



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**MARCUS HENRIQUE LINHARES PONTE FILHO**

**A IMAGEM COMO BRINQUEDO: A RELAÇÃO ENTRE CRIANÇAS E  
DESENHOS ANIMADOS À LUZ DA DIVISÃO DE GÊNERO**

**FORTALEZA  
2010**

**MARCUS HENRIQUE LINHARES PONTE FILHO**

**A IMAGEM COMO BRINQUEDO: A RELAÇÃO ENTRE CRIANÇAS E  
DESENHOS ANIMADOS Á LUZ DA DIVISÃO DE GÊNERO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Vasconcelos da Costa.**

**FORTALEZA  
2010**

Ficha Catalográfica elaborado por  
Ericson Bezerra Viana - Bibliotecário - CRB -3/818  
[ericson@ufc.br](mailto:ericson@ufc.br)  
Biblioteca de Ciências Humanas

P857i

Ponte Filho, Marcus Henrique Linhares.

A imagem como brinquedo: a relação entre crianças e desenhos animados à luz da divisão de gênero / Marcus Henrique Linhares Ponte Filho . – 2010.

163 f. : il.; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE), 15/10/2010.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Vasconcelos da Costa.  
Inclui bibliografia.

1- DESENHO ANIMADO - HISTÓRIA E CRÍTICA.

2- DESENHOS ANIMADOS E CRIANÇAS - EDUCAÇÃO. 3- ESCOLA.

I- Vasconcelos, Maria de Fátima Vasconcelos da . , orientador.

II - Universidade Federal do Ceará. III- Título.

CDD (22ª ed.) 371.80222

**MARCUS HENRIQUE LINHARES PONTE FILHO**

**A IMAGEM COMO BRINQUEDO: A RELAÇÃO ENTRE CRIANÇAS E  
DESENHOS ANIMADOS À LUZ DA DIVISÃO DE GÊNERO**

Dissertação apresentada a Linha de Pesquisa “Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança” do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Vasconcelos da Costa (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Inês Vitorino Sampaio  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Glória Feitosa Freitas  
Universidade Federal do Maranhão

A meu pai, Marcus (*in memoriam*), que me preparou diretamente para este momento.

## AGRADECIMENTOS

A Professora Fátima Vasconcelos, por sua orientação inquestionável e por seu auxílio,

A todos os membros do Grupo de Pesquisa LUDICE, por terem compartilhado suas experiências e seus conhecimentos, proporcionando assim momentos únicos de intercâmbio cultural, especialmente Marcelle, Núbia e Josélia,

A minha companheira Thacyana Karla, que tanto me auxiliou na realização deste trabalho, compartilhando comigo momentos agradáveis (e também difíceis) na pesquisa de campo, me incentivando de forma constante durante a realização desta investigação,

Ao programa de fomento a pesquisa, CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que viabilizou a realização deste estudo,

Ao Evento SANA (Super Amostra Nacional de Animação), que foi mesmo que indiretamente, uma fonte de inspiração e motivação para a realização deste trabalho,

A Ricardo Sá Busgaib, por ter me apoiado e incentivado a investir na tentativa de realização desta pesquisa, em um momento de minha vida que julgava não ser mais possível fazê-lo,

A todos aqueles que contribuíram para a pesquisa com sugestões, debates e opiniões, mesmo que por vezes não tenham compreendido o foco do estudo;

A minha mãe, Irene Duarte, e aos meus irmãos Rodrigo e Isabela, que mesmo sem saber o que significa um mestrado acadêmico, deram o apoio e a base familiar necessária para que eu realizasse tal feito;

A meu pai Marcus Henrique, por ter me proporcionado a tranquilidade necessária para me preparar para este momento, sem o qual não teria sido possível alcançar este estágio em minha vida, e cuja ausência física é minha maior companhia,

Ao Pai Celestial, ponto maior de apoio e convicção.

## RESUMO

Os desenhos animados, sempre representaram um grande foco temático para as brincadeiras infantis, e como tal, gozam de popularidade entre esse público. No entanto, apesar de possuírem um *status* privilegiado entre o público infantil, os desenhos animados ainda parecem ser encarados com desconfiança por educadores e pais. O presente trabalho procurou investigar como se dá a relação entre crianças em idade escolar e seus desenhos animados favoritos, dando especial enfoque a divisão de gênero presente em tais programas, o que influencia consideravelmente a relação entre meninos e meninas no que diz respeito a suas opiniões sobre o que assistem. A pesquisa, de caráter etnográfico, foi realizada com crianças do 2º Ano do Ensino Fundamental I, em duas escolas de Fortaleza, sendo uma privada e outra pública. Ao todo, foram observadas 4 turmas de 2º Ano, e pôde-se constatar uma delimitação nítida entre a cultura lúdica masculina e a feminina, tais como são propagadas nas animações televisivas, ainda que essa delimitação por si só não representasse uma regra definitiva. O trabalho buscou assim compreender, o que as crianças pensam a respeito dos desenhos que assistem e como se dá essa diferenciação de gênero na opção por tais programas.

**Palavras-Chave:** Desenhos Animados, Brinquedo, Escola, Televisão, Crianças.

## ABSTRACT

Cartoons always represented a great thematic focus for children's entertainment and therefore enjoy popularity among this public. However, despite having a privileged status among children, cartoons are still seen with distrust by teachers and parents. This essay investigated how is the relationship between children in scholar age and their favorite cartoons, giving special attention to the genre division presented in these programs that influences the relationship between boys and girls about what they watch. The research, in an ethnographic mold, was realized with children of 2<sup>nd</sup> year elementary school, in two schools of the city (a private one, and a public one). In all, were observed four classes of 2<sup>nd</sup> year elementary school, and could be seen that there's a clear delimitation between male playful culture and female playful culture, in the mood of they are presented in cartoons. Although, this delimitation between male and female presented in television cartoons, is not a rigid rule, and the research tried to understand what children think about cartoons they watch on TV, and how is the genre differentiation in the choice of these programs.

**Key-Words:** Cartoons, Toy, School, Television, Children.

## LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1:** Desenho de menino da turma do 2º Ano A, da escola particular, após a exibição do *Anime Naruto*..... 111
- FIGURA 2:** Desenho de menino da turma do 2º Ano A, da escola particular, após exibição do *Anime Pokemon*..... 112
- FIGURA 3:** Desenho de menina da turma do 2º Ano B, da escola particular, após assistir o desenho animado *Pucca Funny Love*..... 115
- FIGURA 4:** Desenho de menina da turma do 2º Ano A, da escola pública, após a exibição do desenho animado *Três Espiãs Demais*..... 116
- FIGURA 5:** Desenho de menina da turma do 2º Ano B, da escola pública, após assistir o desenho animado *A Pequena Sereia*..... 116
- FIGURA 6:** Desenho de um menino da escola pública, após assistir o *Anime Dragon Ball Z*..... 121
- FIGURA 7:** Desenho de menina da escola particular, sobre um final alternativo para o desenho *Pucca Funny Love*..... 121
- FIGURA 8:** Desenho de menino da escola pública, após exibição do *Anime Dragon Ball GT*..... 122
- FIGURA 9:** Desenho de menina da escola particular, sobre um final alternativo para o desenho *Pucca Funny Love*..... 122

## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| <b>TABELA 1:</b> Percentual de <i>Animes</i> assistidos do total de desenhos exibidos.....   | 48 |
| <b>TABELA 2:</b> Distribuição dos desenhos animados escolhidos por turma da escola particular nas 3 sessões de exibição, segundo o gênero.....         | 49 |
| <b>TABELA 3:</b> Distribuição dos desenhos animados escolhidos por turma da escola particular nas 3 sessões de exibição, segundo o gênero.....         | 50 |
| <b>TABELA 4:</b> Distribuição do número de participantes da pesquisa, em relação ao total de crianças das turmas nas escolas pública e particular..... | 67 |
| <b>TABELA 5:</b> Percentual de autorizações para participação na pesquisa, segundo o gênero.....   | 81 |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO.....   | 12        |
| <b>CAPÍTULO 1 – O BRASIL DO JAPÃO E O JAPÃO NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO DOS ANIMES E TOKUSATSUS NA TV BRASILEIRA.....</b> | <b>26</b> |
| 1.1 Os <i>Animes</i> e os Mangás: uma relação de intimidade. ....   | 27        |
| 1.2 As séries de <i>Tokusatsu</i> e o <i>Boom</i> dos Anos 80 no Brasil .....   | 32        |
| 1.3 A “queda” dos <i>Tokusatus</i> e a ascensão dos <i>Animes</i> na TV brasileira.....                                     | 38        |
| 1.4 Os <i>Animes</i> e a separação de gênero: <i>Shoujo versus Shounen</i> .....  | 43        |
| 1.5 Incidência de Animes na pesquisa: um breve levantamento.....  | 47        |
| <b>CAPÍTULO 2 – OS MODOS DE FAZER: DA DELIMITAÇÃO DO MÉTODO À SUA APLICAÇÃO DIRETA .....</b>                                | <b>52</b> |
| 2.1 Porque a Etnografia? .....  | 52        |
| 2.2 O <i>Locus</i> do trabalho .....  | 57        |
| 2.2.1 O espaço da escola particular .....   | 57        |
| 2.2.2 O espaço da escola pública.....   | 62        |
| 2.2.3 Os sujeitos participantes. ....   | 66        |
| 2.3 Da sistemática de realização da pesquisa .....  | 68        |
| 2.4 Instrumentos ou Categorias de análise .....   | 72        |
| 2.5 As diferenças entre as instituições visitadas: considerações socioculturais de ordem metodológica. ....                 | 73        |
| As diferenças entre as instituições visitadas: considerações socioculturais de ordem metodológica. ....                     | 75        |
| Diferenças quanto ao comportamento dos pais em relação à Pesquisa .....   | 79        |

|   |    |
|---|----|
| Diferenças quanto ao comportamento do corpo docente nas escolas em relação à pesquisa e ao pesquisador..... | 82 |
|---|----|

**CAPÍTULO 3 – OS FRUTOS DO CAMPO: OS DESENHOS ANIMADOS NA VOZ (ÓTICA) DAS CRIANÇAS .....87**

|  |    |
|--|----|
| 3.1 Diferenças e semelhanças entre os modos de ver das crianças na escola pública e na escola privada..... | 87 |
|--|----|

|   |    |
|---|----|
| 3.2 Os modos de ver os desenhos animados..... | 99 |
|---|----|

|  |    |
|--|----|
| 3.2.1 A guerra dos sexos: Meninos <i>versus</i> Meninas..... | 99 |
|--|----|

|   |     |
|---|-----|
| 3.2.2 As transgressões de gênero: a alteridade sob os pilares da sanção social..... | 133 |
|---|-----|

|   |     |
|---|-----|
| 1º caso: Elisabeth, a menina isolada..... | 133 |
|---|-----|

|                                   |     |
|-----------------------------------|-----|
| 2º caso: Mara, a fã de lutas..... | 137 |
|-----------------------------------|-----|

|  |     |
|--|-----|
| 3º caso: Deivid: a censura como realidade..... | 142 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| 4º caso: <i>Turma da Mônica e Padrinhos Mágicos</i> : o “cessar-fogo” momentâneo de meninos e meninas..... | 148 |
|--|-----|

|                                  |            |
|----------------------------------|------------|
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b> | <b>153</b> |
|----------------------------------|------------|

|  |            |
|--|------------|
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b> | <b>160</b> |
|--|------------|

|                    |            |
|--------------------|------------|
| <b>ANEXOS.....</b> | <b>163</b> |
|--------------------|------------|

## INTRODUÇÃO

### ➤ Os Desenhos animados: brinquedos “virtuais” como objetos de sedução

Há décadas, várias gerações se encantam com os desenhos infantis televisivos, e cada geração possui ou possuiu seus próprios ícones com os quais nortearam muitas brincadeiras de sua infância. Empresas produtoras de animação (como a Disney) ganharam renome em todo o mundo com personagens infantis carismáticos e populares, emprestando seus “rostos” para uma verdadeira onda de celebração midiática. Além disso, não se pode ignorar o fenômeno mundial dos desenhos de origem oriental (*Animes*) e dos seriados de ação e aventura orientais (*Tokusatusus*), os quais, ao longo das últimas décadas, penetraram abertamente as grades televisivas do ocidente. Não se pode negar que a televisão possui grande influência sobre o público infantil contemporâneo, e que os programas infantis funcionam como grandes influenciadores e norteadores dos brinquedos e brincadeiras infantis. Segundo Brougère (2004, p. 53), a televisão é uma fonte crucial de conteúdos para brincadeiras infantis, pois “elas (crianças) se transformam, através das brincadeiras, em personagens vistos na televisão”.

Sem dúvida nenhuma, parece haver um simbolismo presente nas animações televisivas e nos seriados dedicados ao público infantojuvenil. Os desenhos animados pertencem a um universo fictício aparentemente distante da realidade da criança que assiste a eles. Porém, a prática nos revelou (através da realização de um estudo-piloto) que é justamente essa distância aparente que gera uma espécie de “sedução”, na qual os desenhos atraem os telespectadores infantis através de suas afinidades com as informações, situações e personagens vistos. São programas especialistas na arte de sobrepujar a realidade na qual estamos inseridos, na medida em que ultrapassam os limites e regras estabelecidas de nossa realidade e conduzem seus espectadores a um mundo repleto de brilho, fantasia e magia. Poderes maravilhosos, heróis intransponíveis, batalhas épicas, ou mesmo romances surreais, fazem parte das narrativas no universo das animações.

Podemos citar casos em que essa lógica de separação entre a realidade e a ficção parece não ser tão nítida nos desenhos animados. Os desenhos animados japoneses (*Animes*) tentam reproduzir a realidade tal como a conhecemos, baseados em um detalhismo espantoso e em uma capacidade

de articulação de ideias coerentes. São divididos em gêneros (romance, ação, fantasia, etc.) e procuram ser o mais fiel possível àquilo que se propõem a apresentar. É comum tais programas serem populares não só entre crianças, mas também entre adolescentes e até mesmo públicos adultos. Porém, ainda assim, essas reproduções não passam de caricaturas aperfeiçoadas do “mundo real”, separadas entre a tela da TV e a tela da “realidade crua”, por mais que o desenho tente conduzir o espectador a situações de reconhecimento do universo apresentado nas telas.

O que foi dito dos desenhos orientais também pode ser aplicado aos *Tokusatus*<sup>1</sup>, seriados japoneses de ação famosos por sua verossimilhança: nesses casos, a caricatura fica ainda mais sutil, uma vez que essas séries são filmadas com atores e atrizes (como se fossem filmes) e, apesar de conterem enredos puramente ficcionais relacionados à aventura e à ação, tentam reproduzir com detalhes os aspectos mais comuns da realidade conhecida pela criança. Nesse sentido, as séries *Tokusatsu* vão ainda mais além, pois são feitas “dentro” da realidade, conforme irei esclarecer ao longo deste estudo.

É certo que as animações servem como fornecedoras temáticas para brincadeiras infantis. É emprestando essa “matéria-prima” às brincadeiras que os desenhos animados conquistam definitivamente seu espaço no universo lúdico das crianças. O desenho animado, nesse caso, não serve apenas para entreter ou “passar o tempo”. Pressupor isso é reduzir as capacidades do programa e transformá-lo em um mero instrumento “hipnótico”, o que não corresponde à realidade dos fatos, não em sua totalidade. Pude presenciar, através de observações no ambiente escolar, que a brincadeira infantil do “faz de conta” parece se enriquecer consideravelmente com a gama de elementos “fantásticos” fornecidos pelos desenhos animados, ganhando assim novos tons. Meninos e meninas fazem uso diferenciado daquilo que assistem em suas brincadeiras, e ambos os grupos parecem possuir um senso crítico acerca daquilo que estão fazendo. Não se brinca “de qualquer forma”, “às escuras”; e, em se tratando de brincar sobre ao que se assiste, essa brincadeira parece ser ainda mais adaptada e modificada.

Piaget nos fala dessa característica do jogo simbólico como algo tipicamente egoico e ligado aos desejos infantis individualistas:

---

<sup>1</sup> A palavra japonesa *Tokusatsu* descreve os seriados de aventura japoneses produzidos para o público infantojuvenil, com atores e atrizes “reais”. A palavra *Tokusatsu* significa “ação real”, ou “série com efeitos especiais”, e por isso são diferentes dos *Animes*, que são desenhos animados. Numa comparação bem simplista, um seriado *Tokusatsu* seria o equivalente, no Brasil, a uma “Novela com muitas cenas de ação” (batalhas). Podemos citar como exemplos de séries de *Tokusatsu* os famosos seriados exibidos no Brasil, em especial na TV Manchete a partir do final dos anos 80, como *Jaspion*, *Jiraiya*, *Lionman*, etc. Atualmente, uma parte dos seriados *Tokusatsu* são negociados anualmente com os EUA, e são adaptados ao ocidente, dando origem a série americana *Power Rangers*. Com isso, a aparição desse tipo de seriado vem tornando-se cada vez mais comum nas telas ocidentais, em especial no Brasil, sob uma nova roupagem de produção americana, e não mais em seu formato original japonês, fato bastante comum durante a década de 80.

Sua função (do jogo simbólico) consiste em satisfazer o eu por meio de uma **transformação do real** em sua função dos desejos: a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a a sua maneira, e revive todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, **completando a realidade através da ficção**. Em suma: o jogo simbólico não é um esforço de submissão do sujeito ao real, mas, ao contrário, uma assimilação deformada da realidade ao eu (PIAGET, 2005. p. 29, grifo nosso).

Ainda assim, as crianças que brincam de “heróis”, “vilões”, “mamãe” ou o que quer mais que seja aparentam fazer uso de muitos outros elementos além das imagens fornecidas e dos enredos emprestados pelos desenhos animados. Elas parecem modificar esses enredos de acordo com suas necessidades, de acordo com o próprio perfil dos brincantes. A brincadeira não é algo rígido, fixo; dessa forma, o conteúdo do desenho animado usado para originar aquela brincadeira também não o é. Pude presenciar esse tipo de comportamento durante um estudo-piloto realizado em uma instituição privada de ensino, em uma brincadeira de “polícia” e “bandido” entre meninos, observada em pleno horário de aula das crianças (dentro de sala de aula). Durante idas e vindas dos brincantes, e após vários “tiroteios”, o suposto bandido se recusava a “morrer”, mesmo após ter sido “baleado” pelos mocinhos. A justificativa dada pela criança para a “não morte” era de que não poderia ser derrotado, pois, como era mais rápido que seus oponentes, àquela altura, já tinha acertado os “policiais” e eles é que deviam ter caído no combate. Se o jogo simbólico realmente possui o puro intuito de satisfazer os desejos infantis, tal qual Piaget observou, esses desejos realmente foram satisfeitos pela criança “indomável” que presenciei, que se recusava a “tombar morta” por se achar “mais forte” e mais “rápida” que os demais.

Vygotsky (1998) encara o brincar de “faz de conta” de forma diferenciada de Piaget. Para o russo, o jogo simbólico não representa tão somente uma atividade individualista, e, uma vez que representa uma forma distinta de expressão mental:

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação (VYGOTSKY, 1998. p. 123).

Na verdade, pode-se ir ainda mais além seguindo o raciocínio do autor russo. Se a imaginação é o brinquedo sem ação, o brincar da criança é a própria imaginação em ação. E se essa imaginação for baseada em desenhos animados, como pude presenciar algumas vezes em ambiente

escolar, ela então parece ganhar asas à base de muito heroísmo, fantasia, drama e tudo mais que as animações podem fornecer como temática. O desenho animado torna-se, nesse caso, um brinquedo. Não no sentido material, mas no sentido virtual, uma vez que funciona como fomentador lúdico; um brinquedo virtual que conduz a criança que o utiliza a um mundo “paralelo”; uma dimensão onde sua imaginação parece ser sua guia, e onde as regras estabelecidas na brincadeira devem seguir o molde estabelecido na fonte de onde tal brincadeira se originou (nesse caso, o desenho animado). A fidelidade à temática do desenho torna-se crucial, pois não se aceitam variantes da brincadeira que “quebrem” a lógica estabelecida pela fonte primária do “faz de conta”.

Brougère (2004) também fez questão de citar a relação entre a produção dos brinquedos infantis e os desenhos animados como “brinquedos virtuais” (fornecedores de temáticas lúdicas). Para o francês, a fidelidade e, acima de tudo, o conhecimento sobre o programa que se utiliza como temática para a elaboração de brinquedos influenciam até mesmo na socialização das crianças durante o ato de brincar. Na verdade, trata-se de um complexo “jogo” de relações onde o objeto físico (brinquedo) influencia as brincadeiras infantis e, por sua vez, é influenciado diretamente pelas animações televisivas, a partir do instante em que é fabricado sob esses moldes para atender às necessidades de um público específico (crianças). Brougère nos cita o exemplo do *Anime Pokemon* (2002), e é taxativo quando afirma que:

O sucesso do *Pokemon* se apoiou totalmente na construção de referências comuns, “obrigatórias” no grupo, numa idade em que a conformidade é um elemento importante de socialização. [...] Compartilhar um saber comum é essencial, torna-se o assunto preferido das conversas, permite, sobretudo, valorizar o próprio conhecimento. Esse conhecimento está intensamente ligado à lógica da denominação, o que já vimos nos *Power Rangers*: é preciso ser capaz de dar o nome certo ao monstro que é enfatizado na série televisiva no fim de cada episódio, ao fazer desfilar um terço dos monstros associando uma imagem e um nome a cada um deles. A atividade principal está, então, ligada à **manipulação simbólica do universo de referência** e se trata de uma atividade amplamente social (BROUGÈRE, 2004. p. 323-324, grifo meu).

Mais uma vez, vemos aqui o reconhecimento de que os desenhos funcionam como algo além de pura diversão e influenciam diretamente a brincadeira infantil. Para Brougère, as experiências lúdicas infantis baseadas em desenhos animados não se restringem somente a copiar, acompanhar ou reproduzir essas séries em suas brincadeiras. Trata-se de um processo mais amplo e complexo em que a animação é difundida para além de seus domínios lúdicos e se estende para as próprias atividades sociais da criança em contato com seus pares, em comunhão com a brincadeira. Nesse caso, a série animada funciona, então, como uma espécie de fornecedora temática, emprestando à criança os conhecimentos necessários para o aperfeiçoamento de sua própria experiência lúdica

(brinquedo virtual). Esse conhecimento nada mais é que o próprio conteúdo do desenho aproveitado em sua estrutura original pela criança, e que funciona como uma espécie de “passaporte” para a brincadeira. Brincar de *Pokemon* ou *Power Rangers* é, acima de tudo, conhecer *Pokemon* e *Power Rangers*, e o visto para a participação na brincadeira é dado conforme o conhecimento demonstrado sobre o que se propõe brincar.

### ➤ **Meninos versus Meninas: a lógica da cultura lúdica contemporânea**

A lógica lúdica da mídia televisiva também parece dividir meninos e meninas de forma nítida e permanente, não apenas no ato de brincar sobre ao que assistem, mas também na própria escolha do que assistir durante a pesquisa. Procurei dar mais atenção a esse fator (divisão de gênero) para comprovar a veracidade ou não dessa hipótese, e pude confirmar a suspeita que possuía durante as observações de campo, enquanto realizava sessões de exibição de desenhos animados no próprio ambiente escolar: enquanto os meninos escolheram ver desenhos primordialmente de ação, magia e poderes fantásticos, as meninas optaram por assistir desenhos animados mais ligados à fantasia cotidiana, romance e beleza. Há uma forte divisão de gênero presente nesses programas, e essa delimitação segue uma tendência de separação na oferta dos desenhos animados, à base de uma diferenciação de sexo puramente biológica. Todavia, há exceções a essa divisão entre meninos e meninas no que concerne à escolha dos desenhos animados, e alguns desses programas pareceram unir os “dois lados da moeda” (meninos e meninas), mesmo que inconscientemente, por breves instantes: a escolha de desenhos animados japoneses, os *Animes*<sup>2</sup>, e de desenhos aparentemente sem um direcionamento sexual nítido, como *Turma da Mônica*. Desenhos japoneses, como *Naruto*, *Pokemon*, *Dragon Ball Z*, *Dragon Ball GT* e *Yu-Gi-Oh*, foram os mais citados entre as opções masculinas, apesar de desenhos americanos também terem sido citados, especialmente *Homem-Aranha* e *Ben10*. As meninas, por sua vez, optaram por personagens orientais como *Pucca*, *Três Espiãs Demais*, ou até mesmo seriados americanos como *High School Musical* e o fenômeno mundial *Barbie*. Mesmo assim, nada impediu

---

<sup>2</sup> Denominam-se *Animes* os desenhos animados e animações produzidas no Japão a partir da década de 50. Os *Animes* ganharam força a partir dos anos 70 e se espalharam por vários países, difundindo a cultura japonesa por todo mundo. Os *Animes* são extremamente populares no Brasil, e também fazem enorme sucesso nos EUA, onde até mesmo a empresa Disney fez uso das técnicas de animação japonesa em muitas de suas produções. Com traços extremamente diferenciados e um apelo primordial às expressões faciais, os *Animes* representam um aspecto ímpar da cultura nipônica e podem ser considerados como um símbolo específico japonês.

que meninos e meninas, por vezes, optassem por escolher assistir a desenhos tidos como “do sexo oposto”.

A forte delimitação de oferta presente nos desenhos animados também parece encontrar um alicerce forte no ambiente escolar, que segrega e orienta o comportamento das crianças de acordo com as diferenças sexuais. Assim, pude perceber uma orientação nítida dos professores das escolas visitadas nesta pesquisa (especialmente a escola particular), no sentido de deixar claro como meninos devem se portar (e ao que devem assistir) e como as meninas devem se portar diante do sexo oposto. Para Viana e Ridenti (1998), a definição do conceito de gênero é algo extremamente mutável e passível de discussão, a partir do instante em que esse conceito é algo socialmente construído. Assim:

O gênero começou a ser utilizado como uma maneira de se referir à organização social entre os sexos, de insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas sobre o corpo, e de destacar o caráter relacional das definições normativas da feminilidade e da masculinidade, isto é, mulheres e homens passam a ser definidos em termos recíprocos. Gênero remete, portanto, a uma tentativa de incorporar, na análise, aspectos que são socialmente construídos, observando que cada cultura define o que é masculino e feminino. Ou seja, trata-se de definições mutáveis, que podem, e, por vezes, devem ser alteradas (VIANA e RIDENTI, 1998. p. 96-97).

A distinção de gênero no contato com os desenhos animados é algo muito peculiar entre o público infantil, e nem sempre essa distinção é seguida “à risca”, apesar de ter presenciado uma nítida separação comportamental entre as crianças, quando o assunto era “preferências sobre os desenhos”. Meninos e meninas têm ofertas diferentes, e essa oferta é previamente estabelecida pelas empresas criadoras desses produtos midiáticos. Meninos e meninas já recebem um banquete estabelecido, e nem sempre podem interferir na escolha desse “cardápio”. A análise do gênero, de acordo com essa mera distinção biológica, é algo que limita demais as possibilidades existentes neste trabalho, uma vez que meninos e meninas nem sempre aceitaram de bom grado essa oferta estabelecida nos desenhos animados, à base de uma distinção meramente sexual. A mera separação biológica divulgada nesses programas (com desenhos nitidamente mais “femininos” e outros mais “masculinos”) não me pareceu suficiente para o total conhecimento acerca do que pensam meninos e meninas sobre os desenhos animados a que assistem. Apesar de haver diferenças e separações no contato com esses programas, o discurso das crianças acerca de suas próprias experiências com os desenhos foi algo essencial para a compreensão desse fenômeno lúdico contemporâneo. O discurso passou a ser, assim, uma ferramenta crucial para o entendimento da relação existente entre as crianças e o que a elas é ofertado, de acordo com a divisão de gênero.

Se a oferta dos desenhos animados é previamente estabelecida de acordo com o gênero (desenhos masculinos e femininos), parti do pressuposto de que meninos e meninas, pivôs dessa polêmica diferenciação, têm muito a dizer em relação ao que assistem, e dizem coisas diferentes, acima de tudo. Faraco (2009) nos firma que o discurso, de acordo com a lógica Bakhtiniana, é algo socialmente construído e está sempre apto a ser rebatido. Dessa maneira, todo enunciado comunicativo já é estabelecido de acordo com uma possível resposta, como se já esperasse uma contra-argumentação. Meninos e meninas mostraram, durante as observações da pesquisa, que pensam coisas muito diferentes em relação aos desenhos e seus personagens favoritos, e, muitas vezes, essas diferenciações foram demonstradas através de discursos calorosos, caindo no conceito de discurso dialogizado de Bakhtin, já que:

Nesse sentido, todo enunciado espera uma réplica, e – mais – não pode esquivar-se à influência profunda da resposta antecipada. Nesse sentido, possíveis réplicas de outrem, no contexto da consciência socioaxiológica, têm papel constitutivo, condicionante, do dizer do enunciado (FARACO, 2009. p. 59).

Saber o que pensam meninos e meninas sobre os desenhos animados é saber como ambos pensam diferente um do outro e em que essas diferenças se baseiam. Resumidamente, para se compreender o raciocínio masculino e feminino acerca do universo das animações televisivas dentro do ambiente escolar, era preciso juntar ambos os discursos em situações previamente estabelecidas, de forma a se contrapor ambos. Essas situações foram possíveis nas sessões de conversa em grupo por mim realizadas, após as exibições dos desenhos animados escolhidos com as crianças.

As brincadeiras demonstradas em sala de aula (em pleno expediente letivo), durante várias observações que pude fazer durante a pesquisa, também me fizeram crer que as crianças pensam em desenhos animados durante mais tempo do que se pressupõe inicialmente. E não pensam somente durante as brincadeiras; parecem pensar durante boa parte do seu dia. Essa é uma possibilidade que me parece ser digna de atenção, pois pode caracterizar o contato demasiado das crianças com a programação televisiva direcionada ao público infantil. Garrido (1997) atribui aos próprios desenhos animados um processo de socialização baseado em conversas e trocas de experiências relacionadas aos conteúdos vistos na TV. Para a autora, há uma forte influência desses conteúdos nas relações estabelecidas entre crianças em idade escolar, pois “os argumentos desses filmes são os temas das conversas, das brincadeiras e são reproduzidos nas ações mais cotidianas desses alunos” (GARRIDO, 1997. *apud* ARAÚJO, 2002. p. 43).

Além disso, não foram poucos os casos de perguntas feitas pela professora durante a aula, as quais foram respondidas pelas crianças com citações de desenhos ou mesmo com outros programas de TV. Mínimos comentários feitos pela professora ou simples alusões a algo que lhes lembrasse algum programa ou desenho conhecido já eram suficientes para que as crianças (em especial os meninos) se “inflamassem” em dar exemplos de episódios, nomes de personagens, ou mesmo citassem os próprios desenhos animados e diversos outros programas de TV nitidamente ofertados ao público adulto. Isso por si só revela um contato considerável das crianças com programas não pertencentes à categoria “Animação” (desenhos), além de revelarem uma dose considerável de horas que as crianças podem estar dedicando na frente da televisão.

Um estudo realizado pelo UNICEF em 2002, relacionado ao contato de adolescentes e pré-adolescentes com a programação televisiva, revelou que, na Região Nordeste, pré-adolescentes entre 12 e 14 anos de idade dedicam, no mínimo, 3h45min na frente da TV diariamente. Esse é um dado extremamente curioso, uma vez que no Sul do país a menor faixa de tempo dedicada à TV por pré-adolescentes da mesma faixa etária não ultrapassa 2 horas diárias. O mesmo estudo revelou ainda que os desenhos animados ocupam o 3º lugar na preferência entre os programas mais citados pelos pré-adolescentes na faixa etária de 12 anos de idade, o que, mais uma vez, revela a popularidade que esse tipo de programa goza entre o público infantojuvenil.

Apesar de gozarem de um carisma considerável entre meninos e meninas, os desenhos animados contemporâneos, especialmente os de ação e aventura (e os de origem estrangeira mais ainda) parecem não ter tanto carisma quando o assunto passa a ser sua presença no ambiente escolar propriamente dito. Pude verificar, durante minha estadia nas instituições de ensino visitadas, que há um forte desconhecimento dos profissionais de educação sobre as mídias televisivas destinadas ao público infantil. Esse desconhecimento foi mais observável em conversas que tive com as professoras das turmas, em que a falta de contato com a cultura midiática destinada às crianças se expressava em opiniões vagas sobre o assunto. Salgado (2003) chama a atenção para a necessidade que nós, adultos, temos atualmente de nos interar acerca do universo lúdico contemporâneo. Para a autora, é necessário que se tenha consciência de que as crianças, atualmente, têm contato com uma gama de recursos e meios culturais impensáveis até alguns anos atrás (o que por si só desafia o saber do adulto sobre a própria criança). Logo, o diálogo entre ambas as partes (adultos e crianças) torna-se ainda mais importante, uma vez que:

Estamos no fluxo da história e, por isso, temos que reconhecer o fato de a geração de crianças, em contato íntimo com os atuais meios culturais, estar construindo um arsenal de conhecimentos e apresentando atitudes que desafiam nosso saberes e certezas. Diante disto, uma postura é fundamental: reconhecer e assumir nosso papel como o outro que

tem coisas a dizer, experiências e histórias para compartilhar junto às crianças e admitir, também, as crianças como os outros que põem em xeque as nossas verdades (SALGADO, 2003. p. 85).

Também foram comuns opiniões de outras professoras que se posicionavam de forma contrária aos desenhos animados exibidos na grade televisiva, assim ficando mais nítida uma repulsa discreta (nem sempre tão discreta) a boa parte desses programas. Algumas professoras, durante conversas mais prolongadas que pude ter no intervalo escolar (recreio), dirigiram-se aos desenhos animados contemporâneos como programas “violentos”, “pouco educativos”, “pobres de conteúdo”, e “enlatados” (especialmente em relação aos desenhos de origem estrangeira de ação e aventura). Nesse sentido, Rezende (1987), assim como Salgado, também alerta para o perigo que representa a subestima dos adultos aos conteúdos televisivos direcionados ao público infantil, assim como a tomada de conclusões precipitadas em relação aos mesmos. A pesquisadora também enfatiza que a falta de conhecimento visível dos adultos em relação ao universo midiático infantil (em especial desenhos animados) se dá também pela falta de diálogo entre as instituições mais caras do cotidiano infantil (pais e escola), e que:

A dificuldade dos pais, na discussão da programação televisiva com seus filhos, não justifica sua omissão. São dificuldades concretas que precisam ser ultrapassadas. Por outro lado, a subestima da escola pelo currículo paralelo como um todo e, particularmente, pela televisão, quer por receio ou despreparo, precisa ser discutida em debates aprofundados. Integrar o estudo da tevê, como conteúdo pedagógico, em todos os níveis da programação formal, implica também desencadear o interesse dos pais sobre essa nova perspectiva. Da mesma forma como é esperado que eles acompanhem as variadas manifestações do aprendizado escolar de seus filhos, tais como as leituras e os “deveres de casa”, a tevê também passará a ser, enquanto exigência escolar, mais um conteúdo de estudo a ser desenvolvido. Conseqüentemente, isto vai requerer dos pais que, pelo menos, se interessem das programações que seus filhos assistem na tevê (REZENDE, 1987. p. 86).

### ➤ **Delimitação do objeto de estudo**

As observações que realizei em um estudo-piloto me fizeram levantar algumas hipóteses em relação aos desenhos animados, e a forma como se dá o contato deles com as crianças. O que meninos e meninas pensam a respeito dos desenhos que gostam? As crianças refletem realmente acerca do que assistem, ou apenas se entretêm na frente da TV?

Algumas das hipóteses iniciais que eu tinha foram confirmadas parcialmente durante a realização do estudo-piloto. Outras, por sua vez, não foram suficientemente esclarecidas a ponto de serem ou não confirmadas.

A suspeita de que o ambiente escolar não é receptivo aos desenhos animados e à programação infantil televisiva formulou-se durante minha trajetória profissional. Como educador, experimentei situações de rejeição ao incluir desenhos animados da programação televisiva cotidiana em planejamentos pedagógicos. A rejeição por atividades desse tipo por parte de coordenadoras e diretoras pedagógicas me fez crer que a escola, como instituição de ensino, de alguma forma, sente-se ameaçada diante da presença de mídias televisivas cotidianas, mesmo que, por vezes, fizesse uso de desenhos animados que seguissem por uma linha de abordagem mais lúdica que crítica. Penteado (1991) já havia exposto esse receio quando nos afirmou que a TV é tratada no ambiente escolar como uma “competidora” e que, por isso:

Enquanto competidora em condições vantajosas, é acusada de:  
- roubar das crianças, jovens e adolescentes muitas horas de estudo, bem como de outros afazeres saudáveis, como de brincadeiras, jogos e esportes;  
- “expor os jovens a uma linguagem oral padronizada, cheia de chavões, empobrecida (PENTEADO, 1991. p. 114).

Diversas foram as oportunidades em que pude presenciar exibições de desenhos animados Disney em momentos pré-estabelecidos nas várias escolas em que atuei profissionalmente. Esse tipo de conduta adotada pelas instituições de ensino em que lecionei me fez refletir acerca do que as escolas encaram como “educativo”, uma vez que sempre me pareceu que os desenhos Disney, nos moldes em que foram utilizados e que pude presenciar, pareciam estar em um patamar privilegiado em relação aos desenhos cotidianos da grade televisiva.

Além disso, exerço a função de Coordenador na organização de um Evento de Cultura Oriental, e por isso sempre pude presenciar a extrema popularidade que os desenhos animados japoneses possuem entre as crianças e os adolescentes, popularidade essa crescente na última década com o aumento de exposição desses programas nos canais de TV brasileiros. Essa popularidade foi aos poucos se opondo à imagem que podia perceber dos desenhos animados nas diversas instituições de ensino nas quais pude atuar, e tal fato só contribuiu ainda mais para investir na realização deste estudo. Posso afirmar que fui seduzido pelos meus próprios questionamentos acerca das incongruências que percebia entre um universo lúdico popular (no Evento em que

organizo) e um universo educacional tradicional, o qual “abafava” os ecos dessa cultura lúdica contemporânea representada pelos desenhos animados. Como afirma Costa (2005):

O prestígio que goza o lúdico, quer na escola quer na mídia, nas diferentes faixas etárias, contando com um significativo mercado de produtos e serviços, é um fenômeno da modernidade, que caminha de mãos dadas com a produção da infância e se reflete também num crescente interesse por este domínio como objeto de pesquisa (COSTA, 2005. p. 21).

O objetivo maior desta pesquisa é, assim, investigar como se dá a relação de contato entre os desenhos animados e o público infantil dentro do ambiente escolar, e como essa relação se guia pela divisão de gênero ofertada nos próprios programas, uma vez que pude presenciar uma forte separação entre meninos e meninas nos estudos iniciais que realizei.

Dessa forma, parto da hipótese de que os desenhos animados acompanhados pelas crianças não são assistidos unicamente por uma ótica passiva, mas que, ao contrário disso, as crianças possuem convicções acerca dos seus desenhos prediletos, e mesmo a utilização que fazem acerca do que assistem (como nas brincadeiras de faz de conta, por exemplo) é feita seguindo um raciocínio sobre a “matéria-prima” utilizada. Brougère (2004) enxerga com desconfiança as críticas que são feitas aos desenhos animados contemporâneos com base na suposta passividade que eles acarretam nos seus telespectadores (no caso, as crianças). Para o autor, não há imobilidade alguma no contato do público infantil com as animações televisivas a que assistem, e a todo o momento as crianças pensam, brincam e modificam os enredos desses programas:

Não aceito a crítica usual que sustenta que, ao brincarem com objetos derivados das séries televisivas, as crianças apenas reproduzem os roteiros propostos pelos filmes. [...] Mas é preciso, principalmente, detectar um movimento inverso. São os próprios roteiros que se inspiram na brincadeira das crianças, que as transpõem, quer se trate de uma vontade deliberada ou de uma lembrança da infância dos criadores (BROUGÈRE, *op.cit.* p. 329).

Mais do que contrariar a imagem de uma criança “vítima” dos programas a que assiste, Brougère parece querer demonstrar que a relação que a criança mantém com esses programas não é unilateral: trata-se de uma relação de “mão-dupla” onde os próprios programas (desenhos) já são produzidos de forma a procurar atender os anseios do público ao qual se destinam. Dessa forma, a criança não seria apenas influenciada pelo que assiste (passiva), mas também influenciaria a própria linha de produção de desenhos animados que são destinados a ela, mesmo que essa influência infantil não passasse, segundo Brougère, de uma predisposição dos próprios criadores

dos programas. Nesse caso, cabe questionar: a criança realmente possui poder de influência sobre os desenhos que são produzidos para ela? Ou esse poder de influência infantil não seria apenas um “jogo de aparências” para atenuar as críticas feitas a esses programas?

Rita Kehl (2004) encara a televisão e sua programação de uma maneira distinta da de Brougère, e critica o poder de sedução do aparelho sobre os seus telespectadores. Para a autora, a programação televisiva é tentadora, e parte para o ataque sobre o telespectador (tratado como consumidor) explorando seu ponto mais fragilizado: a dimensão do desejo. Todavia, esse ataque é sutil, planejado, e procura minar a resistência maior do espectador, que, para a autora, seria a reflexão acerca do que assiste. Tamanha é a força dessa incitação ao consumismo que, para Rita Kehl:

A confusão que se promove entre objetos de consumo e objetos de desejo desarticula, de certa forma, a relação dos sujeitos com a dimensão simbólica do desejo, e lança a todos no registro da satisfação das necessidades, que é real. O que se perde é a singularidade das produções subjetivas, como tentativas de simbolização (RITA KEHL, 2004. p. 50-51).

Rita Kehl nos mostra, através de sua crítica, de que forma a grade televisiva contemporânea trata seus telespectadores, e como esses mesmos telespectadores são transformados em consumidores instantâneos com base puramente em seus desejos.

Apesar de possuírem raciocínios diferentes no que se refere à relação dos sujeitos telespectadores com a programação televisiva a eles destinada, os dois autores também concordam em alguns aspectos de seus estudos, como, por exemplo, no fato de que Brougère também reconhece que o mercado produtor de brinquedos e desenhos animados também mantém uma relação de “produtor-consumidor” com o público infantil, porém de uma forma mais sutil: nesse caso, as empresas de brinquedos e desenhos têm de apelar primordialmente aos pais, os potenciais responsáveis pela aquisição dos produtos desejados pelas crianças.

Machado (2008) considera os desenhos animados (no caso específico dele, os japoneses) programas recheados de conceitos implícitos, e que, por isso, seria um erro atribuir falta de reflexão ao contato com esses programas. Para o autor, muitos dos valores e atributos trabalhados nesses programas são comuns a muitas culturas distintas e tendem a conduzir seu espectador a questionamentos, uma vez que:

Os *Animes* japoneses (...) são narrativas míticas, complexas e bem-estruturadas, criadas e desenvolvidas em uma outra matriz cultural que funcionam como campo de problematização moral, pois privilegiam reflexões sobre valores. Tematizam a natureza

do bem e do mal, o papel da sexualidade e da violência na configuração das sociedades, diferenças, transcendência, vida e morte, força, coragem, tirania, perfeição, entre outros valores caros a muitas culturas (MACHADO, 2008. p. 175).

Apesar da análise do autor ter sido direcionada especificamente a um tipo de animação (a japonesa), a descrição feita sobre os valores intrínsecos aos *Animes* também pode ser estendida a outras categorias de desenhos animados (americanos ou brasileiros), uma vez que as animações contêm em si mesmas um universo arquetípico de valores morais e interpretativos. Brougère (2004), ao falar sobre o papel da televisão (desenhos animados) na relação com as crianças, já havia deixado claro a versatilidade com que o público infantil faz uso desse veículo comunicativo. Para ele, a criança não assume uma posição apenas passiva frente aos conteúdos a que assiste, mas “reativa-os e se apropria deles através de suas brincadeiras, de maneira idêntica à apropriação dos papéis sociais e familiares nas brincadeiras de imitação” (p. 54).

Para Wallon (1986), qualquer espetáculo perceptível aos olhos de uma criança resulta em respostas motoras. O autor faz questão de afirmar que a criança reage a tudo que acompanha e que até faz uso do que assiste, pois:

Com efeito, tudo indica que a atenção que a criança dá aos objetos e aos espetáculos que a interessam não somente não é passiva, como também não se perde, por mais tempo que demore a produzir seus efeitos. Quando assiste às coisas, a criança está em estado de impregnação perceptivo-motora. [...] a musculatura da criança também trabalha durante todo o tempo que olha ou escuta alguma coisa. Geralmente, não passam de contrações insensíveis, mas que parecem ser remoídas no intervalo das percepções e que resultam, enfim, em tentativas de reprodução, que podem ser mais ou menos tímidas, mais ou menos bem-sucedidas (WALLON, 1986. p. 96).

Para que o intuito principal deste trabalho possa ser cumprido de forma satisfatória, julgo ser essencial investigar como as crianças fazem uso dessas mídias em suas atividades cotidianas em ambiente escolar, sejam essas atividades lúdicas ou não, e de que forma essa utilização é diferenciada entre os sexos (se realmente houver alguma diferença). Uma vez atendidos esses critérios de análise, acredito que poderei compreender:

- a) Como a cultura escolar interage com a cultura midiática infantil, representada, nesse caso, pelos desenhos animados contemporâneos da grade televisiva;

- b) Quais os fatores presentes nos desenhos animados que os tornam programas tão populares entre meninos e meninas, considerando as diferenças de gosto entre eles e elas;
- c) Como a cultura midiática propagada nos desenhos animados se exterioriza nas atividades desenvolvidas pelas próprias crianças dentro do ambiente escolar;
- d) Quais as diferenças entre o público infantil de uma escola pública e o público infantil de uma escola particular, no que diz respeito ao contato com desenhos animados.

Para a melhor compreensão do fenômeno dos desenhos animados na cultura lúdica contemporânea, é necessário, antes de tudo, analisar, de forma breve, o curioso caso dos desenhos animados e dos seriados de ação japoneses, que foram consideravelmente citados pelas crianças ao longo do estudo que pude realizar nas instituições de ensino nas quais me fiz presente.

Entender o que as crianças pensam a respeito do que assistem é uma tarefa árdua e “escorregadia”. Essa compreensão acerca da visão infantil sobre um dos objetos televisivos que lhe é oferecido diariamente (animações) é o maior intuito deste trabalho de pesquisa, que busca viajar pelo seio da cultura midiática exposta às crianças para captar o que os protagonistas dessa cena (as próprias crianças) enxergam à medida que a peça que lhes é atribuída. Assim, acredito que o presente trabalho possa auxiliar, de alguma forma, a escola como importante instituição social que é na vida da criança, na melhor compreensão desse tipo de programa que, atualmente, parece ocupar um lugar primordial no cotidiano infantil.

## CAPÍTULO 1

### **O BRASIL DO JAPÃO E O JAPÃO NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO DOS *ANIMES* E *TOKUSATSUS* NA TV BRASILEIRA**

É quase inquestionável que os desenhos animados japoneses exercem uma enorme influência e fascínio entre crianças, jovens e até mesmo adultos no Ocidente. Apesar de serem produzidos no Japão, os *Animes* já são populares em vários países consumidores desse tipo de programa oriental, dentre eles o Brasil, onde os canais de TV exibem sistematicamente desenhos animados japoneses em suas grades de programação há mais de 20 anos, seja de forma constante, seja de forma esporádica.

Durante a realização desta pesquisa, a procura por desenhos animados japoneses nas atividades promovidas nas duas escolas visitadas foi considerável, especialmente por parte dos meninos que faziam questão de distinguir os desenhos animados orientais dos desenhos animados americanos. As meninas, por sua vez, pareceram mais indiferentes ao fato de assistirem ou não a desenhos animados japoneses nas sessões de exibição promovidas, mesmo que algumas tenham demonstrado alguma admiração por certos aspectos desses programas japoneses. Tal fato me leva a crer que o fascínio dos *Animes* ganha mais terreno de ação quando entra em contato com o público masculino, ávido por fantasia, ação e, principalmente, por estereótipos morais, caros às animações japonesas.

Apesar de atualmente ocuparem uma posição de destaque na programação infantil de vários canais de TV do Brasil, os *Animes* nem sempre tiveram períodos de hegemonia na programação televisiva. Durante o final da década de 80, eram as séries de ação japonesas, chamadas *Tokusatsu*, quem “davam as cartas” nos programas infantis nacionais, levando a uma febre passageira que durou até meados da década de 90, quando os desenhos japoneses tomaram definitivamente a dianteira no comando das grades televisivas infantis da TV nacional. Desde então, as animações japonesas detêm quase que exclusivamente o monopólio de exibições em programas infantis, dividindo somente com a *Disney* o controle das grades infantojuvenis dos canais de televisão brasileiros.

Tomando-se por base todo esse contexto de bastidores das animações japonesas e sua grande popularidade frente aos públicos infantil e juvenil, torna-se necessário, para fins de

maior esclarecimento e investigação, abordar, de forma sucinta, o histórico de manifestação dos *Animes*, tanto em âmbito mundial quanto em âmbito específico na televisão brasileira, como forma de tentar compreender um pouco mais esse universo midiático que parece seduzir tanto os meninos, e também as meninas em alguns casos, mesmo que de forma aparentemente mais “leve”. Por isso, o objetivo deste capítulo torna-se, assim, situar a importância dos *Animes* e *Tokusatus* para este trabalho, enquanto produtos midiáticos que ocuparam grande espaço na televisão brasileira nos últimos 30 anos e continuam exercendo forte influência no mercado infantil nacional.

### **1.1 Os *Animes* e os Mangás: uma relação de intimidade**

Os *Animes* são caricaturas da cultura e da tradição japonesa. Neles, os costumes, hábitos e modos de vida japoneses são expressos de maneira a apresentar o Japão ao mundo, usando o entretenimento como forma mais eficaz de se atingir tal objetivo. Porém, a história das animações japonesas nos mostra que elas estão intimamente ligadas a outro tipo de produção artística oriental bem mais antiga, que só veio a se tornar conhecida com mais força pelo público brasileiro ao longo da última década: as revistas em quadrinhos japonesas ou, simplesmente, Mangás. Desenhos animados japoneses e revistas em quadrinhos japonesas constituem atualmente um amplo segmento econômico de Tóquio, responsável pela comercialização e distribuição de centenas de títulos para países de todo o mundo.

A origem dos quadrinhos nipônicos remonta ao distante século VII d.C, com o aparecimento de diversos rolos de pintura no Japão, ainda sob o domínio da Era *Nara*<sup>3</sup>. Esses rolos de pintura associavam desenhos e textos simultaneamente, e podiam contar pequenas histórias à medida que eram desenrolados, sendo chamados de *Ê-makimono*. Esses rolos são considerados a origem das histórias em quadrinhos no Japão, e, segundo Luyten (2000), suas gravuras consistiam em “desenhos profanos (que mexiam com os preceitos da religião japonesa), caricaturas de animais e pessoas com traços exagerados e narizes de grandes proporções” (p.91). Tais características, presentes nos rolos dos *Ê-makimono*, revelavam um ar cômico nas histórias guardadas, as quais foram transmitidas por séculos na cultura

---

<sup>3</sup> A História do Japão é dividida em “Períodos” ou “Eras”, sob as quais se localizam os principais feitos e ações políticas e militares do país. A Era *Nara* é o período histórico japonês famoso pela centralização da organização política da Nação (com a adoção de uma só capital) e pelo fortalecimento da economia à base de uma superprodução de arroz que pudesse tornar o país independente da China.

japonesa, sempre ressaltando as dificuldades vividas pelo povo com uma dose de ironia e humor, típicas da sociedade feudal japonesa.

A partir do século XII d.C, a produção de *Ê-makimono*s se intensificou no Japão, e muitos artistas anônimos passaram a desenhar suas histórias em rolos que passaram a ser divulgados por toda a nação. Um desses rolos, chamado de *Chojugiga*, é considerado um dos mais famosos e retrata a história de coelhos, raposas e macacos que são antropomorfizados e relatam a difícil rotina de trabalho japonesa. A obra é considerada, até hoje, um ícone do humor em quadrinhos japonês e é comparada a *Walt Disney* e suas primeiras produções cinematográficas (feitas à base de quadrinhos).

Já no século XV, outro ícone das histórias de humor nos quadrinhos japoneses era produzido: *Hyakki Yako*, que retratava a história de um grupo de demônios “brincalhões” que não respeitavam as religiões e saíam pela madrugada tocando instrumentos musicais pelas ruas das cidades japonesas. *Hyakki Yako* fez tanto sucesso, que é considerado, atualmente, o *Ê-makimono* que mais inspira os atuais artistas em quadrinhos japoneses a ainda criarem histórias de “demônios” com tons de comédia.

De uma forma geral, os *Ê-makimono*s foram as primeiras expressões de *Manga* existentes no Japão, de forma ainda rudimentar e extremamente popular. O termo “*Manga*” ainda não era utilizado no Japão e só foi usado pela primeira vez no século XVIII por *Katsushika Hokusai*, considerado o precursor dos desenhos de paisagens nas histórias em quadrinhos japonesas, para classificar seus desenhos tidos como “irresponsáveis” (absolutamente lúdicos), e que podiam ser escritos, a partir daí, nos quatro alfabetos de escrita japonesa, incluindo-se o alfabeto de letras romanas (*Romanji*) para que pudessem ser distribuídos e publicados em outros países do Ocidente.

As revistas em quadrinhos japonesas sempre tiveram um objetivo claro de divulgar a cultura daquele país ao resto do mundo. Como se percebe nas descrições das primeiras histórias conhecidas de quadrinhos daquele país, a tônica dos enredos sempre foi a de exibir, de forma quase cômica, ou até mesmo irônica, as dificuldades encontradas pelo povo do Japão no seu cotidiano, sempre enfatizando as jornadas de trabalho desgastantes e a instabilidade política da nação. O tom do discurso, nesse caso, sempre foi o de um “protesto bem-humorado”, que ganhou força ao longo dos séculos e se transformou num modelo econômico responsável por uma grande popularização da própria nação ao longo do mundo (especialmente após a Segunda Guerra Mundial).

Segundo Luyten (2000), o Japão sempre foi uma nação que conviveu com a pobreza em sua população, e a popularização de expressões artísticas do país, como os Mangás e os desenhos animados (*Animes*), vieram a calhar com o *boom* que a economia japonesa sofreu durante o Pós-Guerra (anos 60). Os personagens apresentados nos quadrinhos japoneses e nos desenhos animados sempre representaram, segundo a autora, estereótipos de resignação de um povo que sabe o que é conviver com as necessidades sociais, oriundas de uma geografia nada “benéfica” e de um clima áspero, que tornam o Japão uma nação de extremas dificuldades naturais.

Após a Segunda Guerra Mundial, o Japão vivia uma intensa crise financeira. O país teve, então, de se submeter à ajuda norte-americana, que estava mais interessada em criar uma base de combate ao “comunismo” no extremo oriente (interesse político), que na reestruturação da nação japonesa. Impotentes frente aos seus antigos inimigos, os japoneses tiveram de apagar o passado recente de derrotas e humilhações sofridas na guerra e aceitar os termos propostos pelos Estados Unidos para a concessão de ajudas financeiras e estruturais. Passou-se, então, a adotar o lema do “trabalho como progresso”: a prosperidade e o restabelecimento da nação só poderiam ser restaurados frente a um aumento na produção japonesa, o que ocorreu intensamente ao longo das décadas de 60 e 70 do século XX. Grandes jornadas de trabalho (de até 12 horas diárias) foram realizadas nas fábricas, e os japoneses tratavam toda essa situação como uma outra “guerra”. Era preciso, acima de tudo, honra para lidar com essa situação, que tinha, no final das contas, o objetivo delimitado de recuperar a economia do país. E deu certo.

Os japoneses perceberam o restabelecimento de sua economia através do controle da inflação e do aumento no poder aquisitivo do trabalhador, que se sacrificou (literalmente, em muitos casos) para que aquela situação fosse alcançada. Era o que, segundo Luyten, adultos, jovens, velhos e crianças chamavam de “Era do Lazer”: a possibilidade de viver segundo os costumes do ocidente, morando em apartamentos pequenos, mas organizados de acordo com o estilo “ocidental” de vida (de forma caricaturada), consumindo produtos eletroeletrônicos e adquirindo um estado social compatível com a jornada de trabalho desgastante a que se submetiam (e ainda se submetem) os trabalhadores japoneses. Esse progresso “forçado” e planejado trouxe, então, outras necessidades à população japonesa, necessidades que já tinham se manifestado em outros períodos de crescimento do país: a sede por diversão e entretenimento. E, nessa diversão, a leitura ocupou (e ainda ocupa) um lugar de destaque na

sociedade japonesa, o que permitiu ao mercado de produção de Mangás uma enorme expansão, especialmente a partir dos anos 80.

As histórias em quadrinhos japonesas não têm um público definido. Elas são dedicadas a vários públicos de várias faixas etárias distintas, e por isso são divididas em gêneros e subgêneros dos mais variados tipos, indo desde histórias infantis, até histórias “adultas” com teor pornográfico. Nesse mercado, todos os japoneses (ávidos leitores) são tratados como consumidores em potencial, e, diferentemente das primeiras histórias em quadrinhos do Japão, encontradas em rolos de tiragens limitadas, os Mangás modernos têm tiragens absurdamente grandes. O início dos anos 80 marca a inauguração da era comercial dos Mangás pelo mundo, e somente no ano de 1980, dos 4,3 bilhões de revistas e livros produzidos no Japão, aproximadamente 1,16 bilhão (27%) dessas revistas eram histórias em quadrinhos, mostrando que, a partir dali, os Mangás seriam um dos “carros-chefe” de divulgação da cultura nipônica no mundo.

Muitas das características presentes nos *Animes*, que tanto parecem seduzir meninos e meninas por todo o mundo, são caras aos Mangás. De fato, a ordem natural de lançamentos de produtos midiáticos de entretenimento no Japão nos mostra que a produção de desenhos animados nipônicos está, muitas vezes, intimamente ligada à produção de revistas em quadrinhos, e dificilmente se vê um desenho animado sem sua versão em revista em quadrinhos. Muitos *Animes* ganham sua versão para TV logo após o estrondoso sucesso do *Manga* que lhes deu origem, como o caso dos desenhos animados *Cavaleiros do Zodíaco*, *Samurai X* e *Dragon Ball* (este último extremamente requisitado pelas crianças nas atividades da pesquisa por estar em exibição na TV aberta brasileira). Todos esses títulos são populares em todo o mundo (e especialmente no Brasil), sendo publicados primeiramente em suas versões escritas (Mangás), para logo em seguida ganharem suas versões para a TV à base de desenhistas e animadores japoneses, em parceria com grandes estúdios de produção de *Animes*. Esse tipo de relação nos faz lembrar da produção das telenovelas brasileiras, as quais são adaptadas de grandes obras literárias e precisam de diretores de programação capazes de transmitir, com fidelidade, os traços da literatura para a TV. A adaptação dos *Animes* a partir de seus Mangás de origem segue a mesma tendência, com a diferença de que, ao invés de possuírem diretores de programação, os desenhos animados japoneses possuem desenhistas e animadores (profissionais que realçam a qualidade gráfica dos desenhos animados), que são os responsáveis por reproduzir nas telas o enredo dos quadrinhos.

Os brinquedos infantis ou objetos juvenis relacionados aos desenhos animados também são marcas registradas do mercado japonês de entretenimento televisivo, mas, nesses casos, não só os *Animes* e *Mangás* estão sujeitos à derivação de suas marcas no mercado lúdico de brinquedos, mas também as séries de *Tokusatsu* (que serão descritas com mais detalhes no próximo tópico) estão envolvidas nesse mesmo tipo de relação comercial. Temos como exemplo nítido desse tipo de conduta capitalista o fenômeno que ocorreu durante toda a década de 90 e 2000 com a produção e comercialização das séries *Power Rangers*, seriados americanos produzidos com base numa adaptação dos seriados japoneses, e que, por consequência, foram distribuídos no ocidente durante vários anos, tendo um mercado de suporte à base de brinquedos masculinos que rendeu grandes cifras à *Disney* (até então dona dos direitos de adaptação dos *Power Rangers*), até terem sua produção interrompida no início de 2009. Para Brougère (2004), essa é a nova lógica do mercado lúdico destinado ao público infantil: acessar a criança através de produtos destinados a ela mesma (e não seus pais), baseados nos próprios programas que acompanha (desenhos animados). É nesse tipo de mercado que se encaixam de forma quase plena as revistas em quadrinhos e, principalmente, os *Animes* (desenhos animados japoneses), já que, segundo Brougère:

É nesse contexto, marcado pelo papel da televisão na vida cotidiana da criança, que se desenvolve o brinquedo contemporâneo. [...] O fabricante precisa conceber um brinquedo de modo que ele seja um astro da televisão, o que obriga a novas imposições: ele precisa ser comunicável, ou seja, explicável e desejável por meio de breves imagens; precisa ser único, ou seja, não assimilável a nenhum outro brinquedo; precisa estar associado a uma linha ou a um universo, de modo que a publicidade seja rentável e se estenda a uma pluralidade de objetos (BROUGÈRE, 2004. p. 149).

Qualquer brinquedo associado a um universo midiático que lhe sirva de suporte precisa ser “único”. E quem lhe dá o aspecto de “único” é justamente o desenho animado ou a série de *Tokusatsu*. Imagem é tudo para os heróis japoneses: eles dependem de um estereótipo visual que lhes permita ser identificados com certos grupos, através dos quais serão popularizados. É esse o caso dos *Mangás* e, conseqüentemente, dos *Animes*: nem tudo é feito para todos. Para cada público, há uma oferta. E, nesse sentido, a divisão de gênero, tão cara aos objetivos do meu trabalho de investigação, é nítida nos quadrinhos japoneses (e, conseqüentemente, nos desenhos animados originados a partir dos quadrinhos). Meninos e meninas japonesas (e de todas as nacionalidades que consomem esses produtos nipônicos) bebem de fontes diferentes, e isso será mais fortemente abordado ao longo do capítulo.

## 1.2 As séries de *Tokusatsu* e o *Boom* dos Anos 80 no Brasil

Além dos desenhos animados (*Animes*) e das revistas em quadrinhos (Mangás), o mercado de entretenimento infantojuvenil japonês tem como grande pilar de sustentação as séries *Tokusatsu*, consideradas pelo povo japonês verdadeiros ícones da nacionalidade nipônica por todo o mundo. Entender o que são na verdade os seriados *Tokusatsu* requer necessariamente compreender o significado dessa palavra tão “estranha” ao vocabulário ocidental, mas, na prática, extremamente conhecida do público telespectador de programas televisivos infantis (especialmente do público brasileiro).

A palavra japonesa “*Tokusatsu*” é originada da expressão linguística “*Jissha Tokusatsu*”. A palavra “*Jissha*” é um termo bastante conhecido no Japão e é, linguisticamente, formada por dois *Kanjis* (ideogramas japoneses): “*Jitsu*” (que significa “real”) e “*Sha*” (que significa “foto” ou “imagem”). Assim, a tradução para o português da palavra “*Jissha*” seria algo em torno de “imagens que representam o real”. Por isso, o termo é usado para designar todo tipo de filmes ou seriados que sejam produzidos com atores “reais”.

Dessa maneira, *Tokusatsu* é uma palavra que nasceu próxima ao conceito de cinema e não possui um significado específico. O termo representa todo tipo de produção televisiva japonesa que seja feita com aspectos cotidianos: cenários, elenco de atores e atrizes, roupas especiais, etc. A expressão “*Jissha Tokusatsu*” significa, então, algo em torno de “ação real com efeitos especiais”, um significado bem distinto do termo “*Anime*”, que classifica os desenhos animados japoneses (animados em estúdio).

A origem dos seriados *Tokusatsu* se deu no Japão, logo após o fim da 2ª Guerra Mundial. Com a derrota no conflito e a destruição de duas de suas cidades (*Hiroshima* e *Nagasaki*), ocasionada por explosões nucleares, o Japão estava destruído, tanto economicamente quanto moralmente. Os Estados Unidos, vitoriosos, aumentaram, a partir dos anos 50, sua produção de entretenimento à base de super-heróis com teor extremamente nacionalista. A partir dessa década, personagens, como *Super-Homem*, *Mulher Maravilha* e *Capitão América*, passaram a ficar famosos em todo o mundo com a expansão da economia norte-americana no Pós-Guerra.

Humilhado, o povo japonês necessitava de ícones, heróis que reerguessem a moral e a honra perdidas após a derrota no conflito mundial. A difícil reconstrução da nação passava também pela reconstrução da autoestima japonesa. Segundo Luyten (2000), o trabalho de reerguer o país precisava também de uma dose de esperança; algo que desse aos japoneses a

certeza de que estavam tendo a atitude correta frente a suas próprias ações. Essa esperança só poderia vir dos “heróis da vida real”: um estereótipo de entretenimento de baixo custo, para um povo sedento de lazer, e uma nação sem recursos financeiros, já que:

Além de levantar o país, as pessoas estavam querendo reconstruir suas próprias vidas, vencer a fome e a miséria, cuidar dos órfãos de guerra, dos veteranos mutilados e dos sobreviventes das duas bombas em *Hiroshima* e *Nagasaki*. O poder aquisitivo estava baixo e a busca de entretenimento barato era uma necessidade (LUYTEN, *op.cit.* p. 122).

Nasciam, então, as séries *Tokusatsu*: seriados televisivos ou filmes de baixo custo produzidos no próprio território japonês a partir do final da década de 50. As primeiras produções relacionadas ao gênero foram de ordem cinematográfica, propriamente dita, e ainda guardavam claras referências a temas relacionados à destruição e ao apocalipse. Nesse contexto, podemos encontrar o primeiro filme do monstro gigante *Godzilla*, produzido em 1958, que nos mostra a saga da criatura na tentativa de sobreviver em meio a ataques lançados pelo exército. A partir de então, florescem as temáticas mais cotidianas de heróis, descrevendo personagens presentes no perfil populacional japonês, que lutam para proteger a população dos males da sociedade contemporânea (crime, corrupção, etc.).

Os heróis de seriados *Tokusatsu*, produzidos ao longo das décadas de 60 e 70, tinham sempre aspectos semelhantes entre si. Tratava-se quase sempre de personagens “comuns”, sem poderes, que, numa jogada de sorte (ou de azar) do destino, transformavam-se em protetores da justiça. Eram defensores da paz e da ordem, obstinados, sempre conscientes de seu objetivo. O perfil ocidental de super-herói, tal qual conhecemos em personagens como *Super-Homem*, *Hulk* ou *Capitão América* (personagens quase sempre perfeitos, sem falhas e com grandes exhibições de poder), não se encaixa nos heróis japoneses, especialmente nos personagens de séries *Tokusatsu*, caracterizados por uma normalidade espantosamente cotidiana, a qual procura ser superada pela obstinação e pelo espírito de justiça que parece transpirar dos heróis. Luyten (2000) nos afirma que, ao contrário dos super-heróis americanos, caracterizados por um perfil externo e estético (músculos, uniformes), os heróis japoneses têm outro tipo de conduta no combate ao mal, já que “suas ações se voltam mais para outra dimensão – a interior – expressa por meio de uma virtude que é muito prezada e levada em consideração pelo povo nipônico: a sinceridade emocional” (p. 70).

De fato, a emoção é um ingrediente amplamente presente nas séries *Tokusatsu*, e os enredos dos seriados televisivos não cansam de propagar atributos morais caros ao herói da

série, como honestidade, perseverança, honra, lealdade (aos seus próprios princípios) e, acima de tudo, sinceridade. Heróis com profissões comuns como policial, médico ou, simplesmente, estudantes colegiais passaram a ser amplamente explorados nas séries japonesas de ação ao longo dos anos 70, fazendo com que esse tipo de programa de entretenimento japonês disputasse com os próprios *Animes* (desenhos animados) a supremacia da programação infantojuvenil na televisão japonesa.

As séries *Tokusatsu* sempre estiveram presentes também na história da TV brasileira, fosse de forma discreta (com exibição de pouquíssimas séries), fosse de forma alucinante (com exibição em massa de várias séries diferentes, em canais de TV distintos). Na década de 60, a série *National Kid* era exibida na antiga TV Tupi, inaugurando a onda de exibição de seriados japoneses no Brasil. A série, que contava a história do jovem protetor das crianças de seres malignos extraterrestres, fez bastante sucesso e estimulou os canais de TV nacionais a investirem mais na exibição de séries *Tokusatsu* em programas infantis. Com isso, a TV brasileira conheceu, nos anos 70, o herói *Ultraman*, exibido também na TV Tupi, assim como o protetor da fauna e da flora terrestre, o herói *Spectreman*, exibido na TV Record. Estava aberto o mercado de séries japonesas de ação no Brasil, e o sucesso dos heróis exibidos mostrava que o investimento no gênero *Tokusatsu* (que não para de ser produzido no Japão) era algo produtivo.

Os anos 80 conheceram uma verdadeira febre de heróis japoneses na TV brasileira, especialmente na TV Manchete, emissora até então recém-fundada pelo empresário Adolfo Bloch. A Manchete fez um investimento de risco, exibindo, de uma só vez, duas séries *Tokusatsu* que, mais tarde, viriam a se tornar um dos sinônimos de programação infantil dos anos 80: *Jaspion* e *Changeman*. Ambas as séries foram exibidas nas manhãs, tardes e noites do canal, rendendo audiências consideráveis para a emissora carioca, que viria a ser conhecida como o canal mais popular de veiculação de heróis japoneses.

*Jaspion* foi uma série *Tokusatsu* produzida no Japão em 1985 pela empresa *TOEI*<sup>4</sup>, o maior canal de TV japonês, uma espécie de “Rede Globo” nipônica. A série obteve sucesso mais que mediano entre o público infantil de Tóquio, sendo considerada apenas “mais uma” na história de seriados exibidos na televisão nipônica. No entanto, no Brasil, a história foi diferente: *Jaspion* entrou no ar na programação da TV Manchete em 1988, e rapidamente se

---

<sup>4</sup> A *TOEI* é o maior canal televisivo japonês, responsável pela produção e comercialização anual de vários desenhos animados (*Animes*) e seriados (*Tokusatsu*). O canal é o dono de algumas das mais famosas séries japonesas de ação; dentre elas, quase todos os seriados que foram exibidos na TV brasileira, incluindo o fenômeno de audiência *Jaspion* e o igualmente bem-sucedido *Cavaleiros do Zodíaco*.

firmou como um dos “chamarizes” do canal. Sua audiência chegou a incomodar os índices da poderosa Rede Globo, o que fez a emissora de Roberto Marinho recorrer à justiça para obrigar uma alteração na exibição do seriado japonês, alegando que a série era imprópria para a faixa de horário em que era exibida. Rapidamente, *Jaspion* se tornou uma verdadeira febre entre crianças e adolescentes, gerando produtos como álbuns de figurinhas, discos e fitas de videocassete, o que levou a série a ser reprisada por inúmeras vezes até seu completo desgaste. Sozinho, o herói japonês era responsável por quase 12% da audiência da TV Manchete, e esse sucesso abriu de vez a porta para outros seriados *Tokusatsu* serem exibidos no Brasil.

A partir dos anos 90, vários outros heróis da Terra do Sol Nascente desembarcaram na TV Manchete: *Jiraiya, o incrível ninja*; *Jiban, o policial de aço*; *Comando estelar Flashman*; *Black Kamen Rider* e os *Policiais do futuro Cybercops*, todos exibidos a partir de 1990. A TV Manchete “dava as cartas” quando o assunto era *Tokusatsu*, e, àquela altura, não havia programa infantil que fosse mais bem-sucedido que os heróis nipônicos na TV brasileira. Não tardou para que outros canais de TV brasileiros passassem a investir também nos heróis de “olhos puxados”, pegando carona na onda de sucesso infantil que se instalara no país. Assim, foram também exibidas as séries *Defensores da luz Maskman*, *Gigantes guerreiros Goggle Five* e *Detetive espacial Sharivan*, todas na TV Bandeirantes a partir de 1991; e *Policia do espaço Gyaban* e *Policia do espaço Shaidar*, ambas na Rede Globo, também em 1991. Era o auge do *Tokusatsu* no país: em uma só manhã, podia-se assistir a exibição de 10 séries japonesas de ação em três canais de TV distintos, e muitas dessas exibições eram simultâneas. Praticamente, todo programa de TV que se classificasse como “infantil” tinha que ter ao menos um herói *Tokusatsu* entre suas atrações a serem exibidas.

O sucesso dos seriados japoneses trouxe também desgaste a esse gênero de programa, que passou a perder sua audiência a partir de 1992, após o “inchaço” no número de séries *Tokusatsu* nos programas infantis. Após a exibição de *Guerreiro dimensional Spielvan* e *Kamen Rider Black RX*, a TV Manchete decidiu retirar os seriados japoneses de ação de sua programação. O que, inicialmente, era uma decisão temporária tornou-se uma decisão permanente a partir de 1994: o canal começava a exibir o *Anime* (desenho animado japonês) *Cavaleiros do Zodíaco*, o qual se tornaria o novo fenômeno de audiência da TV brasileira. As séries *Tokusatsu* passaram a ficar em segundo plano, frente à nova febre que se inaugurava (a qual será mais descrita no próximo tópico). Os seriados japoneses ainda foram exibidos na TV Manchete ao longo dos anos 90, com uma regularidade bem menor da apresentada nos

primeiros anos da década. A partir de 1995, foram exibidas as séries *Esquadrão especial Winspector* e *Patrine*. Em 1997, chegava às telas a série *Esquadrão especial Solbrain*, finalizando, assim, o ciclo de séries exibidas no canal. Em 1999, a TV Manchete era vendida e saía do ar em virtude de grave crise financeira: chegava ao fim a “Era do *Tokusatsu*” na TV brasileira, período em que as séries japonesas mantiveram o domínio e a hegemonia dos programas infantojuvenis nacionais. A partir de 2000, as séries *Tokusatsu* exibidas na TV Manchete passaram a ser reprisadas, quase que sistematicamente, em canais de TV regionalizados, sem veiculação a nível nacional (como a emissora carioca). No entanto, a história do *Tokusatsu* na TV brasileira ainda não se encerra por aqui.

Apesar de as séries japonesas de ação não terem mais sido exibidas nos canais de TV do país em seu formato original, elas vêm sendo exibidas de forma indireta através de suas adaptações americanas: a franquia *Power Rangers*. Os *Power Rangers* nada mais são do que a adaptação de vários seriados *Tokusatsu* feita pela empresa *Disney*, a partir de 1995. A filosofia e o objetivo dos heróis americanos eram nítidos: fazer uso das imagens de ação japonesas, exibindo um elenco americano em substituição aos atores e atrizes japonesas apresentados nas séries *Tokusatsu*. Dessa forma, pode-se aliar o “espírito de luta” oriental ao estilo de vida despojado do ocidente, ambos em uma só série. E, para que tal objetivo pudesse ser alcançado, a fórmula de produção dos *Power Rangers* é relativamente simples.

Primeiramente, a *Disney* adquire (negocia e compra) os direitos de exibição de várias séries *Tokusatsu* junto à empresa *TOEI*, a maior produtora japonesa do ramo. Com os direitos de exibição adquiridos, a *Disney* passa a editar as séries de ação japonesas, cortando todas as cenas em que atores e atrizes orientais possam surgir, anulando, assim, qualquer manifestação cultural que remeta à origem das séries ao Japão. Apenas as cenas de ação e luta são mantidas na versão americana, já que elas são realizadas à base de fantasias e máscaras, o que impede o rosto dos atores japoneses de serem vistos. Para o local do elenco nipônico, as versões *Power Rangers* contam com atores tipicamente americanos, o que realça ainda mais a edição das séries, que mesclam cenas de ação originalmente orientais a cenas de diálogos com o elenco americano. Está feita a versão americana dos seriados *Tokusatsu* exibidos na antiga TV Manchete, e reestruturados nos Estados Unidos para ganhar um ar “ocidental”.

As séries *Power Rangers* vêm sendo exibidas na TV brasileira desde o fim da década de 90 e o encerramento da “era *Tokusatsu*” nos canais televisivos nacionais. Por serem americanas, o custo de negociação e dublagem dessas séries para os canais de TV brasileiros é bem menor, o que explica a preferência por esse tipo de programa ao invés das séries originais

japonesas que continuam a ser produzidas anualmente pela *TOEI*. Além disso, os acordos comerciais entre *Disney* e *TOEI* fazem com que os valores de negociação de seriados japoneses em seu formato original sejam bem mais elevados e, conseqüentemente, menos atrativos aos canais televisivos brasileiros.

Apesar de serem programas extremamente masculinos, já que contam com grandes doses de ação e principalmente luta, as séries *Tokusatsu* vêm tentando conquistar cada vez mais adeptos do lado feminino, procurando oferecer produtos que possam ser consumidos por essa parcela telespectadora. Nagado (2005) afirma que essa tentativa de conquista do público feminino, por parte dos produtores de séries *Tokusatsu*, passa também pela reformulação do elenco dessas séries, já que são filmadas com atores e atrizes japoneses. Além disso, segundo o autor, a relação entre as séries japonesas de ação e os Mangás (revistas em quadrinhos japonesas) também é íntima, assim como a relação dos quadrinhos com os *Animes* (desenhos animados):

Vale lembrar também que entre os produtos derivados de personagens televisivos famosos, vários mangás foram produzidos, a maioria destinada ao público infantojuvenil masculino. A partir dos anos 1990, surgiram títulos para TV, cinema e vídeo com foco no público juvenil e adulto, com grande apelo ao público feminino, graças à utilização cada vez mais frequente de *popstars* no elenco dessas produções (NAGADO, 2005. p. 50).

Trata-se aqui da lógica lúdica baseada no *marketing*, já descrita anteriormente neste capítulo por Brougère (2004). As adaptações americanas *Power Rangers* têm, para a empresa americana *Disney*, o mesmo objetivo que têm para a japonesa *TOEI*: a popularização de suas marcas (*Tokusatsu* ou *Power Rangers*) entre um público definido (infantojuvenil), gerando, assim, uma rede de produtos derivados dessas séries (especialmente brinquedos). A popularidade ou não desses produtos derivados dar-se-á pelo sucesso ou não da série televisiva da qual é originado. Todavia, a própria série em si não pode transparecer a imagem de “máquina de vender brinquedos” (tal qual Brougère classifica), embora o público consumidor já tenha uma noção do objetivo que cada seriado televisivo tem ao ser veiculado na TV. Para Brougère, o caso da *Disney* e de suas adaptações *Power Rangers* é curioso, já que:

A própria imagem da *Disney* implica no fato de ela não ser percebida como uma máquina de vender brinquedos, como pode ser uma série de episódios de *Power Rangers*. Mesmo assim, podemos imaginar que os telespectadores da *Disney* não são ingênuos e sabem o quanto a *Disney* explora os direitos de seus produtos derivados.

Essa exploração só será considerada legítima ou aceitável se o desenho se impuser por si mesmo, justificando a despesa (de dinheiro e também de tempo) que é ocasionada (BROUGÉRE, 2004. p. 153).

É inegável que os *Power Rangers* foram bem-sucedidos em sua tentativa de dar um ar “ocidental” (americanizado) a um estilo de herói que não corresponde a esse perfil. Durante o desenrolar desta pesquisa, as únicas citações que remeteram a uma breve lembrança de seriados *Tokusatsu* foram os pedidos de alguns meninos para assistirem aos *Power Rangers* durante as sessões de exibição do estudo (pedidos esses que foram prontamente rejeitados e censurados pela própria professora de sua turma). Não poderíamos esperar outro comportamento por parte das crianças, já que as séries *Tokusatsu* não têm uma regularidade de exibições na TV aberta brasileira há muitos anos, apesar de, no período de aplicação deste estudo, a série *Ryukkendo* ter sido exibida em um canal da TV aberta (RedeTV).

### 1.3 A “queda” dos *Tokusatus* e a ascensão dos *Animes* na TV brasileira

Após a queda de popularidade das séries *Tokusatsu* na TV brasileira, os programas infantis do país passaram, a partir da metade da década de 90, a investir na exibição de desenhos animados japoneses (*Animes*) em sua programação cotidiana. Os atores e atrizes “reais” das séries de ação nipônicas foram substituídos pelo universo fantasioso e espetacular dos desenhos animados, que, por serem totalmente “virtuais”, dão um tom maior de possibilidades fantasiosas a seus enredos.

A palavra japonesa “*Anime*” é derivada do termo em inglês “*Animation*”, que significa “animação”. Como todo desenho animado, os *Animes* não possuem “vida própria” e não passam de quadros estáticos de arte visual, que precisam atravessar um processo de animação gráfica para “ganhar vida”. Como os *Animes* são representações artísticas inanimadas, a tarefa de “fazê-los viver” fica por conta dos estúdios japoneses de animação gráfica, especialistas em “recheiar” a arte visual estática com efeitos que permitam dar ao desenho animado uma capacidade de movimentação *sui generis*. É essa a principal característica que difere o termo “*Anime*” do termo “*Tokusatsu*”, que designa filmes e séries televisivas propriamente ditas, e não “desenhos”.

Os desenhos animados japoneses, assim como as séries *Tokusatsu*, também sempre estiveram presentes na programação televisiva nacional, em maior ou menor escala. Todavia,

até os anos 90, a supremacia dos seriados de TV japoneses deixou os *Animes* em um segundo plano de atenção, sempre ficando “à sombra” das séries *Tokusatsu*. Era preciso uma cartada decisiva que, finalmente, pudesse reverter a maré de popularidade que cercava os seriados japoneses, cartada essa que iria transferir o sucesso do *Tokusatsu* para os *Animes*, mudando, assim, o foco da programação televisiva nacional.

De uma forma geral, os desenhos animados japoneses só passaram a ficar conhecidos no mundo no final dos anos 70, com o que Nagado (2005) chama de “primeiro *Anime Boom*” (ou primeira explosão dos *Animes*), fenômeno que foi ocasionado pelo grande sucesso do desenho animado japonês *Uchuu Senkan Yamato* (Encouraçado Espacial Yamato). O desenho chegou ao Brasil no início dos anos 80, sendo exibido na TV Manchete, no programa infantil “Clube da Criança”, e sendo chamado de “Patrulha Estelar”. A “patrulha” fez grande sucesso entre o público infantil da época, mas dividia espaço com outros desenhos norte-americanos de igual popularidade. Ainda não era o momento ideal de consolidação dos desenhos animados japoneses.

Durante o restante dos Anos 80 e início da década de 90, vários outros *Animes* foram exibidos em diversos canais de TV brasileiros: *Groizer X* (Pirata do Espaço) foi exibido também na TV Manchete até 1985 em parceria com o fenômeno mundial “Patrulha Estelar”; *Dartagnan e os três mosqueteiros*, que foi exibido também na TV Manchete; *Robotech*, exibido na TV Globo a partir de 1987; O clássico *O Pequeno Príncipe*, exibido no SBT até o início dos anos 90; *Rei Arthur*, igualmente exibido no SBT até meados dos anos 80; e *Zillion*, que foi exibido na TV Globo a partir de 1993, sendo veiculado de forma completamente irregular e sem horário fixo definido. Até meados dos anos 90, a maioria dos desenhos animados japoneses exibidos no Brasil tinham sempre uma temática ligada à ficção científica, com presença de naves estelares, buscas espaciais, armas com grande poder de destruição e temáticas ligadas diretamente ao destino da raça humana frente ao universo. Esse tipo de desenho japonês ficou conhecido no Brasil como *Toku-Anime*, pois misturava elementos de séries *Tokusatsu* (especialmente os elementos morais e comportamentais) com os traços da animação japonesa, como se fossem “séries de *Tokusatsu* em versão de desenho animado”. Os *Animes* que não se encaixavam nessa classificação eram releituras animadas de clássicos da literatura mundial (infantil ou não), como o próprio *O Pequeno Príncipe*, *Dartagnan e os três mosqueteiros*, ou *Rei Arthur*.

A produção de *Animes* do gênero de ficção científica sempre foi uma tônica do mercado de entretenimento televisivo japonês, já que os Mangás sempre abordaram exaustivamente

esse tema, e é deles que provém grande parte da produção de desenhos animados para a TV japonesa. A destruição da raça humana, a incerteza sobre o destino do planeta, a existência de um futuro apocalíptico e a constante luta contra as forças cósmicas do universo sempre estiveram presentes no imaginário coletivo nipônico, e, segundo Luyten (2000):

[...] as catástrofes naturais, como terremotos, maremotos e tufões, que há séculos acometem os japoneses, quase sempre de surpresa, deixaram uma ainda mais traumática lembrança no inconsciente coletivo japonês. Esses acontecimentos apocalípticos foram representados em muitos Mangás e *Animes*, nos quais os heróis vencem as forças cósmicas e os deuses (LUYTEN, *op.cit.* p. 228).

O “*Anime Boom*” brasileiro (parafrazeando Nagada) ocorreu a partir de 1994, com a chegada à programação da TV Manchete do desenho animado *Cavaleiros do Zodíaco*. Começava ali, o “marco zero” da história dos *Animes* no Brasil que, a partir de então, passariam a ser exibidos não mais de forma esporádica e “à sombra” de algo (como era feito até então em relação às séries *Tokusatsu*), mas de forma constante até os dias atuais. A história dos desenhos animados japoneses no país passava a ser descrita a partir do dia 1º de Setembro de 1994, como AC (“antes de Cavaleiros”) e DC (“depois de Cavaleiros”).

*Cavaleiros do Zodíaco* (*Saint Seiya*, em japonês) foi um *Anime* produzido a partir do *Manga* do escritor *Masami Kurumada*. A versão em desenho animado foi produzida pela *TOEI*, a partir de meados da década de 80, e foi exibida na TV japonesa por vários anos. O desenho é um dos mais famosos *Animes* de todos os tempos, e se tornou consagrado em vários países do mundo, narrando a história dos 5 cavaleiros de bronze que lutam para proteger a jovem *Saori Kido*, reencarnação da deusa Atena. Feito sob medida para ser comercializado com os países do ocidente, o desenho animado japonês mistura traços da mitologia grega com elementos de fantasia puramente fictícios, criados pelo autor do *Manga*. Como toda franquia midiática capitalista, *Cavaleiros do Zodíaco* rendeu diversos produtos derivados da série animada para TV, dentre eles discos da trilha sonora da série (cantados por grandes nomes da música japonesa, assim como as séries de *Tokusatsu*), álbuns e filmes sequenciados à cronologia da série de TV.

A saga dos cavaleiros rapidamente se tornou mais uma febre infantojuvenil no país. Exibido inicialmente à noite, *Cavaleiros do Zodíaco*, assim como *Jaspion* havia feito anos antes, conseguiu superar a programação da poderosa Rede Globo. Apesar de não ter sido obrigado a mudar de horário (como a série de *Tokusatsu* foi), os cavaleiros rapidamente mudaram seu horário de exibição, por vontade própria da TV Manchete, que só amplificou

seu sucesso. A partir de 95, o desenho animado passou a ser exibido duas vezes por dia, rendendo audiências consideráveis à emissora carioca. O sucesso desenfreado gerou, assim como no Japão, produtos midiáticos derivados do *marketing* feito em torno da série, especialmente na parte musical, em que foram lançados grupos musicais de sucesso efêmero e limitado que interpretavam canções relacionadas aos personagens do *Anime*. Mas o auge da série só chegou ao meio do ano: em Julho de 1995, os *Cavaleiros do Zodíaco* chegaram às telas dos cinemas brasileiros, exibindo o filme *A Batalha de Abel* e levando o desenho animado ao topo da programação televisiva infantojuvenil brasileira. Jamais, na história da TV brasileira, se havia cogitado a presença de um desenho animado japonês como atração principal de telas de cinema por todo o país.

Assim como ocorreu com as séries de *Tokusatsu*, o sucesso em demasia terminou por provocar o desgaste do desenho animado. Todavia, quem sofreu o efeito desse desgaste foi o próprio *Anime*, e não seus “companheiros” de gênero televisivo japonês. Apesar de ter sido retirado da programação da TV Manchete em 1997 (após ter sido reprisado até a exaustão), *Cavaleiros do Zodíaco* abriu as portas para mais desenhos animados japoneses adentrarem a programação da TV Manchete. Assim, a partir de 1996, passaram a ser transmitidos os desenhos *Sailor Moon*, *Samurai Warriors* e a coletânea de *Animes* chamada *U.S Manga do Brasil*, assim como o desenho *Shurato*. Ao mesmo tempo, outros ícones do universo dos Mangás e *Animes* começavam a ser exibidos em outros canais: o célebre *Dragon Ball*, exibido no SBT; sua sequência, *Dragon Ball Z*, exibida na Rede Globo; *Bucky* e *El Hazard*, na TV Bandeirantes; e uma avalanche de outros *Animes* que passou a ser exibida nos canais de TV por assinatura (que se expandiram consideravelmente no que se refere à programação infantil, com a febre dos *Animes*). Começava então a “Era dos *Animes*” na TV nacional, que tomava a dianteira dos programas destinados a crianças e a adolescentes, desbancando a hegemonia das séries *Tokusatsu*, mesmo que essas ainda se arrastassem em exibições limitadas, comparadas aos anos 80 e início da década. A febre dos *Animes* foi prolongada na TV Manchete até o fim da emissora em 1999, mas, após sua falência, os desenhos animados nipônicos não encontraram seu fim (como as séries *Tokusatsu*). Pelo contrário, passaram a ser exibidos em diversos outros canais de TV nacionais.

A década de 2000 trouxe aos *Animes* a consolidação definitiva de sua popularidade frente a crianças e adolescentes brasileiros. Exibir algo japonês, a partir dessa década, é exibir um *Anime*, e não mais um *Tokusatsu*. São os desenhos animados japoneses que efetivam seu espaço e não se deixam abalar pela queda da TV Manchete, a maior emissora de TV

brasileira, no que se refere à exibição de programas japoneses. Os *Animes* passam a ganhar um *status* de algo mais juvenil que infantil, de algo “inteligente”, mesmo com a exibição, a partir de 2000, de desenhos animados japoneses explicitamente infantis, como *Pokemon* (muito citado entre as crianças desta pesquisa), *Sakura Card Captors* e *Digimon*. A queda de popularidade das séries *Tokusatsu* só ajudou a fortalecer os desenhos animados japoneses na TV brasileira. Enquanto os seriados e filmes japoneses eram vinculados a uma imagem “infantil” de programa (em grande parte devido à antipatia às versões americanas *Power Rangers*, que ocuparam o lugar dos seriados originais japoneses na TV brasileira), os *Animes* ocuparam a lacuna deixada pelo *Tokusatsu* que, a partir de 2000, passou a ser vinculado a crianças ou a pessoas mais velhas, que haviam assistido ao auge das séries *Tokusatsu* na TV Manchete.

Diferentemente das séries *Tokusatsu*, os personagens dos enredos dos desenhos animados japoneses nem sempre são heróis “por excelência”. Muitos são egoístas e individualistas e preocupam-se somente com sua própria sobrevivência; outros, por sua vez, são caridosos e tendem a se preocupar com o próximo e suas necessidades. De uma forma geral, há tantos perfis de personagens de *Anime* quanto conhecemos de pessoas “reais”, mas a tendência das séries de *Tokusatsu* é a de mostrar personagens mais focados no heroísmo e no altruísmo.

Outra grande diferença dos desenhos animados japoneses, em relação aos seriados de ação que os antecederam na TV brasileira, é sua maior capacidade anual de produção. Isso se dá devido à grande quantidade de desenhistas (artistas) japoneses que investem anualmente na criação de histórias em quadrinhos (Mangás). A grande quantidade de estúdios de animação nipônicos faz com que boa parte dessas histórias ganhe sua versão animada para a TV (*Animes*), o que facilita a propagação desse tipo de programa em relação ao *Tokusatsu*, que exige bem mais esforço, uma vez que é produzido com elencos “reais” e demanda um maior investimento financeiro para sua produção, apesar de ser tão popular quanto os *Animes* entre o público japonês.

O sucesso dos desenhos animados japoneses na TV brasileira passou a vincular a própria imagem dos *Animes* à imagem de um Japão caricaturado, associando rapidamente qualquer desenho animado oriental à Terra do Sol Nascente, mesmo que os desenhos animados japoneses sejam feitos, cada vez mais, com o estilo ocidental de manifestação cultural (já que são feitos para serem comercializados). A partir da metade da década de 2000, vários eventos de Cultura Oriental passaram a ser organizados em todo o Brasil, levando um

pouco dessa cultura midiática japonesa para os fãs nacionais desse tipo de programa. Esses Eventos misturam atividades que vão desde palestras sobre o mercado japonês de Mangás e *Animes*, exibições dos desenhos animados mais populares entre o público infantojuvenil, a *shows* internacionais com cantores e cantoras de temas de Desenhos Animados e Séries *Tokusatsu*. As convenções de Cultura oriental têm como público primordial crianças e adolescentes, mas misturam também frequentadores de mais idade (especialmente fãs de *Tokusatsu*), que se aglomeram para lembrar heróis e heroínas do passado. Dentre as maiores Convenções desse tipo, merecem destaque o *Anime Friends* (maior Convenção do país, realizada em São Paulo) e a Super Amostra Nacional de Animes – SANA, 2º maior encontro do país, realizado anualmente em Fortaleza-CE.

É inegável que a sucessão de períodos de popularidade, que ocorreu entre séries de *Tokusatsu* e *Animes* na TV nacional, revelou a relação íntima que esses dois tipos de programas possuem, apesar de parecerem mídias tão diferenciadas entre si. Sem dúvida nenhuma, o sucesso das séries *Tokusatsu*, durante os anos 80 e início dos anos 90, abriu o mercado de entretenimento brasileiro aos desenhos animados japoneses, independente de serem considerados programas completamente distintos. A lógica midiática, capitalista e televisiva descrita por Brougère, praticamente impede os canais de TV brasileiros de enxergarem diferenças quanto aos dois tipos de programas. Essas diferenças são vistas somente pelos fãs específicos de cada vertente televisiva, e esse tipo de “diferença estética” não convém às redes de TV nacionais. Não importa aos diretores de programação brasileiros se *Animes* são “desenhos animados japoneses” e *Tokusatsu* são “séries de ação japonesas feitas com pessoas de verdade”. O que importa, para a TV brasileira (e mundial), é que ambos são japoneses, têm “luta” e podem render audiência, nada mais que isso. As diferenças peculiares de cada tipo de programa cabem aos fãs, meros espectadores e reféns desse jogo de interesses midiáticos, que Brougère (2004) classifica como “direitos derivados” (p.151).

#### **1.4 Os *Animes* e a separação de gênero: *Shoujo* versus *Shounen***

Dentre todas as características que distinguem o desenho animado japonês (*Anime*) do seriado de ação (*Tokusatsu*), a mais cara a este trabalho de pesquisa é a forte distinção de gênero que o primeiro tem em relação ao último, muito em parte devido à sua maior produção para o mercado de entretenimento televisivo mundial.

As séries de *Tokusatsu* não possuem uma divisão de gênero nítida e delimitada, pois são prioritariamente produzidas para o público masculino. Seus enredos são baseados em heroísmo, coragem e perseverança, e possuem um teor de inocência, presente nos ideais e objetivos de seus personagens, que dá o tom de romantismo às séries em si. Não um romantismo no que diz respeito à relação entre homens e mulheres, mas um romantismo no sentido de conceder ao universo *Tokusatsu* uma forte dose de idealismo: os heróis dos seriados japoneses de ação são estereótipos de um padrão masculino de simplicidade e honestidade, aliados a uma tendência geral que parte para a inocência dos protagonistas da trama. O herói japonês de *Tokusatsu* não compactua com o mal; ele pode recorrer aos últimos recursos para fazer valer sua missão, inclusive matar o vilão ou inimigo, o que, na maioria das vezes, é feito. Diferentemente do padrão norte-americano de herói (como *Super-Homem* ou *Homem-de-Ferro*), o herói japonês das séries de *Tokusatsu*, como *Jaspion*, *Jiraiya*, *Jiban*, ou mesmo o clássico *National Kid*, não sofrem os efeitos psicológicos de arrependimentos ou códigos morais. Eles não têm que proteger a vida de todos: têm que proteger a vida de quem merece ser protegido (o povo japonês, e, especialmente, as crianças, às quais os heróis de *Tokusatsu* são intimamente ligados através de sua inocência). Nesse *hall* de proteção, os vilões, quase sempre sórdidos, mesquinhos e com táticas de ação “suja”, não merecem piedade alguma; por isso, não são presos, e sim exterminados.

Com esse tipo de conduta moral, as séries de *Tokusatsu* foram criadas ao longo de mais de três décadas (60, 70 e 80), tendo como foco maior os homens. A divisão de categorias concernente ao estilo de séries *Tokusatsu* diz mais respeito ao perfil dos heróis em si mesmo que à oferta das séries por sexo (masculino e feminino). Somente a partir da década de 2000, as séries de *Tokusatsu* passaram a ser mais direcionadas ao público feminino, com a produção ou adaptação de séries de *Anime* pertencentes aos estilos femininos de produção daquele tipo de programa. Esse estilo de *Tokusatsu*, mais “feminino”, com menos cenas de ação (luta) e uma dose maior de romantismo, ficou conhecido como séries *Live-Action* (adaptações em *Tokusatsu* de *Animes* direcionados ao público feminino). Um dos exemplos desse tipo de seriado é a versão *Tokusatsu* do desenho animado japonês *Sailor Moon*.

Os *Animes*, ao contrário das séries *Tokusatsu*, possuem uma nítida delimitação de gênero em sua produção, pois são provenientes dos quadrinhos japoneses (Mangás) que, por sua vez, possuem uma gama de oferta riquíssima. Há Mangás de todos os tipos e para todos os gostos, oferecendo uma gama de opções para cada parcela de público a que esse mercado se propõe trabalhar. Públicos adultos consomem mais Mangás adultos, com temas mais

ligados à sobrenaturalidade (espíritos, planos de existência, energias invisíveis), ou mesmo sexo propriamente dito (chamados *Hentai*). Públicos mais jovens (ou mesmo infantis) consomem estilos de quadrinhos japoneses totalmente direcionados para suas faixas etárias e seus sexos.

De uma forma geral, crianças em idade escolar (Educação Infantil e Ensino Fundamental) consomem Mangás chamados *Shogaku*. Esses quadrinhos japoneses consistem de pequenas histórias didáticas, relacionadas às matérias vistas na escola durante o período formal de ensino. O objetivo dos *Shogakus* é orientar o estudo de uma forma lúdica, focando a atenção das crianças nos conteúdos escolares e estimulando a leitura dos futuros consumidores de Mangás.

A partir de 12 anos de idade, a oferta de Mangás se divide drasticamente entre meninos e meninas. Durante a fase adolescente, a produção de quadrinhos japoneses é totalmente focada no público-alvo da investida comercial. Essa investida dos quadrinhos japoneses passa também para o universo dos desenhos animados (*Animes*), já que, segundo Luyten, “os Mangás bem-sucedidos originam roteiros para *Animes* que estimulam a venda de mais revistas seguidas de reedições, pocket-books (“livros de bolso”), *merchandising* e assim por diante” (2000, p. 225). É um mercado poderoso.

Os quadrinhos japoneses consumidos pelas meninas chamam-se *Shoujo*. A palavra “*Shoujo*” significa “garotas” e designa todo tipo de produção escrita ou visual orientada para o público feminino japonês. Esse tipo de quadrinho (ou *Anime*) é caracterizado por uma forte tendência à emoção e ao romance, como marcas primordiais da identificação da mulher japonesa. Trata-se, na verdade, de mais um estereótipo irreal, ou melhor, surreal, perfeito demais; de um universo fantástico, infalível, onde as meninas são apresentadas como princesas a serem conquistadas com muito carinho e afeição, sempre à espera de um belo cavalheiro, educado, atencioso e romântico. O universo *Shoujo* é doce demais, recheado de um sentimentalismo profundo e inquestionável.

Como toda produção capitalista, os *Shoujo Manga* (quadrinhos japoneses para meninas) também vendem um universo de possibilidades (e produtos), especialmente pensados para o público feminino: produtos de beleza, roupas, acessórios, papelerias. Tudo que possa proporcionar a beleza tão desejada e almejada nas páginas (e episódios) das revistas e dos desenhos animados japoneses. E esse desejo só pode ser compreendido pelos produtos de *Shoujo Manga*, porque os próprios desenhistas das revistas em quadrinhos femininos são

mulheres. É o processo classificado por Luyten como da mulher-desenhista para a mulher consumidora, geralmente adolescente (2000, p. 51).

Os homens não participam de processo algum dentro do universo *Shoujo*, nem na produção das revistas, nem no próprio enredo das histórias. A pouca presença masculina nos enredos e tramas dos quadrinhos femininos se dá, somente, através de personagens “desfigurados” (ou reconfigurados para um universo totalmente feminino). Os homens não passam de “caricaturas de homens” (ocidentalmente falando): seres completamente afeminados, desenhados em traços meigos, representando um sonho de afeição e carinho dedicado à figura masculina em si mesma. Um perfil quase “divino”, irretocável, que tem como única função contribuir para a felicidade do personagem protagonista (que é sempre feminino), nada mais que isso.

As revistas em quadrinhos japonesas (e, conseqüentemente, os desenhos animados japoneses) dedicadas ao público masculino procuram balancear o romantismo e a fantasia do universo feminino, concentrando atenção nas cenas de ação e de aventura; são os chamados *Shonen*, que significa “garotos”.

Da mesma forma que as revistas em quadrinhos femininas procuram vender um universo caro às meninas, as revistas masculinas orientam os meninos sobre todos os acontecimentos e fatos considerados primordiais para eles. Ao invés de se fazer alusão a perfumes, roupas e bijuterias, as histórias masculinas enfatizam enredos sobre esportes, competição e rivalidade. Essa rivalidade, muitas vezes, ultrapassa os limites do comum e ganha ares sobrenaturais, através de batalhas entre homens de forte “energia” (ou *Ki*, como chamam os japoneses). O romantismo dos *Animes* e dos *Shoujo Manga* é agora substituído por tramas dramáticas, em que o protagonista tem que costumeiramente se superar, física e emocionalmente, para cumprir seus objetivos. Entra em ação o perfil de obstinação do homem japonês, oprimido após a derrota na 2ª Guerra Mundial, mas valente e persistente.

A violência também é marca registrada nos *Shonen Manga* e, muitas vezes, essa violência pode vir caricaturada com traços de sexualidade, seja através de um beijo ou de carícias, sem, no entanto, chegar ao ato propriamente dito. Vale lembrar que o sexo, no Japão, é visto de forma diferente dos países ocidentais: os órgãos genitais são tidos como sagrados e o ato sexual por si só é uma ação puramente física e instintiva (se executada sem sentimento, o que não é incomum). Por isso, as histórias em quadrinhos dedicadas para meninos sofrem censura em cenas que, porventura, possam exhibir ou fazer alusão ao erotismo.

Os Mangás, tanto masculinos como femininos, apresentam arquétipos irrealis e surreais que não correspondem em sua totalidade à realidade vivenciada pelos japoneses. A violência, a fantasia, o romantismo, a ficção, todos são características exacerbadas nos quadrinhos japoneses, que, mais tarde, ganham movimentos e cores nos *Animes* (desenhos animados). Trata-se de uma espécie de “fantasia reprimida”: os japoneses leem nos Mangás aquilo que não podem ou não conseguem vivenciar ou reproduzir em suas vidas. Trata-se de uma catarse necessária a um povo reprimido historicamente, já que, para Luyten, “vivenciando na fantasia o que não se pode concretamente realizar na realidade, o leitor encontra no Mangá um meio comportado de canalizar e extravasar suas emoções” (2000, p. 223).

### **1.5 Incidência de *Animes* na pesquisa: um breve levantamento**

A presença de *Animes* (desenhos animados japoneses) durante a realização das atividades referentes à pesquisa de campo desta investigação foi algo extremamente curioso e relevante, merecendo um destaque de minha parte. Apesar dos números revelarem uma presença relativamente pequena de desenhos japoneses entre os pedidos das crianças, os apelos feitos especialmente pelos meninos recaíram quase sempre sobre desenhos animados japoneses que estavam em exibição na TV aberta na época da realização do estudo (entre outubro de 2009 e fevereiro de 2010).

Os números da pesquisa são interessantes. Ao todo, foram promovidas 12 sessões de exibição de desenhos animados nas duas escolas visitadas durante a pesquisa de campo (6 sessões em cada escola). Foram observadas 4 turmas de 2º ano do Ensino Fundamental I (2 turmas em cada escola), e, se considerarmos que cada turma pôde assistir a dois desenhos animados por sessão de exibição, todos os alunos participantes da pesquisa puderam estar presentes em 3 sessões de exibição de desenhos animados, escolhidos pelas próprias crianças.

Alguns dos desenhos escolhidos para serem assistidos por uma turma também foram escolhidos pelas crianças das outras turmas participantes da pesquisa (o que reduziu a variedade dos desenhos assistidos). Porém, eram assistidos, obrigatoriamente, dois desenhos animados em cada sessão de exibição realizada com as turmas que participaram da pesquisa.

Ao longo das 12 sessões de exibição de desenhos animados, foram assistidos, nas 4 turmas participantes das duas escolas, 12 desenhos animados distintos: *Naruto*, *Turma da Mônica*, *Pucca Funny Love*, *Bob Esponja*, *Três Espiãs Demais*, *Pokemon*, *Padrinhos*

*Mágicos, Dragon Ball Z, Dragon Ball GT, Meninas Superpoderosas, Liga da Justiça e Pequena Sereia.* Em algumas situações, as turmas escolhiam ver o mesmo desenho animado, o que acarretava na repetição do episódio que era exibido daquele desenho. De todos esses desenhos animados que foram exibidos nas 4 turmas que participaram do estudo, apenas 4 são considerados japoneses: *Naruto, Dragon Ball Z, Dragon Ball GT e Pokemon.* Fazendo uma análise inicial básica, teremos um percentual pequeno de *Animes* em meio a outros desenhos americanos que foram escolhidos durante o estudo, conforme demonstra a tabela a seguir:

**TABELA 1**  
**Percentual de *Animes* assistidos do total de desenhos exibidos**

|  | <b>Quantidade</b> | <b>Percentagem</b> |
|--|-------------------|--------------------|
| <b>Desenhos Animados exibidos</b>                  | 12                | 100%               |
| <b><i>Animes</i> exibidos do total de Desenhos</b> | 4                 | 33,3%              |

O percentual de desenhos animados japoneses exibidos passa a ser relevante, ao passo que analisamos os dados com base nas escolhas feitas individualmente por cada turma participante do estudo, tanto na escola particular, quanto na escola pública (turmas essas que serão descritas com mais detalhes no próximo capítulo). Nesse caso, perceberemos que os dados da escola particular nos sugerem um grande contato das crianças dessa instituição (meninos) com desenhos animados japoneses, uma vez que a presença de *Animes* pode ser constatada em todas as sessões de exibição realizadas (o que significa afirmar que, em qualquer sessão de exibição promovida nessa escola, ao menos um *Anime* foi exibido). Na escola pública, a preferência por desenhos americanos foi superior, através de desenhos animados, como *Três Espiãs Demais, Meninas Superpoderosas e Pequena Sereia.* Nas tabelas a seguir, todos os desenhos animados japoneses exibidos estão grafados (negrito e itálico):

TABELA 2

Distribuição dos desenhos animados escolhidos por turma da escola particular nas 3 sessões de exibição, segundo o gênero.

|           | 2º ano A                     |                | 2º Ano B           |                |
|-----------|------------------------------|----------------|--------------------|----------------|
|           | Desenhos Animados Escolhidos |                |                    |                |
|           | meninas                      | Meninos        | meninas            | meninos        |
| 1º sessão | Turma da Mônica              | <i>Naruto</i>  | A Casa Monstro     | <i>Naruto</i>  |
| 2ª sessão | Pucca Funny Love             | Bob Esponja    | Três Espiãs Demais | <i>Pokemon</i> |
| 3ª sessão | Turma da Mônica              | <i>Pokemon</i> | Três Espiãs Demais | <i>Pokemon</i> |

Vemos através da tabela acima, que os desenhos animados japoneses (*Animes*) foram escolhidos somente pelos meninos, e essa escolha se manifestou em todas as Sessões de Exibição realizadas na escola particular ao menos uma vez por uma das duas turmas. Esse é um dado importante, pois mostra claramente a preferência dos meninos da escola particular por desenhos japoneses, o que fez com que esses programas fossem exibidos em todas as 3 Sessões de Exibição promovidas com as 2 turmas.

As meninas por sua vez, optaram mais pela escolha de desenhos animados americanos e brasileiros, e desses, os mais escolhidos foram *Três Espiãs Demais* e *Turma da Mônica* (exibidos 2 vezes cada um entre os 12 episódios projetados). Desses 12 episódios exibidos na Escola Particular, 5 foram relacionados aos desenhos japoneses *Pokemon* e *Naruto*, indicando a grande popularidade desses *Animes* entre a parcela masculina da pesquisa.

TABELA 3

**Distribuição dos desenhos animados escolhidos por turma da escola particular nas 3 sessões de exibição, segundo o gênero.**

|           | 2º ano A                     |                       | 2º Ano B                  |                       |
|-----------|------------------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|
|           | Desenhos Animados Escolhidos |                       |                           |                       |
|           | meninas                      | Meninos               | meninas                   | Meninos               |
| 1ª sessão | Três Espiãs<br>Demais        | Padrinhos Mágicos     | Três Espiãs Demais        | <i>Dragon Ball Z</i>  |
| 2ª sessão | Meninas<br>Superpoderosas    | <i>Dragon Ball GT</i> | Meninas<br>Superpoderosas | Liga da Justiça       |
| 3ª sessão | Pequena Sereia               | <i>Dragon Ball GT</i> | Pequena Sereia            | <i>Dragon Ball GT</i> |

Na tabela 3, percebemos que as crianças da escola pública solicitaram a exibição de *Animes* por 4 vezes nas sessões realizadas naquele ambiente. A escolha por desenhos animados japoneses também ficou a encargo dos meninos (assim como na escola particular), que optaram por assistir aos desenhos animados da franquia *Dragon Ball* (*Dragon Ball Z* e *Dragon Ball GT*). As meninas da escola pública também escolheram assistir aos desenhos animados americanos, assim como a parcela feminina da escola particular. Os desenhos animados escolhidos pelas meninas foram *Três Espiãs Demais*, *Meninas Superpoderosas* e *Pequena Sereia*, cada um exibido 2 vezes. Como pudemos perceber, dos 3 desenhos animados escolhidos pela parcela feminina da escola pública, o desenho *Três Espiãs Demais* foi o único que coincidiu exatamente com o pedido das meninas da escola particular: em ambas escolas, esse foi o desenho mais pedido pelas meninas, revelando uma alta popularidade entre os participantes do sexo feminino. O mesmo pode ser aplicado ao desenho japonês *Dragon Ball*, o “campeão” de pedidos entre os meninos, tanto na escola pública, quanto na escola particular. Vale ressaltar que, em ambos os casos, tanto *Dragon Ball*, quanto *Três Espiãs Demais* estavam em exibição na TV aberta na época da realização do estudo.

Outro fato que merece ser mais enfatizado, e que não está presente nos dados mostrados na tabela acima, é que os *Animes* exibidos na escola pública (*Dragon Ball Z* e *Dragon Ball GT*) também foram solicitados por algumas meninas daquele ambiente, diferentemente da escola particular, onde nenhuma menina solicitou a exibição de nenhum desenho animado

japonês. Esse fato nos sugere uma maior “abertura” de pedidos na escola pública quanto aos desenhos animados a se assistir (em relação especificamente ao gênero estabelecido por meninos e meninas, que será mais descrito no capítulo 3 desta dissertação).

## **CAPÍTULO 2**

### **OS MODOS DE FAZER: DA DELIMITAÇÃO DO MÉTODO À SUA APLICAÇÃO DIRETA**

#### **2.1 Por que a Etnografia?**

A escolha do método a ser aplicado neste trabalho revelou-se ser um desafio bem maior do que se esperava. Não no que diz respeito aos próprios métodos em si, mas em relação às minhas próprias experiências e convicções como pesquisador.

Inicialmente, havia planejado realizar uma investigação mesclada entre aspectos quantitativos e qualitativos. Mesmo tendo convicção de ser necessário realizar entrevistas, a aplicação de questionários de opinião não foi por mim descartada. Alguns esboços desses questionários até chegaram a ser produzidos, mas não chegaram às vias, de fato, da aplicação.

Entre conversas e debates com minha professora orientadora, fui conduzido a conhecer o método etnográfico mais profundamente. Essa foi uma experiência muito enriquecedora, uma vez que pude ter acesso a um universo de ação totalmente novo (ao menos para mim naquele momento), no que diz respeito à pesquisa acadêmica. Todavia, as experiências, além de inovadoras, foram também angustiantes a partir do momento em que me colocaram diante de um desafio metodológico totalmente inédito em minha formação como investigador.

Confesso que hesitei por várias vezes em aceitar o enfoque etnográfico como uma possibilidade válida de adoção para a metodologia deste estudo. Em minha formação como pesquisador, tive grandes experiências com pesquisas quantitativas, e, talvez por isso, o “choque” entre esses dois universos metodológicos tenha sido maior para mim. Já estava adaptado à aplicação de testes e a provas planejadas, bem como à análise de dados com auxílio de programas estatísticos. Porém, posso afirmar que a Etnografia, de certa forma, fez “ruir” as expectativas iniciais que possuía de aplicar todo esse aparato quantitativo na pesquisa, e somente mais tarde fui tomar consciência de que essa “desilusão” quanto aos métodos quantitativos de coleta foi mais que benéfica.

Todo o trabalho se propôs, desde seu início, a investigar de que forma o público infantil compreende os conteúdos a que assistem em seus desenhos animados favoritos, e de que

forma essa compreensão se expressa no próprio ambiente escolar. Essa é uma tarefa que exige cautela e atenção. Uma atenção que somente uma pesquisa qualitativa pode dar a um estudo de comportamento, especialmente quando se trata do comportamento infantil em um ambiente regido por regras explícitas, e, acima de tudo, implícitas. Trata-se de uma gama de informações e dados que necessitam de uma abordagem capaz de aprofundar a observação do pesquisador em aspectos que poderiam passar despercebidos numa investida quantitativa. De acordo com André (1995), essa forma de se vivenciar as práticas culturais de um grupo social específico é chamada de “Etnografia”. A Etnografia seria, de acordo com André:

[...] um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente, Etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: 1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e 2) um relato escrito, resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, p. 27).

Após a realização de um estudo-piloto em uma instituição de ensino privado, compreendi que meu tempo de estada no campo precisaria ser maior do que aquele para o qual havia me programado. Tal qual afirmam Bogdan e Biklen (1991), “na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (BOGDAN e BIKLEN, 1991. p. 47). Por conta disso, decidi observar as crianças participantes da pesquisa durante todo o seu período escolar (incluindo o recreio), pois, como reafirmam Bogdan e Biklen, pesquisadores de estudos qualitativos, “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas em seu ambiente habitual de ocorrência” (*op. cit.* p. 48). Assim, julguei ser possível captar melhor as formas de manifestação da compreensão infantil acerca dos desenhos animados a que assistem.

Uma vez que havia decidido realizar a pesquisa dentro de duas escolas de Ensino Fundamental e ampliar meu tempo de permanência em cada uma das instituições, decidi aplicar um caráter etnográfico ao estudo como forma de possuir mais intimidade com os sujeitos participantes. Porém, outra dificuldade se revelou desafiadora: desvencilhar-me de minhas próprias convicções acerca de um dos objetos de estudo (no caso, os desenhos animados). Essa foi uma tarefa árdua, uma vez que trabalho diretamente na organização de eventos de Cultura Oriental e, por isso, não foram poucas as oportunidades em que minhas próprias convicções falaram “alto” na interpretação de fatos ocorridos em campo.

Porém, por mais difícil que parecesse essa tarefa, desvencilhar-me de convicções pessoais foi algo absolutamente necessário durante minha estada nas escolas visitadas, uma

vez que essa neutralidade seria crucial para a interpretação posterior dos dados colhidos àquela altura. Na investigação a que me propus, a interpretação dos dados é de suma importância na compreensão dos fatos captados, e, para isso, o diálogo com o campo tornou-se palavra de ordem. Para compreender o que o sujeito pensa a respeito de algo, é necessária uma imersão no campo e uma interpretação que seja baseada na própria experiência captada. Para Clifford (1998), uma das características primordiais do estudo de caráter etnográfico é o contato constante do observador (pesquisador) e de seu objeto de pesquisa, pois “a ‘experiência’ etnográfica pode ser encarada como a construção de um mundo comum de significados, a partir de estilos intuitivos de sentimento, percepção e inferências” (CLIFFORD, 1998. p. 36).

Bogdan e Biklen também dão ênfase à importância da interpretação dos fatos na pesquisa de caráter etnográfico. Para eles, o importante é compreender de que forma os sujeitos do campo analisam suas próprias experiências, já que:

O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso desse tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Por outras palavras, os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes (*op. cit.* p. 50).

Outra característica importante do estudo etnográfico é sua capacidade de descrição, a chamada “descrição densa”. O detalhismo do relato pode fornecer ao pesquisador dados importantes na compreensão do todo, apesar da interpretação dos fatos continuar ocupando um lugar de destaque dentro desse enfoque. A pesquisa etnográfica é, acima de tudo, impessoal; e, para Clifford, trata-se de um processo longo que “faz uso de pistas, traços, gestos e restos de sentido, antes de desenvolver interpretações estáveis” (CLIFFORD, *op. cit.* p. 36).

É nesse contexto que a observação participante, outra característica específica do trabalho etnográfico, torna-se essencial para a melhor compreensão do universo diferenciado a que o pesquisador tem acesso durante o período em que está “mergulhado” em campo. Para Mattos (1995), o diálogo entre observador e observado, durante a observação etnográfica, é de extrema valia para a melhor interpretação dos fatos presenciados, uma vez que o etnógrafo sai, assim, de sua “redoma intocável” de pesquisa para uma postura de “participante do processo”. A autora deixa claro que essa é uma tarefa por vezes árdua para o pesquisador, que, via de regra, está mais familiarizado com uma postura centralizada de investigador (em contato mínimo com os sujeitos observados) que com uma postura mais participativa. Mattos deixa claro que o pesquisador deve

agir, enquanto estiver em campo, todas as vezes que julgar necessário para sua melhor compreensão acerca do que acompanha, pois, de uma forma geral:

(...) o pesquisador fica inibido nesta ampla participação e diálogo aberto, tentando manter a postura de “não interferir no contexto”, perdendo assim a oportunidade de se aprofundar no entendimento do significado da ação do outro, e cometendo erros de interpretação que podem perdurar durante muito tempo até que sejam detectados (MATTOS, 1995. p. 111-112).

O campo é um ambiente, até certo ponto, “inóspito” para o investigador e, naquele terreno, não é ele quem dita as regras. O pesquisador não conduz, ao contrário, é conduzido pela maré de fatos que se acumulam sob seu olhar e, diante disso, tem de tomar atitudes que possam lhe beneficiar com uma resposta ao que está vivendo. Resguardar-se além do necessário é uma atitude não recomendável para o etnógrafo e que pode lhe privar de ações e experiências enriquecedoras para a sua análise. Assim como Mattos, Clifford também concorda que a observação participante seja uma fórmula útil para melhor interpretar as situações experimentadas durante o campo. Para ele, a participação do pesquisador nas atividades em que está inserido contribui para uma significação mais ampla dos fatos, uma vez que qualquer situação possui dois aspectos analisáveis: um visível e outro implícito nas ações dos sujeitos envolvidos. Por isso:

A observação participante serve como uma fórmula para o contínuo vaivém entre o “interior” e o “exterior” dos acontecimentos: de um lado, captando o sentido de ocorrências e gestos específicos, através da empatia; de outro, dá um passo atrás, para situar esses significados em contextos mais amplos (CLIFFORD, *op.cit.* p. 33).

Uma vez definido o método de investigação da pesquisa, tive mais liberdade e confiança para iniciar minhas observações com os sujeitos participantes do estudo (que serão descritos com mais detalhes ainda neste capítulo), assim como com o *Locus* ao qual eles estavam inseridos. Restou, assim, definir de que forma seriam registradas as ocorrências do campo, para que finalmente meu ingresso nas instituições pudesse ser formalizado e o trabalho iniciado.

O diário de campo me pareceu uma ferramenta essencial para captar os dados observados durante minha estada nas escolas. De antemão, já sabia que o diário é um fragmento quase indissolúvel de uma pesquisa qualitativa e, por isso, nem cheguei a cogitar “negociar” a aplicação (ou não) de diários de campo durante meu trabalho.

O diário de campo etnográfico, recheado com sua “descrição densa”, fornece ao pesquisador um volume de fatos considerável para o momento derradeiro de escrita, em que é feita a produção de relatórios e a definição dos resultados do trabalho. Porém, essa capacidade descritiva do diário de campo não nos permite afirmar ainda que uma pesquisa que o adote como ferramenta tenha seu texto “inquestionável” em seus resultados conclusivos. O processo de escrita é algo complexo e extremamente influenciável pelas condições de produção do pesquisador, fato este que pode alterar sobremaneira a forma de se “enxergar os fatos” que foram captados em campo. A própria escrita no diário, por si só, já representa um processo de filtragem, onde o olhar do pesquisador escolhe dar ênfase a certos fatos que julga relevantes. De qualquer maneira, inevitavelmente, a interpretação do estudioso altera, mesmo que imperceptivelmente, sua análise sobre os dados observados, por mais que o exercício de impessoalidade seja feito em relação ao objeto de estudo (exercício esse que, se não feito, pode gerar resultados “desastrosos” baseados em interpretações errôneas).

É uma situação profunda e complexa a que se estabelece em campo. O pesquisador é encurralado entre “o que se vê” e o que ele próprio enxerga através do que foi visto. É nesse momento que, segundo Cardoso de Oliveira (1998), ocorre a mudança sutil do fato captado, uma vez que a visão do pesquisador “funciona como uma espécie de prisma por meio do qual a realidade sofre um processo de refração” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998. p. 19). O autor deixa claro que essa refração inconsciente, apesar de ser mais visível no processo de observação, está presente também em outras etapas de uma pesquisa, incluindo o processo de escrita, etapa essa que irá textualizar os fatos ocorridos.

Nesse sentido, é pertinente, neste momento, fazer alusão à divisão feita por Geertz (*apud* Cardoso de Oliveira, 1998) no que se refere à escrita numa pesquisa antropológica. Para o autor, há dois momentos distintos para se escrever numa pesquisa antropológica, que caracterizam duas formas igualmente diferenciadas de se produzir: a primeira, escrita, é produzida ainda em campo através de registros e anotações (diários de campo), escrita essa que Geertz classifica de *being there* (estando lá); a segunda forma de escrita seria dada no retorno do pesquisador a seu lar ou ambiente de trabalho formal, onde este contaria com todo o seu aparato acadêmico para dar suporte à sua produção. Geertz classifica esse momento como *being here* (estando aqui) e deixa claro ainda que é esse momento que irá textualizar os fenômenos socioculturais visualizados no *being there* (GEERTZ *apud* CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998. p. 25).

Se essa refração descrita por Cardoso de Oliveira realmente é sutil e interfere na própria forma de “enxergar a realidade” do pesquisador, optei então por adotar também outra forma de

registro que me permitisse captar os fatos no campo e fazer uso deles para fins de análise tal qual ocorreram. Por isso, decidi fazer uso de imagens através do processo de videogravação e do registro de fotos dos participantes, o que, mais tarde, percebi ser algo bem mais complexo do que a imagem inicial de inquestionabilidade que um vídeo pode pressupor.

De alguma maneira, os vídeos e as imagens produzem certo fascínio sobre o ser humano. Esse fascínio parece conferir ao vídeo e à foto uma dose de “comprovação fiel”, uma vez que representam um “pedaço da realidade”. Quando o processo de videogravação é adotado em pesquisas qualitativas, os vídeos produzidos pelo pesquisador parecem ganhar *status* de “prova cabal” ou mesmo de “fato incontestável”, o que, de certa forma, contribui para a efetivação do estudo feito. Se São Tomé precisou “ver para crer”, o que melhor que um vídeo para explicitar os fatos ocorridos tal qual foram manifestados?

Porém, um vídeo, por mais poderoso que possa ser como ferramenta metodológica de registro, não basta por si só numa pesquisa qualitativa de caráter etnográfico. Feldman-Bianco (1998) nos adverte para “a necessidade de aprender a ‘ler’, produzir e interpretar criticamente as diferentes linguagens visuais” (FELDMAN-BIANCO, 1998. p. 12). Uma vez que a atividade de videogravação também está repleta de significados culturais, não é conveniente que se utilizem vídeos e fotos somente como instrumentos de captura da realidade para fins de análise de uma pesquisa, mas também como manifestações culturais dos sujeitos que participaram da atividade promovida. Como conclui Feldman-Bianco mais a frente, essa nova postura de análise junto às imagens (fotos e vídeos) resulta, por sua vez, numa mudança de postura do próprio estudioso em relação aos sujeitos participantes da pesquisa, mudanças essas ocasionadas pela própria adoção das imagens como registros do estudo, já que “em vez da postura neutra de ‘observador participante’, a pesquisa passa a ser o resultado da interação entre pesquisadores, pesquisados, produtos e contextos históricos” (FELDMAN-BIANCO, *op.cit.* p. 12).

## **2.2 O Locus do trabalho**

### **2.2.1 O espaço da escola particular**

As duas escolas visitadas no decorrer da pesquisa de campo situavam-se no bairro Parquelândia, uma zona que pode ser classificada como “classe-média” de Fortaleza. A escolha pelas duas escolas no mesmo bairro me pareceu apropriada para identificar possíveis diferenças

(e também semelhanças) existentes entre alunos de instituições de realidades diferentes (pública e privada) num espaço físico relativamente próximo (mesmo bairro).

A escola particular foi a primeira a ser visitada durante o período da pesquisa de campo. As atividades por mim desenvolvidas no ambiente particular estenderam-se no período entre 22/09/2009 e 01/12/2009 (pouco mais de dois meses, portanto). A escola constituía-se como uma instituição de tempo integral, funcionando tradicionalmente no turno manhã e oferecendo aos alunos regularmente matriculados nessa modalidade atividades diversificadas no turno da tarde, incluindo dança, música, esportes e mesmo exibição de filmes e desenhos (na sala de audiovisual).

O estudo-piloto por mim aplicado entre os dias 12 e 22 de Maio de 2009, na mesma escola privada, permitiu-me observar algumas características peculiares do espaço particular que acarretariam mudanças metodológicas para a fase de campo do meu trabalho. Essas mudanças se deram essencialmente na forma de aplicação das atividades propostas no trabalho, e principalmente no período em que essas atividades deveriam ser aplicadas.

Inicialmente, realizei o estudo-piloto no ambiente particular no turno da tarde. Como se tratava de um estudo preliminar, decidi realizar apenas sessões de exibição de desenhos animados com as crianças participantes do estudo, já que não estaria presente no turno efetivamente letivo da escola (o turno manhã). Como as atividades de exibição seriam realizadas no período da tarde, o estudo-piloto teria que ser efetuado com as crianças que estivessem regularmente matriculadas na modalidade “tempo integral” da escola, e, assim, estivessem presentes durante a tarde na instituição. Percebi imediatamente que o número de crianças matriculadas nessa modalidade (tempo integral) era significativamente inferior ao número de crianças matriculadas na modalidade tradicional de ensino (no turno manhã). Com isso, a quantidade de crianças que participaria do estudo-piloto seria relativamente pequena, o que se confirmou na realização das sessões de exibição de desenhos animados escolhidos pelas próprias crianças.

Como o turno da tarde possuía atividades diversificadas para as crianças matriculadas no sistema de tempo integral, cada dia da semana era ocupado por uma atividade específica. Por isso, o estudo-piloto teve de ser encaixado entre essas atividades extracurriculares de forma que pudesse ser realizado sem interferir no roteiro pedagógico da escola, que era fielmente seguido pelas professoras das duas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental I. Por isso, entrei em contato direto com a coordenadora pedagógica da escola e lhe apresentei todo o meu projeto de pesquisa de forma que minha ideia de investigação pudesse “ser comprada” pela mesma, o que, para a minha satisfação, ocorreu.

As sessões de exibição do estudo-piloto começavam pontualmente após o almoço das crianças participantes da modalidade “tempo integral”, que era servido na própria instituição. Não posso deixar de citar aqui minha surpresa com a extrema organização com que a refeição infantil era preparada na escola, com uma equipe de cozinheiras extremamente competente e orientada através de uma profissional (nutricionista).

As exibições do estudo-piloto foram promovidas na sala de audiovisual da escola privada. A sala constituía-se de um ambiente espaçoso e confortável, com cadeiras suficientes para todos os participantes. Os vidros das janelas da sala possuíam revestimento fumê (escurecido), o que evitava que a claridade solar atrapalhasse a exibição dos filmes e desenhos e que outras crianças, porventura, também interferissem na exibição dos desenhos e filmes pelo lado de fora da sala. Todo ambiente também era refrigerado, e os desenhos animados eram exibidos através de uma TV em LCD instalada na parede da sala. O sistema de som da sala audiovisual também merece atenção, uma vez que se constituía de *home theater* devidamente instalado nos quatro cantos do recinto, possibilitando, assim, perfeita reprodução sonora dos conteúdos apresentados.

Durante todas as sessões de exibição promovidas no estudo-piloto, as professoras Socorro e Meire estiveram presentes e prestaram auxílio no que se refere às crianças que participaram da atividade. Tentei captar imagens da atividade (através de fotos), mas esse registro não me foi autorizado pela coordenadora pedagógica, o que me fez registrar fotos dos participantes somente “de costas” enquanto assistiam aos desenhos animados. Apesar desse pequeno contratempo, a ótima receptividade que obtive na escola me fez optar pela realização da pesquisa de campo no mesmo local, o que acarretou meu retorno à escola particular meses depois.

A fase de pesquisa de campo demonstrou-se bem mais complexa em relação ao estudo-piloto realizado no primeiro semestre do ano de 2009. Apesar de o meu retorno à escola ter sido bem-sucedido e de ter sido reconhecido pela coordenadora pedagógica em virtude do estudo-piloto realizado meses antes, a quantidade de “entraves burocráticos” aplicados pela instituição à realização da pesquisa dessa vez foi maior. A natural burocracia requerida pelo Comitê de Ética em pesquisa se juntou a alguns fatores já previsíveis em um ambiente privado como, por exemplo, a desconfiança dos pais e da escola no que tange à autorização de registro de fotos e vídeos dos participantes do estudo (desconfianças que serão mais descritas no capítulo referente aos resultados da pesquisa). Todos os empecilhos da pesquisa de campo, unidos, dificultaram a realização da coleta de dados do estudo no ambiente privado.

Durante essa “2ª fase” de estudos no ambiente privado, algumas das atividades que haviam sido realizadas no estudo-piloto não puderam ser novamente realizadas da mesma forma. A sala

de audiovisual é um exemplo disso, pois não pôde ser utilizada como local para a exibição dos desenhos animados escolhidos pelas crianças, uma vez que estava sendo utilizada como local de ensaio para as festas de fim de ano. As sessões de exibição da pesquisa de campo tiveram que ser realizadas na biblioteca da escola, o único espaço alternativo disponível àquela altura.

A biblioteca constituía-se de um espaço relativamente pequeno (se comparado à sala de audiovisual). Seu ambiente não era refrigerado e, como tal, a presença de livros deixava o recinto consideravelmente abafado, apesar da presença de ventiladores naquele espaço. Havia mesas e cadeiras nas quais as crianças podiam sentar-se para assistirem aos desenhos animados, todavia com menos conforto que no espaço audiovisual. Os desenhos foram exibidos em uma TV disponibilizada pela escola (pois o espaço da biblioteca não possuía TV). A acústica do local também se mostrou ser um desafio considerável, uma vez que a biblioteca localizava-se em frente às salas de aula do Ensino Fundamental II, fato esse que gerava grandes barulhos provenientes do lado de fora da sala durante as exibições dos desenhos animados. Toda a aparelhagem das exibições feitas no período da pesquisa de campo na biblioteca da escola privada (TV e aparelho de DVD) foi providenciada pela própria escola como uma alternativa para que aquele recinto servisse como uma solução que permitisse que minhas atividades fossem realizadas; tratava-se de um paliativo, e, muitas vezes, eu mesmo tive de conduzir pessoalmente todo o material diretamente até à biblioteca.

Vale ressaltar que a falta de locais para a realização das sessões de exibição, durante os meses da pesquisa de campo, deu-se prioritariamente pelo fato de a instituição privada se encontrar em fase de preparação para as festas de encerramento do ano letivo, o que ocupou quase todo o seu espaço físico. Portanto, trata-se aqui mais de um período conturbado do ano letivo da escola que de uma suposta “falta de boa-vontade” por parte da instituição que, diga-se de passagem, em todos os momentos mostrou-se receptiva à pesquisa através da figura de sua coordenadora pedagógica. Posso afirmar que, apesar de as sessões de exibição realizadas na fase de pesquisa de campo no ambiente particular terem sido realizadas literalmente aos “trancos e barrancos”, todas, sem exceção, foram executadas com êxito, em grande parte com a colaboração das professoras das duas turmas de 2º ano observadas, as quais possibilitaram que tais sessões pudessem ser encaixadas como atividades formais dentro de seus próprios planejamentos pedagógicos.

Além de as sessões de exibição, meu estudo (de caráter etnográfico) se propôs também a observar as crianças durante o período em que estavam em sala. Para isso, me incluí dentro das salas de aula das turmas de 2º ano do Ensino Fundamental I durante todo o período letivo das

crianças, observando as manifestações delas sobre seus desenhos animados preferidos (e até outros programas) em pleno período didático. Essa inclusão provocou, por diversas vezes, reações naturais de surpresa e até de susto por parte das crianças com minha presença em horário escolar dentro do recinto de estudos das turmas.

As salas de aula das turmas do 2º ano do Ensino Fundamental I eram relativamente pequenas, porém suficientes para comportar todas as crianças presentes nas turmas. As salas eram preenchidas por mesas e cadeiras para as crianças e por armários necessários para guardar os materiais de apoio das professoras. Ambas as salas eram localizadas no espaço referente ao Ensino Fundamental I no 1º andar da escola, que possuía ainda mais duas salas de aula, exclusivas para as turmas do 1º e do 3º anos. As turmas de 2º ano ficavam se revezando entre suas duas salas de aula, de modo que, constantemente, eu tinha que acompanhá-las em suas mudanças de local. Essas mudanças eram feitas essencialmente após o intervalo (recreio).

A escolha pela observação de cada turma era feita por mim da seguinte forma: como estava realizando a pesquisa com duas turmas de 2º ano, a cada dia, escolhia uma turma diferente para observar durante toda a manhã. Minha frequência de visitas à escola privada seguia uma média de duas a três observações por semana e, por isso, a cada semana, eu tinha a oportunidade de observar as duas turmas de 2º ano sem exceção. As observações das turmas se estendiam também durante seu período de intervalo (recreio) e, após o toque de pausa no período letivo, dirigia-me às quadras da escola no térreo para observar as brincadeiras das crianças.

As quadras esportivas localizadas no térreo da escola particular visitada são distintas. Há duas quadras destinadas a crianças de faixas etárias diferentes: a quadra esportiva maior fica à disposição dos alunos do Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano), enquanto a quadra menor se destina às crianças do Ensino Fundamental I (do 2º ao 5º ano). A quadra maior também fica à disposição das crianças menores durante suas aulas de Educação Física. Ambas as quadras são cobertas.

O intervalo escolar das crianças tinha a duração diária de 30 minutos, mas, em algumas oportunidades, podia ultrapassar esse limite, podendo chegar a 40 minutos (uma faixa de tempo considerável se comparado a outras escolas com as quais já tive contato). O recreio das crianças do 2º ano ia diariamente das 9h às 9h30min da manhã, e, nesse intervalo de tempo, as crianças tinham também de fazer a fila para pegar seu lanche, que é oferecido pela própria escola (assim como o almoço dos alunos que pertencem ao tempo integral). O cardápio do lanche era diversificado diariamente, indo desde guloseimas apreciadas pelas crianças (leite com “Nescau”,

bolo de chocolate, sanduíches e salgados) até vitaminas de frutas e sucos reforçados. Durante todo o recreio, as crianças podiam brincar na quadra que lhes era destinada ou sentar-se às mesas que ficam dispostas em frente à cozinha da escola (que mais aparentavam um “restaurante”). O ambiente em si era bastante limpo e ventilado, e a cozinha da escola estava sempre à disposição das crianças, caso quisessem repetir o lanche.

Durante todo o recreio, as professoras das duas turmas permaneciam com suas turmas, orientando as crianças na fila para o lanche e observando-as a distância em suas brincadeiras na quadra menor. Após o término do intervalo, as professoras subiam novamente com as crianças para o 1º andar da escola e retomavam o período letivo, onde as acompanhavam prontamente para, assim, dar continuidade à observação das aulas do 2º ano.

### **2.2.2 O espaço da escola pública**

A escola pública começou a ser observada logo após a finalização de minhas atividades no espaço privado. A escola também estava localizada no bairro Parquelândia e, mesmo estando localizada no mesmo bairro da instituição privada, decidi não realizar a pesquisa de campo simultaneamente nas duas instituições, por considerar que iria obter dados com diferenças significativas (conforme já explicado). Por isso, achei melhor analisar e concentrar-me totalmente no trabalho realizado em cada escola, uma por vez, como forma de aprofundar a análise e o contato com as instituições visitadas.

Como o calendário letivo das duas instituições possuía significativas mudanças, tive de programar toda a pesquisa de forma que o tempo de estada em cada uma das escolas fosse rigorosamente igual. Por isso, como havia iniciado meus estudos de campo no setor privado, o tempo de permanência no setor público deveria ser equivalente ao mesmo período dedicado à primeira instituição, como forma de igualar os procedimentos metodológicos para fins de análise.

Inicialmente, confesso que meu primeiro desejo foi de iniciar a fase de pesquisa de campo na escola pública, uma vez que já havia realizado o estudo-piloto na instituição privada (fato que, a meu ver, facilitaria, de certa forma, meu retorno àquela instituição). Porém, como o calendário letivo de 2009 estava seguindo um ritmo diferenciado na rede municipal de ensino em virtude de uma greve de professores, as aulas daquela instituição iriam ser prolongadas para além do mês de dezembro, o que acarretava dizer que o ano letivo de 2009 só iria ser encerrado em 2010. Como a escola privada iria encerrar suas atividades normalmente (no mês de dezembro), tive de iniciar as

observações de campo pelo espaço particular, pois, caso não o fizesse, correria o risco de não ter mais oportunidade de observar as crianças em período letivo no setor privado. Decidi, então, iniciar as observações no setor público a partir de dezembro de 2009, após o fim do calendário pedagógico do espaço privado.

Entrei em contato com o vice-diretor da escola pública (a diretora principal estava de licença médica). Apresentei a pesquisa tal qual foi feita no espaço privado e recebi a autorização do diretor para que realizasse o trabalho no local. Após sua autorização, fui apresentado pelo vice-diretor da escola à coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I, quando novamente apresentei a pesquisa e os objetivos do trabalho, obtendo, assim, autorização para a realização das observações.

Após apresentar formalmente a pesquisa à vice-direção e à coordenação pedagógica do Ensino Fundamental I, pude ter contato com as duas professoras das turmas de 2º ano do turno da tarde da escola, com as quais passaria a conviver mais diretamente nos dois meses seguintes. Das duas professoras do 2º ano da tarde, uma delas (do 2º ano B) era substituta temporária, o que teve de ser considerado por mim no planejamento das atividades com sua turma. Porém, esse fato não excluiu o contato amistoso e cooperativo que tive com ambas as professoras, assim como o ocorrido no espaço privado. Junto às professoras, tracei planos de abordagem para que as atividades da pesquisa (especialmente as atividades de exibição de desenhos animados) pudessem ser realizadas de forma eficiente. Apresentei a pesquisa detalhadamente para ambas e deixei bem claro os objetivos do trabalho e a forma como a metodologia da pesquisa seria aplicada. Em nenhum momento encontrei resistência alguma das professoras em ceder seus alunos para as sessões de exibição, ou mesmo em ceder algum tempo de suas aulas para avisos e explicações sobre a pesquisa para as crianças.

Uma vez tendo cumprido todo o roteiro burocrático exigido para a realização de uma pesquisa numa instituição pública, iniciei o trabalho na instituição pelas observações das aulas das professoras e pelo comportamento das crianças do espaço público, no que se refere aos desenhos animados durante seu período letivo. Novamente, como estava observando duas turmas distintas, minha frequência de visitas à escola variou entre duas e três vezes semanalmente, garantindo, assim, que as duas turmas observadas por mim fossem visitadas ao menos uma vez por semana, sendo feita a cada dia de visita a observação de uma turma por vez. As duas turmas de 2º ano da instituição pública ocupavam salas de aula distintas e tinham pouco contato entre si.

A turma do 2º ano A ocupava uma sala de aula próxima à sala da coordenação pedagógica (também chamada de “sala de professores”), mais acima de uma rampa no corredor de salas de

aula. Ambas as salas (da coordenação e dessa turma do 2º ano) ficavam situadas em frente a um pátio grande, onde as crianças brincavam durante o intervalo escolar (recreio). Esse pátio tinha uma dimensão relativamente grande e era coberto. Todo o espaço do Ensino Fundamental I era isolado do espaço do Ensino Fundamental II, e as únicas turmas que possuíam salas de aula compartilhando o mesmo espaço do Ensino Fundamental I eram as turmas de Educação Infantil. Fisicamente, a escola era dividida de forma que seus alunos não se “misturassem”.

A sala de aula do 2º ano A era um espaço relativamente grande. Possuía cadeiras suficientes para todas as crianças, e a quantidade de alunos presentes, nas oportunidades em que pude acompanhar as aulas da turma, parecia não ser suficiente para encher toda a sala. A sala possuía ventiladores de teto que auxiliavam na circulação de ar no recinto, além de quadro-branco para utilização da professora. Nos fundos, um grande armário (onde a professora guardava todo o seu material pedagógico) ocupava quase todo o espaço da sala, afastando as cadeiras de forma que as crianças não ficassem encostadas nesse armário. A sala não tinha portas, mas sim um portão de alumínio que dava vistas para o pátio do recreio.

A sala de aula do 2º ano B ficava mais à frente da sala do 2º ano A, seguindo o corredor de salas de aula (portanto, mais afastada da sala da coordenação pedagógica). A sala de aula dessa turma era bem mais espaçosa em relação à sala da outra turma de 2º ano. Tamanho era o espaço da sala de aula do 2º ano B, que muitas cadeiras sobravam nos fundos da sala, ficando desocupadas. Apesar disso, a turma era mais numerosa que a outra turma de 2º ano da escola, e os alunos concentravam-se sentados à frente da mesa da professora. As crianças sentavam-se separadas por gênero (de um lado da sala, as meninas em suas cadeiras, e do outro, os meninos). Havia ventiladores de teto para auxiliar na circulação de ar do recinto, que era consideravelmente mais arejado que a outra sala de aula do 2º ano. A parede lateral da sala ficava encostada no fundo da sala de aula do 6º ano do Ensino Fundamental II (do outro lado da parede), e, por isso, era possível ouvir-se as aulas dessa outra turma durante as aulas da própria professora. O recinto também não possuía porta, mas apenas um portão de alumínio que, diferentemente da sala do 2º ano A, não dava vistas ao pátio do recreio, já que a sala estava mais afastada do corredor de salas acima da rampa.

Durante todo o mês de dezembro de 2009, realizei observações das aulas das turmas de 2º ano da escola, dirigindo-me às salas de ambas as professoras e assistindo a todo o período letivo das turmas (como foi feito no espaço privado). Como era de se esperar, minha presença dentro da sala de aula causou surpresa por parte das crianças, mesmo procurando agir de forma discreta e isolada (sentando-me nos fundos das salas de aula para poder registrar os fatos ocorridos). Decidi

realizar apenas observações durante o mês de dezembro, já que, por mais que o calendário letivo municipal se estendesse até o ano seguinte (2010), as aulas teriam de ser suspensas para as festas de fim de ano (natal e recesso). Assim, decidi realizar sessões de exibição somente a partir do mês de janeiro de 2010 e optei por observar apenas as aulas e os intervalos (recreio).

Durante o recreio, as crianças eram liberadas para brincar no pátio coberto que ficava em frente às salas de aula do Fundamental I. As professoras de todas as turmas se dirigiam para a sala da coordenação pedagógica (sala de professores), onde ficavam durante todo o recreio (momento de conversa e de lanche para todas). Dirigia-me ao pátio para observar as brincadeiras das crianças e lá permanecia quando era possível (já que as crianças me abordavam constantemente para saber o que estava fazendo na escola). Em seguida, dirigia-me, algumas vezes, à sala das professoras com as quais mantinha contato.

Após o fim do intervalo (que tinha duração aproximada de 25 minutos), as crianças retornavam às suas salas, onde a professora retomava a sua aula. Após um período de 15 a 20 minutos, decorridos após o reinício das aulas pós-recreio, a aula era novamente interrompida para que a professora pudesse levar as crianças à cozinha da escola (que ficava no setor do Ensino Fundamental II) para o momento de lanche (por volta de 3h30min da tarde). O cardápio do lanche servido às crianças era diferente a cada dia da semana e variava desde biscoitos, doces e sucos até cereais (arroz e carne, ou macarrão com legumes). O mesmo cardápio servido às crianças era servido também aos professores do Ensino Fundamental II, em sua sala privada, durante o intervalo escolar. Em todos esses deslocamentos, dirigia-me junto à professora para observar algum fato que fosse considerado relevante para fins deste estudo.

A partir de janeiro de 2010, as sessões de exibição de desenhos animados começariam a ser realizadas na escola, e, para tal, seria necessário um espaço que atendesse aos requisitos mínimos de estrutura para sessões de exibição (local com TV e aparelho de DVD). Inicialmente, cogitei realizar as sessões na sala de informática da escola, já que possuía um aparelho de TV de tamanho grande, aparelho de DVD, além de ser um espaço refrigerado. No entanto, essa possibilidade demonstrou-se inviável a partir do veto do próprio professor de informática, que deixou claro que aquele recinto não era usado frequentemente, e sim apenas “sob reserva”. Decidi, então, realizar as sessões de exibição na própria biblioteca da escola que, àquela altura, era o único local disponível na instituição e onde as próprias professoras das turmas de 2º ano realizavam suas atividades de exibição de vídeos durante suas aulas. Assim, entrei em contato com as professoras responsáveis pelas reservas de horários na biblioteca e procurei dar todos os detalhes possíveis sobre a pesquisa, deixando claro que precisaria de horários fixos para a

realização das sessões de desenhos animados dentro do recinto (de modo que fui prontamente atendido em meus pedidos).

A biblioteca da instituição consistia de um espaço pequeno. O recinto era ocupado por quatro prateleiras de aço com livros e mesas circulares com cadeiras confortáveis onde os alunos podiam sentar-se para fazer suas pesquisas. A biblioteca possuía também uma TV de médio porte e um aparelho de DVD de modelo relativamente antigo (que dificultou, por algumas vezes, a “leitura” dos discos por mim produzidos para as sessões) para qualquer eventual exibição de filmes ou vídeos quaisquer. Ao lado da TV, havia cadeiras de plástico enfileiradas para que os alunos pudessem sentar-se e acompanhar os filmes. Apesar de o ambiente ser refrigerado, os aparelhos de ar-condicionado da biblioteca pareciam estar com uma potência reduzida devido a algum problema mecânico, o que deixava o recinto consideravelmente quente. A biblioteca também era utilizada simultaneamente para fins de pesquisa por várias turmas distintas do Fundamental II, e, mesmo durante as sessões de desenhos animados realizadas por mim, o espaço foi dividido entre as crianças participantes da pesquisa e os adolescentes de 6º, 7º, 8º e 9º anos que, corriqueiramente, adentravam no recinto no momento das exibições, o que acarretava significantes barulhos durante a projeção. Ainda assim, todas as sessões de exibição realizadas na biblioteca da escola pública foram bem-sucedidas e atingiram seus objetivos estabelecidos: captar as impressões infantis acerca dos desenhos exibidos a partir da diferença de gênero.

### **2.2.3 Os sujeitos participantes**

A faixa etária das crianças observadas no estudo apresentou algumas diferenças entre a escola privada e a escola pública, mas essas mudanças, a nível inicial de observação, não resultaram em diferenças quanto ao contato das crianças com os desenhos animados em si.

Na instituição privada, as crianças observadas nas duas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental I tinham idades entre 7 e 8 anos (com algumas exceções de crianças com 6 anos de idade, mas a completar 7 ainda no decorrer do ano letivo). Muitas das crianças que foram autorizadas por seus pais a participar da pesquisa já haviam participado também ativamente das sessões de exibição aplicadas no estudo-piloto. Porém, grande parte das crianças que foram autorizadas a participar da pesquisa não havia participado das observações do estudo-piloto feito na escola, uma vez que essas observações foram realizadas no turno da tarde apenas com crianças que faziam parte do tempo integral de estudos.

Na escola pública, a faixa etária dos sujeitos participantes girou em torno de 7 a 10 anos de idade. Como meu estudo-piloto foi realizado na instituição privada, a pesquisa de campo na escola pública era meu primeiro contato com as crianças daquela instituição. Por isso, propus-me a observar as crianças por algum tempo, antes de me apresentar a elas e anunciar, oficialmente, a pesquisa e suas atividades (sessões de desenhos animados).

Quanto à quantidade de crianças que participaram do estudo em ambas as escolas, gostaria de, nesse instante, fazer uma breve descrição quantitativa dos números de autorizações e de não autorizações de participantes para pesquisa em ambas as instituições.

Em cada uma das escolas, foram observadas duas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental I (portanto, quatro turmas de 2º ano ao todo foram observadas no trabalho). Na escola particular, o número de alunos juntando-se as duas turmas foi de 24 crianças, enquanto na instituição pública esse número foi maior, chegando a ser quase o dobro (44 crianças). Na escola particular, foram autorizados a participar da pesquisa 19 crianças nas duas turmas, ao passo que na instituição pública esse número subiu para 30 crianças. A quantidade de crianças não autorizadas a participar da pesquisa também foi menor na instituição particular (5 crianças), ao passo que na escola pública os não autorizados totalizaram 14 crianças, conforme demonstra a tabela a seguir.

**TABELA 4**

**Distribuição do número de participantes da pesquisa, em relação ao total de crianças das turmas nas escolas pública e particular.**

|                            | Escola Privada |             | Escola Pública |             |
|----------------------------|----------------|-------------|----------------|-------------|
|                            | 2º Ano A       | 2º Ano B    | 2º Ano A       | 2º Ano B    |
| <b>Autorizadas</b>         | 7 crianças     | 12 crianças | 12 crianças    | 18 crianças |
| <b>Não autorizadas</b>     | 3 crianças     | 2 crianças  | 10 crianças    | 4 crianças  |
| <b>Total nas 2 Escolas</b> | 24 crianças    |             | 44 crianças    |             |

Apesar do número de crianças autorizadas ter sido relativamente grande em todas as quatro turmas visitadas, logo cheguei à conclusão de que, mesmo com todas as autorizações já apresentadas pelos pais das crianças que se dispuseram a participar do estudo, seria difícil aplicar as atividades propostas para a pesquisa com um número grande de participantes ao mesmo tempo. Assim, decidi realizar a 1ª sessão de exibição em cada turma com todas as crianças que estivessem autorizadas a participar da pesquisa, e, a partir da 2ª sessão de exibição,

reduzi o número de crianças participantes para seis em cada uma das turmas (sendo 3 meninos e 3 meninas). Essa decisão foi tomada após perceber, na 1ª sessão de desenhos animados na escola privada, ocasião em que a conversa pós-exibição sobre os desenhos animados vistos foi prejudicada pela quantidade de crianças presentes no recinto, que os participantes se “atropelavam” em suas declarações e opiniões e mantinham-se inquietos com a presença uns dos outros.

Para que a redução do número de participantes da pesquisa pudesse ser feita, seria necessário usar critérios para a escolha das crianças que iriam prosseguir participando das atividades de exibição e de conversa em grupo, a partir da 2ª sessão de exibição. O critério usado para essa “seleção” foi a participação nas conversas pós-exibição, através das opiniões levantadas e dos debates presenciados nesses momentos. Escolhi as crianças que mais se manifestaram durante a 1ª conversa em grupo após a projeção dos desenhos animados, e, por isso, essa 1ª sessão de exibição foi feita obrigatoriamente com todas as crianças que estivessem autorizadas. Defini um número de crianças que permitisse realizar as exposições e conversas de forma organizada, de maneira que as declarações, depoimentos e opiniões pudessem ser captadas de forma clara. Dessa maneira, fixei o número de seis crianças para trabalhar com cada uma das duas turmas da escola privada, sendo o número de três meninos e de três meninas uma maneira de igualar as condições de gênero que seriam primordialmente analisadas no trabalho. Com o êxito nessa “filtragem” de alunos, decidi manter a mesma abordagem junto às crianças da escola pública, seguindo os mesmos critérios de “seleção” para as sessões de exibição e conversa em grupo.

### **2.3 Da sistemática de realização da Pesquisa**

A pesquisa de campo compreendeu o período entre 22/09/2009 e 11/02/2010, e, nesse período, foram observadas as turmas de 2º ano do Ensino Fundamental I das duas escolas visitadas. Tanto a faixa etária dos sujeitos participantes do estudo, quanto sua seriação escolar foram escolhidas por representarem sujeitos da primeira série do Ensino Fundamental e por conterem, assim, alunos potencialmente telespectadores de desenhos animados e da programação televisiva infantil ofertada nos canais abertos da TV brasileira.

A escolha de realizar o estudo no ambiente escolar deu-se por este representar um dos espaços mais importantes do cotidiano infantil, onde a criança dedica boa parte do seu dia e,

através do qual, mantém contato com seus pares de infância. Além disso, a necessidade de se identificar a percepção das crianças sobre os desenhos a que assistem dentro do próprio espaço educacional fez com que a definição pelo próprio ambiente das escolas se tornasse uma prerrogativa do trabalho. Penteado (1991) afirma, em seus estudos, que é na escola que a TV se constitui um desafio. Para a autora, a análise sobre a TV, enquanto signo comunicativo, e sua programação deve ser feita sob a ótica de uma “Pedagogia da Comunicação” (PENTEADO, 1991. p. 113).

Inicialmente, entrei em contato com as duas instituições de ensino, as quais eu iria adotar como espaço de visitas, e me apresentei formalmente a seus coordenadores pedagógicos e diretores. Tive acesso aos espaços físicos das instituições e pude perceber que ambas atendiam aos requisitos necessários para a realização das atividades a que me propunha realizar, especialmente as exibições de desenhos animados que precisariam ser feitas em uma sala reservada para tal, com o equipamento adequado (TV e aparelho de DVD). Também procurei conversar diretamente com as professoras das turmas por mim escolhidas, como forma de me engajar previamente nas atividades pedagógicas que estavam sendo desenvolvidas. Assim, pude presenciar a maior quantidade possível de atividades escolares desempenhadas pelas turmas, bem como encaixar as sessões de exibição de desenhos animados da pesquisa como uma atividade pedagógica pertencente à própria grade letiva das crianças.

Minha intenção inicial era de se observar apenas uma turma de 2º ano em cada escola visitada. Todavia, durante a realização de um estudo-piloto em uma escola privada (a mesma na qual realizei os estudos de campo), verifiquei que a instituição tinha mais de uma turma de 2º ano no seu turno manhã. Por isso, resolvi ampliar as atividades da pesquisa às duas turmas desse turno escolar, e, assim, contar com o apoio das duas professoras de 2º ano da escola, as quais auxiliaram bastante o desenvolvimento do trabalho. Esse fato também contribuiu para que eu mantivesse a mesma escola como local de visitas na fase da pesquisa de campo e, também, para que iniciasse o período de campo pela própria escola privada.

A escolha de uma escola pública para se juntar à instituição privada de ensino como local de observações para o trabalho de campo se deu por vários fatores, dentre eles, a necessidade de investigar possíveis diferenças de comportamento entre as crianças da instituição privada e as crianças do espaço público, no que toca à compreensão dos desenhos animados exibidos. Partindo, assim, do pressuposto de que já encontraria diferenças entre os dois ambientes escolares, diferenças essas já previsíveis do ponto de vista socioeconômico, mas que poderiam ser ainda

mais importantes para este trabalho se fossem detectadas na forma como as crianças concebem os programas exibidos no ambiente escolar.

Uma vez que já havia realizado a pesquisa de campo na instituição privada com duas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental I no turno da manhã, realizei a pesquisa na escola pública com a mesma quantidade de turmas como forma de igualar os procedimentos, procurando, assim, ter um padrão uniforme de dados para o momento de cruzamento de informações. Todavia, a pesquisa não pôde ser realizada no turno da manhã na escola pública (como havia sido feito na escola privada), haja vista que, nesse turno, a escola só possuía uma turma de 2º ano. Dessa forma, decidi mudar o turno da observação, passando a atuar no turno tarde, onde a instituição pública possuía duas turmas de 2º ano, tal qual o espaço particular.

Foram realizadas observações das crianças durante todo o seu período de aulas em ambas as escolas, incluindo os intervalos das aulas (recreio). Todas as observações do período escolar foram registradas através de diário de campo. Também foram organizadas sessões de exibição de desenhos animados (devidamente registradas em vídeo, quando possível), em que a escolha dos desenhos a serem exibidos foi feita pelas próprias crianças através de votação. Essas sessões foram realizadas em comum acordo com as professoras das turmas observadas, como forma de não prejudicar os planejamentos pedagógicos das próprias professoras e da escola. Além disso, foram realizadas conversas em grupo após as exibições como forma de debater preferências e opiniões sobre os desenhos exibidos, sendo a maior parte das conversas também registradas em vídeo.

As sessões de exibição foram organizadas por mim em parceria com as professoras das duas turmas (que organizaram suas próprias atividades didáticas com as turmas, de forma que pudessem encaixar as sessões nas atividades das crianças). Todo o material exibido (desenhos animados), assim como a sua produção (gravação de DVD), ficou a meu encargo. As sessões foram separadas por turmas (em horários distintos em ambas as escolas) e foram encaixadas pelas professoras como uma atividade formal da aula de artes (o que auxiliou bastante a realização das mesmas, haja vista que estavam situadas no período “formal” de aula). A escolha dos desenhos que foram exibidos foi feita pelas próprias crianças dentro de sala de aula e merece um destaque especial por se tratar da primeira percepção de divisão de gênero concernente aos desenhos animados (será descrita com mais detalhes no capítulo referente aos resultados do campo). A escolha foi deixada a cargo do público infantil por tratar-se de uma ferramenta capaz

de já explicitar as diferenças de meninos e meninas, no que tange a preferências quanto às animações infantis.

A escolha dos desenhos deveria obedecer ao critério de tempo da aula de artes (que tinha duração aproximada de 50 minutos). Por isso, não podiam ser escolhidos filmes ou animações de longa duração. Para que esse critério fosse seguido, pedi às crianças que escolhessem um episódio de um desenho animado que gostassem bastante e a que assistissem com frequência. Como os desenhos animados exibidos nos canais de TV aberta possuem episódios com duração máxima de 20 minutos, a escolha de dois desenhos por turma permitiu que fossem “gastos” 40 minutos de exibição, deixando, assim, 10 minutos livres para uma conversa em grupo.

A conversa em grupo, por sua vez, orientou-se pelos desenhos exibidos e pelas opiniões das crianças a respeito deles. Procurei consultar as percepções das crianças acerca dos desenhos que haviam escolhido e sobre o que pensavam dos desenhos escolhidos por seus pares, levando-se em conta as diferenças de gênero e, portanto, de preferências. Foi utilizado também o desenho como forma de captura das percepções das crianças acerca dos programas, sendo sugerido a elas que desenhassem aquilo que mais lhes agradava nos desenhos exibidos e como enxergavam outros finais possíveis para os personagens das histórias.

Ao todo foram realizadas 12 sessões de exibição durante o trabalho de campo, sendo 6 no espaço público e 6 no espaço privado. Cada turma observada participou de 3 sessões de exibição e debate. Das 12 sessões de exibição promovidas, 8 foram registradas em vídeo, sendo 2 pertencentes ao período de estada na escola privada e 6 pertencentes ao período de estada na escola pública (portanto, todas as atividades de exibição na escola pública foram registradas em vídeo). Tal fato se deu por conta da autorização expressa do Comitê de Ética em Pesquisa, que só foi emitida no final do mês de novembro de 2009 (após mais de um mês em campo na escola privada), impossibilitando, assim, o registro de todas as sessões de exibição do ambiente particular. Tal fato não ocorreu no ambiente público, onde meu ingresso na escola já se deu devidamente autorizado pelo comitê, o que possibilitou a filmagem de todas as sessões de exibição.

A identidade de todos os participantes do estudo foi mantida em sigilo, e todos os nomes utilizados ao longo das análises aqui apresentadas, são fictícios.

## 2.4 Instrumentos ou Categorias de análise

Todo o trabalho de investigação aqui proposto irá se sustentar em duas categorias de análise extremamente caras ao objeto de estudo. Essas categorias irão orientar a leitura que será feita a partir dos dados que foram obtidos durante a imersão no campo.

Inicialmente, irei fazer uso, ao longo de toda a pesquisa, do conceito de “Cultura Lúdica” tal qual é expresso por Brougère em suas análises sobre a brincadeira infantil e sobre o universo lúdico contemporâneo de meninos e meninas. Esse conceito permeia quase todas as análises que serão feitas sobre a relação das crianças com os desenhos animados e com elas mesmas, partindo da divisão de gênero que é percebida no contato com esses programas.

Para Brougère (2004), a televisão, enquanto signo comunicativo contemporâneo, influenciou bastante a cultura infantil a partir do momento em que alterou as referências de que a própria criança dispõe. Assim, para o autor francês, a “Cultura Lúdica” seria uma espécie de conjunto de práticas sociais baseadas em atividades lúdicas tipicamente tradicionais ou mesmo influenciadas pelos novos meios de produção, que formam o corpo de sua definição. “Cultura Lúdica” seria então:

[...] uma estrutura complexa e hierarquizada, constituída (essa lista está longe de ser exaustiva) de brincadeiras conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais (se isso pode ter sentido) e geracionais (próprias a uma geração específica) (BROUGÈRE, p. 50).

Para Brougère, essa “Cultura Lúdica” não se restringe a si mesma, mas a tudo aquilo da qual ela mesma possa fazer uso (englobar). Assim, a interação social é crucial na formação dessa cultura, que faz uso atualmente de novas formas de manipulação, além do já tradicional brinquedo (como os *videogames* e seus novos jogos eletrônicos, por exemplo). Por isso, o estudioso francês considera que o próprio objeto de manipulação da criança (o brinquedo) faz uso e mescla-se com a prática cultural apresentada em tradicionais meios de comunicação (como livros e revistas) e também nos novos meios de comunicação, especialmente a TV, através de seus filmes e desenhos animados. E é partindo desse pressuposto que irei analisar de que forma as crianças enxergam os desenhos animados, dos quais são fãs, e como a diferença de gênero se expressa em suas preferências.

Para compreender o que pensa o público infantil acerca do que assiste (no caso deste trabalho, os desenhos animados), torna-se crucial fazer uso de outra categoria de análise que

possa captar a manifestação linguística desse público: os “Modos de Dizer”, a partir da análise Bakhtiniana do discurso. Para isso, será feito um estudo do discurso infantil acerca dos programas em questão (desenhos animados), partindo de toda e qualquer expressão linguística que for manifestada pelos sujeitos participantes do estudo, sejam essas manifestações verbais, comportamentais, ou mesmo artísticas (através de desenhos).

Segundo Faraco (2009), uma das grandes preocupações da análise feita por Bakhtin sobre o discurso é a variedade de vozes presente nele mesmo, denominada por ele como “heteroglossia dialogizada” ou “plurilinguismo dialogizado”. Faraco deixa ainda mais claro que, segundo Bakhtin, o mais importante de um discurso não é a própria heteroglossia em si, mas a manifestação socializada das vozes em ação, já que:

[...] importa menos a heteroglossia como tal e mais a dialogização das vozes sociais, isto é, o encontro sociocultural dessas e a dinâmica que aí se estabelece: elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante (FARACO, p. 59).

Fica nítido, nas reflexões de Faraco, que o diálogo é uma espécie de “choque de vozes” e, conseqüentemente, de discursos a partir do momento em que coloca frente a frente vozes diferenciadas em relação a um mesmo tema, e essa convivência pressupõe por si só um embate ideológico.

A “Cultura Lúdica” e os “Modos de Dizer” serão os instrumentos teóricos de análise sobre os quais pretendo descobrir de que forma são expostas as declarações, opiniões e preferências infantis acerca dos seus desenhos animados assistidos e relatados ao longo deste estudo.

## **2.5 As diferenças entre as instituições visitadas: considerações socioculturais de ordem metodológica**

Desde o início de meu trabalho em campo, tive a certeza de que ao realizar a coleta de dados em duas instituições de ensino distintas (uma pública e outra privada) poderia encontrar diferenças significativas em relação ao “modo de enxergar” os desenhos animados dos sujeitos observados em ambas as escolas (no caso, as crianças). Partí, então, da ideia de que tais diferenças, se realmente fossem comprovadas, poderiam enriquecer a pesquisa com dados

relevantes no que concerne à compreensão de como o público infantil se expressa frente ao que assiste na TV.

Todavia, as diferenças encontradas entre os dois universos visitados foram maiores do que julgava encontrar, e confesso que me deixaram, de certo modo, surpreso. Por vezes, cheguei a cogitar a possibilidade de tais diferenças influenciarem diretamente as próprias distinções comportamentais expressas pelas próprias crianças em ambas as escolas, no que se refere à compreensão sobre os desenhos animados a que assistiram. Por isso, considero relevante descrever, de forma clara, quais as distinções mais notáveis pude perceber entre as duas instituições visitadas, antes de adentrar mais especificamente na análise do foco deste estudo (a compreensão das crianças acerca das animações televisivas que acompanham e a distinção de gênero no contato com essas animações).

É necessário, também, deixar claro que não é minha intenção, tampouco o objetivo deste estudo, explicitar, de forma qualitativa, as diferenças por mim encontradas entre os ambientes público e privado durante a pesquisa de campo. Como já deixei claro, iniciei o trabalho de campo “preparado” para o contato com algumas distinções entre as instituições que me pareceriam naturais (especialmente as de ordem socioeconômica). Porém, no decorrer da própria pesquisa, deparei-me com fatos que me chamaram a atenção por demais, a ponto de considerar importante descrever tais acontecimentos, mesmo que eles não representem diretamente o foco maior deste estudo. Para a melhor análise dos acontecimentos observados no campo, decidi separar as diferenças captadas na pesquisa entre a escola privada e a escola pública em 3 focos de descrição e análise distintos:

- a) As diferenças percebidas quanto ao tratamento por mim recebido pelas escolas (e seus responsáveis);
- b) As diferenças observadas quanto ao comportamento dos pais em relação à pesquisa;
- c) As diferenças observadas quanto ao comportamento do corpo docente (professoras) das escolas em relação à pesquisa e em relação ao próprio pesquisador.

Segundo André (1995), a análise do “funcionamento” de uma escola em uma pesquisa qualitativa requer necessariamente a observação e, acima de tudo, a compreensão de certos aspectos caros a essa instituição, sem os quais essa análise dos pormenores escolares ficaria seriamente prejudicada. Entre esses aspectos, a autora destaca a relevância das chamadas “dimensões do universo escolar”: a institucional (ou organizacional), a pedagógica (ou

instrucional) e a sociopolítica (ou cultural). Para André, nenhuma dessas dimensões escolares pode ser analisada de forma isolada, “mas como uma unidade de múltiplas inter-relações, através das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar” (p. 42).

Percebe-se, a partir do raciocínio de André em comunhão com os objetivos deste estudo, que há uma necessidade implícita de se situar os ambientes em que a pesquisa foi efetuada, como forma de se compreender as “filosofias de trabalho” de ambas as escolas. Sendo assim, após a necessária descrição das observações feitas referentes às diferenças constatadas nas duas escolas visitadas, a análise dos dados coletados partirá, então, para a abordagem das diferenças que são mais caras a esta pesquisa: as distinções comportamentais percebidas entre meninos e meninas nas duas escolas, ao se manifestarem sobre seus desenhos animados favoritos.

#### ➤ **Diferenças quanto ao tratamento recebido pelas escolas**

Foram muitas as diferenças que pude perceber entre as duas instituições, não apenas no campo econômico e estrutural, mas também no campo relacional (especialmente no que tange à minha recepção e à aparente aceitação da pesquisa no próprio espaço da escola).

Na escola privada, sentia, muitas vezes, certo “ar” de receio em relação à minha investigação e aos procedimentos que iria adotar (o que dificultava, por vezes, meu trabalho, fazendo com que tivesse que explicar várias vezes a sistemática da pesquisa). Não foram poucas as oportunidades em que fui abordado pela coordenadora pedagógica da instituição privada solicitando mais “detalhes” a respeito da metodologia do trabalho, situações nas quais me dispus a explicar detalhadamente como iria trabalhar com as crianças que fossem devidamente autorizadas pelos pais a participarem do trabalho. Durante os dois meses de visita à escola, a tônica da instituição em relação ao contato com minha investigação foi a “desconfiança”. Desconfiança essa não em relação à pesquisa como um todo, mas apenas no que diz respeito ao registro das atividades aplicadas com o público infantil. O problema era de que forma eu iria captar e registrar as situações vivenciadas dentro do ambiente privado, e essa preocupação era visível nas declarações da coordenadora pedagógica, mesmo que ela, cordialmente, procurasse não demonstrar seus receios.

A essa altura, já havia iniciado as observações das aulas das crianças dentro da escola privada, mas ainda não havia iniciado a aplicação das sessões de exibição de desenhos

animados, pois aguardava a aprovação da documentação oficial do trabalho enviada ao Comitê de Ética em Pesquisa, documentação essa referente aos termos de autorização e participação de sujeitos menores de idade. Dessa maneira, encontrava-me “algemado” na burocracia requerida pelo comitê e, uma vez que não podia registrar fotos nem vídeos com as crianças que estava observando (já que não tinha a autorização do comitê para entrar em contato com os pais), decidi aprofundar as observações sobre o comportamento das crianças durante suas aulas e seus intervalos (recreio).

Após aproximadamente um mês de observações de aulas em campo, finalmente, obtive a autorização do Comitê de Ética para que pudesse registrar fotos e vídeos com os alunos devidamente autorizados por seus responsáveis. Era novembro de 2009 quando fui autorizado pela escola a participar de uma Reunião Pedagógica de Pais e Mestres que iria ser realizada naquele mês. Particpei prontamente da reunião, e, na ocasião, tive a oportunidade de conversar diretamente com os pais que se fizeram presentes na escola e lhes apresentar a pesquisa. Nos dias seguintes, todas as crianças tiveram seus pedidos de autorização devidamente enviados a seus responsáveis pelas próprias professoras das duas turmas de 2º ano, e, assim, eu estava pronto para iniciar as sessões de exibição e as conversas em grupo, as quais poderiam ser finalmente registradas com as crianças autorizadas pelos pais. Mas, infelizmente, o que foi programado não funcionou dessa forma.

Fui surpreendido com o pedido da coordenadora pedagógica que, gentilmente, questionou sobre a possibilidade de que não fossem registrados vídeos nem fotos das crianças, mesmo que estas estivessem autorizadas pelos pais a participarem das atividades de investigação. Obviamente, mais uma vez, tive de ressaltar à coordenadora que o registro deveria ser realizado (assim como sua necessidade para os fins do estudo) com as crianças devidamente autorizadas por seus pais, mas que, mesmo esse registro, seria incapaz de revelar a identidade dos participantes, mantendo todos no anonimato. Dessa forma, percebi um “relaxamento” maior da coordenadora no que diz respeito ao trabalho daquele momento em diante.

De uma forma geral, meu relacionamento com a instituição privada representada na figura de sua coordenadora pedagógica foi muito cordial e proveitoso. A coordenadora procurou prestar-me auxílio em todos os momentos possíveis, fosse reservando a sala de audiovisual para as exibições dos desenhos, fosse procurando outras salas para essa atividade, no caso de impossibilidade de utilização da primeira. O material utilizado para as exibições também foi prontamente cedido pela escola, assim como todos os esclarecimentos possíveis

sobre o calendário pedagógico da instituição, e sobre as modificações que deveria tomar para que a aplicação das atividades do meu trabalho pudesse ser realizada. Em nenhum momento (apesar do receio quanto ao registro de imagens das crianças) a escola mostrou-se contrária à realização das atividades da pesquisa; ao invés disso, procurou fazer com que essas atividades (especialmente as exibições de desenhos animados) fossem realizadas mesmo nos períodos mais conturbados da instituição (pedagogicamente falando), como as festas de fim de ano letivo.

Minha recepção na escola pública foi bem mais “aberta”, do ponto de vista da receptividade do trabalho e de sua proposta metodológica. Tive uma recepção ampla por parte da instituição, representada, nesse caso, por várias figuras institucionais (vice-diretor e coordenadora pedagógica), sendo, inclusive, tratado muitas vezes como um potencial “salvador” para as turmas que me propus a investigar. Entrei em contato inicial com a instituição pública quando ainda estava no fim das observações na escola privada (procurando adiantar os trâmites burocráticos), e, por isso, pude captar de que forma iria atuar no espaço público e quais diferenças relativas à “filosofia de trabalho” iria encontrar naquela instituição.

Inicialmente, fui convidado pelo próprio vice-diretor em exercício a realizar filmagens dos alunos da escola durante apresentações culturais, fato que agradei, mas recusei em virtude de não se tratar do objeto primordial de meu estudo. Mesmo contrariado, o vice-diretor mostrou-se, de certa maneira, “animado” com minha presença na instituição, em especial sobre as propostas metodológicas apresentadas a ele sobre a pesquisa. As sessões de exibição dos desenhos animados foram extremamente elogiadas pelo vice-diretor e, segundo ele, serviriam como ótimas “atividades extracurriculares”, já que, nas palavras do próprio diretor em exercício, as turmas de 2º ano da escola eram consideravelmente “difíceis”. Percebi, então, naquele momento, que a intenção inicial da instituição em relação à minha estada na escola era de que minha atuação fosse mais de “professor” que de “pesquisador”, fato que foi comprovado quando o próprio vice-diretor afirmou em minha presença que “para fins institucionais, iria ser tratado como um professor durante todo o tempo em que estivesse na escola”.

De fato, esperava-se “algo mais” de mim. Cheguei a essa conclusão após ser apresentado pelo próprio vice-diretor à coordenação pedagógica da escola. Naquele instante, sentia-me um “bibelô”, uma espécie de “brinquedo institucional” sendo apresentado a várias figuras diferentes da instituição como se fosse uma “grande aquisição” por parte da escola. Apresentei a pesquisa e seus objetivos à coordenadora pedagógica (assim como o tinha feito

ao vice-diretor) e ela também se mostrou animada com a possibilidade de atuação com as crianças. A própria coordenadora levantou a possibilidade de trabalhar com as duas turmas de 2º ano do turno da tarde da escola, para que “ninguém fique de fora”. Já tinha esse objetivo traçado de trabalhar com duas turmas de 2º ano do Fundamental I (como já havia atuado no espaço privado), mas, com o adiantamento da coordenadora em relação a isso, esse objetivo tornou-se possível.

Após enfrentar uma maratona burocrática e institucional, fui finalmente apresentado às figuras com as quais manteria mais contato durante minha estada na escola: as duas professoras das turmas de 2º ano do Fundamental I. Pude conversar com ambas durante o intervalo escolar em minha primeira visita oficial à instituição e, de uma forma geral, percebi, naquele momento, que minha presença era necessária. As professoras precisavam de ajuda, e esse pedido era expresso na forma de “agradecimentos” à minha pessoa (por aplicar a pesquisa com suas turmas de 2º ano). Por diversas vezes, a professora da turma do 2º ano A fez questão de ressaltar que queria que sua turma fosse observada por mim, já que, nas palavras dela, “não poderia perder aquela boquinha”. Naquele instante, fui transformado em uma espécie de “Messias” bíblico, um “salvador” pedagógico com algum planejamento inovador, e que, de alguma forma, pudesse ajudar as professoras da escola com o aprendizado de suas turmas. Escolher ambas as turmas de 2º ano do turno tarde da escola para realizar as atividades da pesquisa passava a ser obrigação, e não a escolha metodológica.

Com o passar dos dias, a “aura” que me cercava de um “salvador” se esvaiu, e a “ficha caiu” entre os responsáveis pela instituição: todos perceberam que estava ali presente não para “salvar” a aprendizagem das turmas, mas para realizar uma investigação sobre um assunto específico. A ajuda às professoras não estava descartada, mas apenas na medida do possível e em comunhão com os objetivos do trabalho. Percebi, a partir de então, que a receptividade do vice-diretor diminuiu em relação à minha pessoa (talvez um traço de relacionamento institucional mantido pelo próprio diretor em relação ao seu corpo docente), assim como por parte da coordenadora pedagógica. Em contrapartida, minha relação com as professoras de ambas as turmas do 2º ano se aprofundou (tal qual havia ocorrido na instituição privada), fato que facilitou por demais a realização do trabalho.

### ➤ **Diferenças quanto ao comportamento dos pais em relação à Pesquisa**

Os pais das crianças observadas nas turmas de 2º ano de ambas as escolas também tiveram comportamentos distintos em relação à pesquisa. Na escola privada, tive mais contato com os pais dos alunos, tendo a oportunidade, inclusive, de apresentar meu trabalho formalmente a eles através de uma Reunião de Pais e Mestres (conforme já explicitado), reunião essa já agendada no calendário escolar da instituição. Fui diversas vezes abordado pelos pais e questionado sobre minha pesquisa, enquanto estava na escola privada, e tive de agir de forma esclarecedora em relação a eles. Alguns pais não autorizaram seus filhos a participar do estudo, e outros inclusive entraram em contato direto por telefone com minha pessoa, pedindo esclarecimentos maiores quanto aos objetivos do trabalho, revelando abertamente seus receios sobre o registro de imagens de seus filhos.

De uma forma geral, tive contato com pais esclarecidos sobre a universidade e sobre as pesquisas acadêmicas no ambiente privado. Percebi que muitos dos pais e das mães das crianças observadas exerciam profissões como médico, engenheiro, advogado e nutricionista. Pude saber os motivos que fizeram alguns dos pais vetar a participação de seus filhos na pesquisa, através das próprias crianças que falaram abertamente o porquê de não terem participado das atividades propostas (apesar de terem se mostrado interessadas). Alguns desses comentários merecem destaque, e vale a pena ressaltar o fato de que, segundo uma criança, sua mãe teria recusado autorizá-la a participar do estudo: “porque escola não é lugar de desenho animado”. Vemos, então, o discurso formal e, até certo ponto, moralista, que defende a escola como “local de estudos”, e não de brincadeiras (desenhos animados). O lúdico pode ser desempenhado em casa, na rua, ou em qualquer outro ambiente que não seja necessariamente o escolar (instituído como “de trabalho”), sob pena de prejudicar as atividades formais de ensino, conforme nos afirma Camargo (1998), quando diz que “muitos setores da sociedade e pessoas ‘sérias’ ainda continuam a partilhar da crença de que o divertimento – o fácil – é o responsável pelo pouco empenho das pessoas no dever – o difícil” (p. 18). Nesse caso, o “fácil” (seguindo o raciocínio de Camargo) é assistir a desenhos animados, e o “difícil” (que pode ser prejudicado pelo “fácil”) são os exercícios escolares formais que se esperam ser realizados dentro de uma escola.

Apesar de todas as crianças irremediavelmente terem recebido os pedidos de autorização de participação e esclarecimento da pesquisa para entregar a seus pais, muitas também afirmaram terem sido ignoradas. Tais declarações levantam dúvidas sobre muitas

possibilidades que podem ou não ter ocorrido, como, por exemplo, a de esses pais realmente terem lido o pedido e o ignorado ou, simplesmente, terem esquecido de devolver tais pedidos autorizados aos filhos (como de fato ocorreu durante a realização da pesquisa), ou ainda terem esquecido de refletir acerca do próprio pedido a fim de dar um parecer sobre o mesmo.

Tive pouco contato com os pais das crianças da escola pública. Durante os dois meses de investigação no ambiente público, não participei de reuniões pedagógicas (onde poderia ter mais contato com os pais diretamente), apesar de ter questionado à coordenação pedagógica sobre a realização das mesmas no calendário letivo da instituição (recebi a resposta de que, naquele período em que estava presente, não coincidiam Reuniões de Pais e Mestres). Confesso que percebi uma falha de minha parte, como pesquisador, no que se refere ao contato com os pais das crianças na escola pública. Essa falha se refere mais diretamente à iniciativa em procurar os pais das crianças independente da escola, já que a imagem mental que guardei após esse ocorrido é que, na instituição pública, deve-se tomar a dianteira de algumas questões sem esperar pela própria instituição. Em outras palavras, na escola pública, muitas coisas não vêm até você, mas podem ser acessadas se você for até elas.

De qualquer maneira, os termos de autorização e esclarecimento da pesquisa foram entregues às crianças da mesma forma no ambiente público, tal qual foram entregues no ambiente particular. Como tive pouco contato com os pais das crianças (praticamente nenhum), expliquei detalhadamente às crianças como funcionaria a pesquisa e como deveriam entregar os documentos a seus pais, de forma que os mesmos autorizassem-nos a participar das atividades de investigação. Muitas crianças tiveram dúvidas, e expliquei detalhadamente todos os pontos em questão para que as crianças entregassem os documentos a seus pais de forma totalmente esclarecida.

Alguns pais não autorizaram seus filhos a participar da pesquisa, mas não entraram em contato comigo para esclarecer pontos relativos ao trabalho (fato que lamentei bastante, após o início das análises, por não ter tido acesso aos motivos da proibição). Posso afirmar que o único contato que tive com os pais das crianças no ambiente público se dava nos instantes após o fim do período letivo (no fim da tarde), quando os pais buscavam seus filhos na escola. Devido a essa falta de contato mais direto, não posso citar mais argumentos em relação aos pais das crianças no ambiente público, uma vez que a imagem mental que me ficou registrada é a de pais mais “distantes” em relação à pesquisa, imagem essa que pode ser tendenciosa, se levada para análise como se fosse “fato comprovado”.

Todavia, alguns dados merecem destaque por se tratarem de números curiosos nessa relação que tive com os pais de ambas as escolas. Apesar da aparente “maior dificuldade” de autorização dos pais da escola privada acerca da participação de seus filhos na pesquisa, o índice de crianças do 2º ano do Fundamental I autorizadas a participar do estudo foi, ligeiramente, maior no espaço da escola particular que no espaço da escola pública, mesmo que o número bruto de autorizações na escola pública tenha sido maior (conforme demonstra a tabela a seguir).

**TABELA 5**  
**Percentual de autorizações para participação na pesquisa, segundo o gênero.**

| Dependência administrativa   |                       | Gênero    |           | Total     |
|------------------------------|-----------------------|-----------|-----------|-----------|
|                              |                       | Meninos   | Meninas   |           |
| 2º ano<br>Escola Pública     | Não -<br>Autorizados. | 08        | 06        | 14 (32%)  |
|                              | Autorizados.          | 15        | 15        | 30 (68 %) |
| 2º ano<br>Escola Particular. | Não –<br>Autorizados. | 03        | 02        | 05 (27%)  |
|                              | Autorizados.          | 12        | 07        | 19 (73%)  |
| <b>Total de Alunos</b>       |                       | <b>38</b> | <b>30</b> | <b>68</b> |

Confesso que tais números me fizeram questionar se o percentual de autorizações, acima demonstrado, foi mais baixo na escola pública devido à falta de contato que tive com os pais das crianças (com uma conseqüente falta de apresentação da pesquisa) ou foi unicamente devido ao maior número de crianças naquele ambiente (o que, por si só, já poderia acarretar um aumento no número de veto dos pais).

A quantidade de meninos autorizados a participar da pesquisa foi superior na escola particular (12 participantes do sexo masculino contra 7 do sexo feminino). A escola pública mostrou-se rigorosamente equilibrada quanto à divisão de gênero, no que se refere às autorizações concedidas pelos pais, com 15 participantes de cada sexo autorizados a participar do estudo.

➤ **Diferenças quanto ao comportamento do corpo docente das escolas em relação à pesquisa e ao pesquisador**

Para finalizar essa descrição sobre as principais diferenças encontradas nos dois ambientes onde a pesquisa foi realizada, não posso deixar de citar também as distinções comportamentais que pude perceber por parte das professoras das escolas, tanto as que participaram da pesquisa diretamente com suas turmas, quanto ao resto do corpo docente de forma geral.

É notório um “ar” bastante politizado no ambiente público. A política foi a mola-mestra de quase todas as conversas que captei entre as professoras da instituição pública. Conversava-se muito sobre política, concursos públicos e tendências partidárias. Durante todas as oportunidades em que pude estar presente na sala de professores (sala da coordenação pedagógica), presenciei um discurso docente que enfatizava as dificuldades em relação ao ensino e à própria carreira no magistério. A preocupação maior parecia ser sempre destinada à efetivação profissional (através de concursos ou não) e à estabilidade financeira na carreira. Os receios e angústias das professoras em relação às políticas destinadas à educação deram uma tônica de preocupação aos discursos que eram proferidos, muitas vezes, de forma calorosa (com direito a gritarias e palavras de baixo calão).

Apesar de minha presença na sala de professores, muitas professoras não se inibiam em mostrar suas convicções pessoais e opiniões acerca dos assuntos que cercavam a escola. A imagem forte de “professor jovem” e “salvador”, que me foram atribuídas no início de minhas visitas à instituição, aos poucos foi sendo esquecida e relevada. Dessa forma, após algumas semanas de pesquisa na escola, a coordenação pedagógica já não mais fazia referência à minha pesquisa, o que me deixava tranquilo, já que, dessa maneira, trabalhava sem a cobrança de ter de realizar algo “diferente” daquilo a que me propus. Mesmo o vice-diretor, que se mostrou esperançoso em relação a meu trabalho, passou a ter menos contato com minha pessoa após algumas semanas de atuação na instituição, e pude perceber, após esses fatos, que realmente algum tipo de “rivalidade” parecia existir entre a direção da escola e a coordenação pedagógica do Ensino Fundamental I. Decidi, então, ignorar as trivialidades decorrentes dos problemas de relacionamento do corpo docente da instituição e concentrar-me nos objetivos de estudo, que, àquela altura, eram mais urgentes.

A relação com as professoras das duas turmas de 2º ano observadas foi bastante proveitosa para a realização da pesquisa. Tanto a professora do 2º ano A, quanto a professora

do 2º ano B mostraram-se dispostas a contribuir com o trabalho, de forma que foram sempre prestativas quando suas ajudas foram solicitadas. Apesar disso, as duas professoras agiram de forma um pouco diferenciada em relação à minha pessoa e à pesquisa em si.

A professora do 2º ano A parecia mais ansiosa com os resultados da pesquisa e com a aplicação da metodologia de estudo. Ela era uma professora efetiva e trabalhava há muitos anos naquela instituição pública. Por diversas vezes, a professora se dirigia a mim como se estivesse sendo “avaliada” por algum representante da Secretaria Municipal de Educação. Fazia questão de frisar o bom nível de aprendizagem de seus alunos (o que realmente pude comprovar nas observações do período letivo da turma) e sempre queria saber o que eu havia achado da observação de sua turma. Como realizava observações alternadas entre as duas turmas, a professora do 2º ano A estava sempre “à espera de minha visita” em sua classe. Indagava bastante sobre a situação “da outra turma” (como se referia ao 2º ano B) e mostrava-se apreensiva, assim como, em alguns momentos, bastante cansada.

Quando informei a essa professora que iria fazer um “filtro” das crianças que continuariam participando da pesquisa (após a 1ª sessão de exibição de desenhos animados), a professora se prontificou a auxiliar na “escolha dos melhores alunos para a pesquisa” (em suas palavras). Agradei-lhe prontamente e deixei claro que eu mesmo faria a escolha dos alunos que considerasse mais comunicativos para dar continuidade à investigação.

A professora do 2º ano B estava trabalhando em regime temporário na escola. Era a quarta professora a lecionar naquela turma num período de apenas um ano, e, por isso, quando iniciei a pesquisa, essa professora havia acabado de chegar à instituição. Talvez por conta disso a professora do 2º ano B fosse mais “calada” e menos ansiosa que a da turma do 2º ano A. Suas aulas, nas quais tive oportunidade de estar presente, eram mais tradicionais (pedagogicamente falando), e o comportamento dessa professora parecia ser mais indiferente à escola e às crianças. Mantinha-se reservada durante o intervalo escolar (recreio) e chegava à sala de professores minutos mais tarde, sempre saindo minutos antes do fim do intervalo. Travava pouca conversa com suas parceiras de profissão (que quase se “digladiavam” em debates políticos), mas se dirigia bastante à minha pessoa na sala de professores.

Por diversas vezes, durante as observações das aulas do 2º ano B, a professora da turma se dirigiu a mim para interromper a aula e fazer queixas sobre o nível de aprendizagem das crianças e sobre as políticas pedagógicas que estavam sendo dirigidas a elas. Mesmo assim, segundo ela, seu trabalho estava sendo “proveitoso”. A professora não fazia questionamentos sobre minha pesquisa, e não fez restrição alguma quanto ao fato de fazer uma redução no

número de crianças a participar das atividades de investigação. Vale ressaltar que a turma do 2º ano B da escola pública foi a que teve o maior índice de alunos autorizados a participar da pesquisa: 18 alunos de um total de 22 (o que representa 81,81% do total). Esse fato, por si só, contribuiu para dar ainda mais importância à triagem de crianças que participariam da pesquisa.

As observações que realizei no espaço educacional privado me revelaram professoras intimamente ligadas à instituição. O corpo docente da escola privada que visitei, mostrou-se consideravelmente “preocupado” com algo. Porém, esse algo não era nada relacionado à “política”; parecia ser mais relacionado à manutenção de seus próprios empregos.

Nas oportunidades em que pude presenciar conversas das professoras do Ensino Fundamental I e da Educação Infantil na escola privada, observei muitos diálogos e conversas sobre planos pedagógicos e propostas diferenciadas de ensino. Vale lembrar que não havia uma sala de professores na escola privada: as professoras acompanhavam as crianças de suas turmas em quase 100% de seu expediente, incluindo o intervalo (recreio), como precaução para qualquer possível acidente nas brincadeiras das crianças. Por isso, as poucas oportunidades de conversa entre as professoras se davam nos momentos em que elas “se esbarravam” (literalmente) no “mar de crianças” de que tomavam conta na escola durante o intervalo. As professoras, com as quais atuei em conjunto na pesquisa, sempre estavam dispostas a compartilhar entre si estratégias docentes que as pudessem auxiliar em sala de aula. Constantemente, mostravam-se preocupadas com o rendimento de seus alunos e davam uma atenção maior aos alunos mais “problemáticos” (como classificavam os atrasados).

Durante o período em que estive visitando a escola privada, poucas foram as oportunidades que tive de presenciar conversas em que o assunto fosse mais relacionado à política. Havia um clima de “cautela” constante no ar, como se as professoras estivessem sempre tentando “provar algo a alguém” (e estavam, do ponto de vista profissional e de seu vínculo empregatício). Ambas as professoras das turmas do 2º ano foram prestativas para com minha pessoa, no que tange à pesquisa em si, mas meu contato maior se deu com uma das duas: a professora do 2º ano A, que me pareceu extremamente gentil e simpática. Vale lembrar que essa professora atuava na escola tanto no período letivo formal (turno manhã), quanto no período integral (turno tarde). Por isso, trabalhava durante todo o dia na instituição.

A professora do 2º ano A estava sempre à procura de informações sobre concursos públicos, assim como demonstrava bastante interesse em cursar uma Pós-Graduação. Durante as oportunidades em que pude assistir às aulas do 2º ano A na escola privada, a professora

constantemente parava sua aula, ou aproveitava intervalos em que as crianças estavam fazendo alguma cópia, para pedir informações sobre a universidade e sobre as seleções acadêmicas de Mestrado e Doutorado. Por várias ocasiões, a professora fez questão de ressaltar que estava ficando “velha para aquela profissão”, e que aquela “não é uma profissão para a vida toda”. Mostrava-se extremamente atenciosa para com meu trabalho e, por diversas vezes, estimulava as crianças a falarem sobre desenhos animados e programas televisivos durante suas aulas. Nas ocasiões em que isso ocorria, percebia claramente o intuito da professora em querer “me auxiliar” a conseguir mais dados relativos à minha pesquisa (a partir de declarações das próprias crianças relacionadas mais diretamente à TV e aos programas a que haviam assistido).

A professora me deu muitas dicas sobre como proceder em relação aos pais das crianças no ambiente privado e sobre as principais dificuldades que outros pesquisadores já haviam passado dentro da mesma instituição. Seu auxílio durante a pesquisa foi crucial, fosse me auxiliando a explicar às crianças como entregariam os termos de autorização aos pais, ou mesmo me acompanhando com as crianças durante quase todas as sessões de exibição (auxiliando-me na organização dos alunos). Vale ressaltar que a turma do 2º ano A da escola privada teve um índice de autorização de participação na pesquisa de 75% (9 crianças, de 12, foram autorizadas pelos pais a participar).

A professora do 2º ano B da escola privada era mais reservada para com minha pessoa. Meu contato inicial com ela se deu unicamente através das observações de sua turma, e sua cooperação para com minha pesquisa somente se deu após um período maior de estada na escola. A professora mostrava-se bastante enérgica em sala de aula, e sua turma era mais numerosa que o 2º ano A. Poucas foram as vezes em que a professora interrompeu sua aula para conversar algo comigo, ou mesmo para fazer comentários sobre algum assunto específico. Mesmo assim, a professora também deu muitas dicas quanto ao calendário letivo da escola, assim como auxiliou bastante no decorrer das sessões de exibição com suas crianças.

O maior mérito de minha relação com as quatro professoras do 2º ano do Fundamental I, tanto na escola privada, como na pública, foi a cumplicidade que pude ter junto a todas elas, no que diz respeito ao andamento da pesquisa. Em todos os momentos possíveis, pude ser sincero e honesto para com todas e recebi dicas importantes com relação às crianças, suas opiniões e seus comportamentos em relação à TV e aos desenhos animados. Essa ajuda foi essencial na escola privada, onde, por diversas vezes, após as conversas pós-exibição, as

professoras faziam questão de frisar (na opinião delas) o que eram declarações “verdadeiras”, ou declarações “fingidas” das crianças (o que me ajudou a decifrar enigmas de comportamento de algumas crianças).

Após toda essa descrição acerca das diferenças primordiais encontradas entre as duas instituições (diferenças essencialmente socioculturais e relativas a filosofias de ação), é necessário destacar que, apesar de tais diferenças terem sido significantes nos aspectos apresentados (contato com as escolas, com seus professores e com os pais de seus alunos), no que se refere ao comportamento das crianças propriamente dito (foco maior deste estudo), foram detectadas também semelhanças comportamentais (relacionadas à preferência sobre os desenhos animados) entre as crianças de ambas as instituições, conforme será descrito no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 3

### OS FRUTOS DO CAMPO: OS DESENHOS ANIMADOS NA VOZ (ÓTICA) DAS CRIANÇAS.

#### 3.1 Diferenças e semelhanças entre os modos de ver das crianças na escola pública e na escola privada

O contato das crianças com os desenhos animados em ambas as escolas se deu de maneira distinta, e as diferenças que supunha encontrar inicialmente (diferenças de ordem social e cultural, especialmente no que concerne às preferências dos desenhos animados assistidos pelo público infantil de cada instituição) foram confirmadas ao longo da pesquisa de campo. Os “modos de dizer” das crianças, nesse caso, podem ser encarados também como “modos de ver”, na medida em que são expressões de como elas perceberam os programas que foram abordados ao longo da pesquisa (e como elas, muitas vezes, assistiram também em casa). As opiniões das crianças sobre as animações vistas nas sessões de exibição tiveram distinções e similaridades no que diz respeito ao gênero, as quais valem à pena serem analisadas.

Na escola particular, o conhecimento demonstrado pelas crianças sobre o tema “desenhos animados” demonstrou-se ser profundo. Meninos e meninas mostravam saber não só de desenhos animados como também da programação televisiva como um todo. Não foram poucos os casos em que, durante as aulas (tanto do 2º ano A, quanto do 2º ano B), as crianças responderam a perguntas feitas pelas professoras dando programas de TV como exemplos (*Pânico na TV*, ou mesmo novelas como *Caminho das Índias*), revelando que assistem a muito mais horas de TV do que se podia supor.

Apesar de as crianças da escola particular, de uma forma geral, demonstrarem um conhecimento significativo sobre a programação televisiva (independente de serem desenhos animados ou não), entre os meninos essa característica era mais marcante. Havia entre eles uma espécie de paixão exacerbada a respeito da TV de uma forma geral, e não apenas sobre desenhos animados, inclusive fazendo referência a filmes não destinados ao público infantil, como a produção *American Pie*, um filme nitidamente destinado ao público adulto e com uma

temática ligada ao erotismo. Seriados, como *Chaves*, em exibição há mais de 20 anos na TV aberta brasileira, também foram citados pelos meninos durante as aulas por mim observadas.

Porém, por maior que fosse o conhecimento das crianças nas duas turmas de 2º ano da instituição particular acerca da programação televisiva, e por mais constantes que fossem suas citações a programas diversos, as referências feitas pelas mesmas a desenhos animados, durante o período letivo, ainda eram superiores às citações dos demais itens da programação televisiva. De longe, as animações pareciam ocupar a maior parte da atenção das crianças quando o assunto era “programas favoritos na TV”. Na verdade, o comportamento e os comentários do público infantil no ambiente da escola particular sobre o tema “televisão” parecia ser uma avalanche de opiniões sobre programas diferentes (e às vezes comuns entre algumas crianças), misturando vários gêneros televisivos (no que se refere à programação dos canais) e encontrando, no desenho animado, um ponto de concordância entre meninos e meninas.

Havia uma diferença significativa entre o que pensavam meninos e meninas sobre os desenhos animados na escola particular. Enquanto eles preferiam desenhos de luta (especialmente os japoneses ou *Animes*), as meninas preferiam desenhos mais ligados a um universo aparentemente mais “próximo” da realidade, com traços de fantasia e romance, caricaturando atitudes habituais de uma pessoa, como ir ao *shopping*, comprar roupas ou mesmo namorar. Há uma forte distinção de gênero na escolha por desenhos animados que pareçam satisfazer às necessidades de cada grupo, e essas necessidades são constantemente citadas pelas próprias crianças ao longo das conversas que foram realizadas após as sessões de exibição. O trecho a seguir deixa bem claro a necessidade proveniente das crianças de exteriorizar sua preferência diante do sexo oposto, e de como essa exteriorização foi nítida no ambiente da escola particular. O relato é um dos momentos da conversa que tive com a turma do 2º ano A, no dia 25 de novembro de 2009, após as exibições dos desenhos animados *Pokemon* e *Turma da Mônica*.

Na ocasião, iniciei a conversa perguntando às crianças se haviam gostado da sessão de desenhos animados e dos desenhos exibidos, ao que todos os presentes responderam afirmativamente, sem exceção. Em seguida, passei a perguntar aos meninos e às meninas, individualmente, a qual dos dois desenhos exibidos na sessão eles haviam gostado mais de assistir. Nesse ponto, as opiniões começaram a divergir, e as crianças passaram a demonstrar sua discordância em relação à opinião do sexo oposto através de gestos como: balançar a cabeça (em sinal de reprovação ou discordância) no momento em que outro companheiro

falava; interromper a fala de um companheiro, enquanto esse falava ou emitia sua opinião sobre algum desenho animado ou, simplesmente, fazendo uma expressão fisionômica de desagrado (na maioria das vezes, gestos de desaprovação com a boca).

Caren, uma das meninas participantes da sessão de exibição e da conversa em grupo, já estava demonstrando, a essa altura do bate-papo, que não havia gostado de assistir ao desenho animado *Pokemon*. Ao ser indagada sobre qual havia sido sua preferência, Caren não titubeou e deixou claro que havia gostado mais do desenho *Turma da Mônica*:

[...]

**Pesquisador:** Gostou mais da Mônica? Por quê?

**Caren:** Porque tinha aquele negócio de era uma vez... (fala com um olhar distante, como se estivesse pensando).

**Pesquisador:** ...de era uma vez? Contação de história?

**Caren:** É! (fala com tom de empolgação).

**Pesquisador:** *Pokemon* é besta.... tu acha?

**Caren:** Eu acho! (fazendo sinal de desaprovação com a boca)

**Pesquisador:** Sem graça?

**Caren:** É.

**Pesquisador:** Mas por que que é sem graça? É a história dos animais?

**Caren:** Porque quase não tem mulher...

**Pesquisador:** Quase não tem mulher?

**Luquinha:** É mentira, porque tu nunca viu direito! (interrompendo Caren).

Fica claro, nas falas dos sujeitos, que as necessidades ou anseios especificados por meninos e meninas, na situação descrita, são distintos, e que os desenhos animados, como ferramentas lúdicas (ou brinquedos virtuais), recebem a responsabilidade de “nutrir” essas expectativas de cada grupo.

Caren, como representante do grupo feminino que estava participando da atividade, demonstra sua desaprovação ao desenho animado escolhido primordialmente pelo grupo dos meninos (*Pokemon*). Percebi a falta de afinidade de Caren com o desenho *Pokemon* através de sua gesticulação negativa com a cabeça (sinal de discordância), enquanto os meninos afirmavam que haviam gostado mais de *Pokemon* que de *Turma da Mônica*. Decidi, então, aprofundar minha abordagem em relação à opinião da menina, perguntando-lhe, mais de uma vez, se aquela era mesmo sua opinião sobre o desenho japonês. Caren não mostrou dúvidas e, ao ser indagada, concordou comigo que *Pokemon* era “besta” e “sem graça”. Para ela, o desenho animado japonês não é divertido, já que “quase não tem mulher”, o que podemos entender como uma crítica direta a esse fato (ausência feminina na trama da história), o que torna (de acordo com Caren) o desenho masculino demais. A falta de participação feminina,

no entanto, não é o único fator apontado por Caren como motivo da indiferença aplicada ao desenho *Pokemon*. A contação de histórias, descrita por Caren como “aquele negócio de era uma vez”, também é uma característica importante que demonstra sua preferência a um estilo de desenho animado que pareça focar mais a fantasia (nesse caso, representada na estruturação de uma narrativa fictícia apresentada ao estilo literário). Assim, o desenho animado *Turma da Mônica* foi o que Caren mais gostou de ter assistido na sessão de exibição, uma vez que esse desenho pareceu atender às suas expectativas, tendo como personagem principal uma menina (a Mônica) e apresentando um episódio de “faz de contas” baseado em atividades tipicamente conhecidas das crianças (brincar, ir à escola, etc.).

A contra-argumentação masculina foi feita de forma quase simultânea à fala de Caren, e o representante dos meninos que tomou a palavra, Luquinha, fez questão de rebater as críticas de Caren ao desenho escolhido pelos meninos (interrompendo a menina, enquanto ela falava), usando a tática de desqualificação do argumento alheio. Para Luquinha, se Caren não gostava de *Pokemon* e o achava um desenho chato, isso se devia ao fato dela nunca ter assistido ao desenho com atenção, já que, nas palavras de Luquinha, ela “nunca viu direito” o desenho animado. Nesse caso, Luquinha admite que, de fato, haja personagens femininos em *Pokemon* (contrariando a opinião de Caren) e que, mesmo que tais personagens não tivessem sido apresentados no episódio exibido naquela sessão, sua presença no *Anime* estava garantida. Na ótica de Luquinha, a falta de afinidade de Caren junto ao desenho animado *Pokemon* é algo que parte exclusivamente dela, sendo, portanto, sua crítica ao desenho infundada (já que há meninas nele também). É como se Luquinha partisse de uma lógica em que há “culpados” nesse choque de opiniões, e, se Caren não gosta de *Pokemon*, ela é a culpada, e não o desenho em si. A ordem de análise dos fatos passa a ser invertida, segundo o raciocínio de Luquinha: *Pokemon* não é chato. Caren é que não o “viu direito”, e emite sua opinião sem ter conhecimento adequado para isso. Logo, no raciocínio do menino, a responsabilidade de não gostar do desenho japonês cai sobre os ombros da menina, já que o desenho não é como ela descreve.

Trata-se, nesse caso, de uma aparente rivalidade entre o anseio e as preferências masculinas e os desejos e preferências femininas, referentes ao contato de ambos os grupos com as animações televisivas. A própria cultura lúdica, que cerca o universo dos desenhos animados, parece ser também a mesma cultura lúdica que intervém na produção de brinquedos e jogos infantis, e, nesse quesito, já atua como “divisora” entre meninos e meninas, delineando os dois universos, de forma que a diferença entre ambos seja nítida. A

cultura lúdica que influenciou a produção de brinquedos até o século XIX era bem mais delimitada e rígida quanto a separação de sexos, e o que mais continua influenciando a manutenção desses “guetos lúdicos” movidos à base da distinção de gênero é a própria mídia. Essa diferença sexual, no que diz respeito ao lúdico, está presente não só nos próprios objetos em si (brinquedos), mas também no ambiente que cerca esses objetos: a publicidade em torno deles, os desenhos animados que são originados a partir deles (ou dos quais eles também são gerados), os catálogos de vendas de brinquedos e até mesmo as próprias embalagens que revestem e reforçam a visibilidade desses produtos midiáticos. Com os desenhos animados, a coisa não é diferente: há uma produção baseada nas distinções de gênero, pois a relação desses (desenhos animados) com os brinquedos é íntima.

O *marketing* tem um enorme poder de persuasão junto aos consumidores desses produtos (as crianças). Tal poder fica ainda mais visível quando o aspecto da cultura lúdica analisado são os desenhos animados. Esses programas parecem depender de uma enorme carga de exposição ao público telespectador, e o *marketing* feito na TV parece ser primordial para a popularidade deles frente a meninos e meninas, de forma completamente distinta. É como se os desenhos animados funcionassem como “brinquedos digitais”, produzidos para públicos específicos e determinados. As diferenças de gênero nesses programas ficam ainda mais visíveis quando se analisa mais especificamente o caso dos desenhos animados japoneses (*Animes*), produzidos rigorosamente sob uma linha divisória nítida entre meninos e meninas. No caso da conversa apresentada entre Luquinha e Caren, o *Anime* (*Pokemon*), através do qual se originou a discordância de opinião entre ambos, é uma exceção a essa regra: um desenho animado aparentemente produzido para ambos os sexos, apesar de conter mais elementos pertinentes ao universo midiático masculino dos *Animes* (lutas, ação, drama) que ao universo feminino desses programas (romance, beleza, ternura).

Durante todas as sessões de exibição promovidas no ambiente da escola particular, a tônica das conversas pós-exibição foi sempre a da rivalidade de preferências entre meninos e meninas (rivalidade essa que será mais descrita nos próximos tópicos, especialmente na descrição da chamada “Guerra dos Sexos”). Essa rivalidade corria livre por diversos argumentos, e as opiniões deles e delas se baseavam nas convicções que cada grupo tinha sobre o assunto que era abordado na conversa, como, por exemplo, o grau de violência dos desenhos exibidos, a proximidade desses desenhos com a “realidade” (realidade conhecida por eles) ou mesmo a “força” dos personagens vistos. O grande conhecimento acerca dos desenhos exibidos, demonstrado pelas crianças na instituição particular, também contribuía

para a formação de discursos “acalorados”, em que, por vezes, ocorriam trocas de acusações e injúrias entre as crianças, sendo necessárias minhas intervenções diretas. Esse conhecimento infantil acerca dos desenhos animados, muitas vezes, surpreendia-me e parecia superar qualquer previsão que eu supunha ter a respeito das crianças. O trecho a seguir, observado também na data de 25 de novembro de 2009, com a mesma turma já apresentada (2º ano A), revela o conhecimento demonstrado por meninos e meninas sobre assuntos abordados na conversa pós-exibição, como “proximidade da realidade” e “aspectos gráficos” dos desenhos exibidos naquela manhã (mais uma vez, *Pokemon* e *Turma da Mônica*).

No trecho que se segue, meninos e meninas falavam incessantemente, tentando mostrar aos outros que “seus” desenhos animados eram melhores que os desenhos animados do sexo oposto. A conversa foi direcionada, então, para a temática da “normalidade”, ou seja, discutiu-se sobre qual desenho era mais “normal” ou qual se parecia mais com “o cotidiano”. Perguntei, então, qual dos dois desenhos apresentados se parecia mais com “nossas vidas”, procurando, assim, alimentar a discussão com perguntas que pudessem ser respondidas com base na comparação com a resposta do sexo oposto:

[...]

**Pesquisador:** Qual o desenho que é mais “normal” pra vocês, é a *Turma da Mônica* ou é o *Pokemon*? Qual é mais parecido com a gente, com o dia a dia?

Todos respondem ao mesmo tempo.

**Luquinha:** *Pokemon*... porque tem uns *pokemons* que são que nem uns animais tipo o *Hatatai*, a *Butterfly*... deixa eu ver mais... os *Straptor*, o *Straver*... (gesticulando com as mãos).

**Pesquisador:** Ah, então os *pokemons* são animais?

**Luquinha:** Como se fossem animais... (fazendo sinal com as mãos de “mais ou menos”).

(Nesse momento, Caren balança a cabeça em sinal de reprovação.)

**Pesquisador:** Mas a Caren acha que é diferente, Luquinha (estimulando o debate). A Caren acha que é a *Turma da Mônica* que é mais parecido...

**Caren:** É a pele, a... as brincadeiras é... como é...(fica pensando em como argumentar).

**Luquinha:** A *Turma da Mônica*, quando a gente fala, eles ficam fazendo a mesma coisa todo tempo, o mesmo cenário...

**Biel:** Mas a única coisa que é diferente nos *pokemons* é os *pokemons*, mas na *Mônica* tem um simples coelhinho de pelúcia que bate “inda” machuca um guarda-chuva voador...

Novamente, Luquinha parte em defesa do desenho animado *Pokemon*, indicando-o como o mais próximo do nosso “dia a dia”. Caren, como representante do grupo feminino mais atuante na conversa, novamente, pôs-se a contestar a opinião de Luquinha, e as divergências

entre o masculino e o feminino prosseguiram, com análises diferentes dele e dela, sobre a proximidade do desenho com o cotidiano vivido por cada um.

É no contato com as mídias digitais (como o computador e, especialmente, a TV) que as crianças parecem incorporar uma nova forma de experiência, aparentemente mediada por esses meios de comunicação. A narrativa construída pelas crianças expressa uma nova interpretação do que o desenho animado mostra, interpretação essa que é referenciada nas experiências cotidianas de cada criança. Desse modo, essa experiência não parte exclusivamente dos meios de comunicação: ela se forma a partir da influência destes sobre as crianças, ao mesmo tempo em que se fundem ao conhecimento demonstrado pelo público infantil sobre suas próprias experiências de vida. Os desenhos animados são, dessa forma, uma espécie de “mola”, a qual projeta o conhecimento infantil com base em seu próprio conhecimento de vida, alterando também as futuras relações de vivência das crianças, a partir do instante em que oferecem conceitos e práticas muitas vezes distintas das conhecidas pelas próprias crianças (como o conceito de realidade, por exemplo). Nos casos apresentados, as diferenças entre as percepções sobre o que é a “realidade” nos discursos de meninos e meninas já se faz presentes nas argumentações dirigidas a seus próprios companheiros de escola.

Para Caren, *Turma da Mônica* é um desenho mais parecido com o cotidiano, por causa de aspectos como “a cor da pele” ou “as brincadeiras” mostradas no desenho, por exemplo. Caren deixa nítida sua preferência pelo desenho por se identificar com os aspectos e situações apresentadas nele. Luquinha, porém, surpreende com uma argumentação dirigida à própria qualidade da animação de *Turma da Mônica*, mostrando que, em matéria de “efeitos gráficos”, *Pokemon* supera consideravelmente os gráficos da *Mônica*, já que, para Luquinha, no desenho *Turma da Mônica* “eles (personagens) ficam fazendo a mesma coisa o tempo todo”, repetindo “o mesmo cenário”.

A crítica de Luquinha ao desenho *Turma da Mônica* é uma crítica que saiu da linha comum de argumentação das crianças por mim observadas na escola particular. A argumentação acerca da falta de qualidade gráfica de *Turma da Mônica* (apesar de Luquinha não ter usado essas palavras diretamente) demonstra uma preocupação maior do garoto com aspectos que, aparentemente, são relevados pelas crianças quando tomam contato com os desenhos animados. Não me lembro de ter visto outro menino da mesma faixa etária de Luquinha, e que tenha participado da pesquisa, alegar estar insatisfeito com aspectos gráficos ou com cenários repetidos de um desenho animado. De fato, durante os 2 meses de

observação no espaço particular, Luquinha demonstrou ser um menino extremamente ligado à TV e à sua programação. Eram dele as participações mais constantes ligadas a programas de TV durante as aulas do 2º ano A.

Biel fez coro às palavras de Luquinha e também contra-argumentou as palavras de Caren. Para ele, se *Pokemon* é um desenho diferente do cotidiano (como afirma Caren) e seus personagens tem a cor da pele diferente da “vida real”, na verdade, a única coisa que pode ser tomada como “diferente” em *Pokemon* são os próprios bichinhos do desenho, os *pokemons*. Ao contrário disso, para Biel, *Turma da Mônica* é bem mais distante do conceito que ele guarda de realidade, já que o desenho possui um coelhinho que bate nos outros (e os machuca, o que para ele seria impossível), além de esse mesmo coelhinho bater num “guarda-chuvas voador”. Nesse caso, Biel procura “reduzir” as diferenças entre a *Turma da Mônica* e *Pokemon*. Essa redução se baseia numa justificativa de que, em *Pokemon*, a única coisa que pode ser tomada como “absurda” (distante da realidade) são os próprios *pokemons*, mas todo o resto do universo do desenho animado é parecido com a “realidade”. Que realidade seria essa, então? Talvez as crianças falem do conceito de realidade baseado no que elas mesmas vivenciam e têm como “verdade”. Verdades tidas quase como “inquestionáveis” e “absolutas”, tão absolutas quanto à convicção que o público infantil parece ter acerca do que é ser “real” e “parecido com a realidade”.

As observações na escola pública, por outro lado, fizeram-me perceber algumas diferenças e também semelhanças entre o comportamento que meninos e meninas demonstraram em relação aos desenhos animados exibidos nas sessões. Assim como na escola particular, a maior parte dos meninos da instituição de ensino público demonstrou ser mais admiradora de desenhos de ação e luta, e, logicamente, os *Animes* também ocuparam grande espaço nesse contexto, mais uma vez. As meninas, por sua vez, assim como suas companheiras de estudo da escola particular, preferiram mais os desenhos ligados a um universo relacionado à fantasia e às histórias de “faz de conta”. Esse fato me soou curioso e demonstrou que, de fato, parece haver uma tendência feminina em procurar, nos desenhos animados, aspectos mais direcionados a uma emancipação de uma “autoridade externa”, nesse caso, representada tanto pelos adultos quanto pelos próprios meninos. A escolha por desenhos animados de fantasia e romance por parte das meninas da escola pública e da escola particular me fez pensar se essa não seria uma estratégia de diferenciação delas em relação aos próprios meninos, ou mesmo uma espécie de afirmação de suas identidades como alguém diferente e independente do público masculino.

Se os contos de fadas demonstram efetivamente uma relação de autoridade por parte de personagens identificados como “detentores de poder” (com personagens “mocinhos” que sofrem nas mãos de vilões cruéis e malvados), nos desenhos animados, essa posição autoritária é ocupada em grande parte por crianças, representadas por personagens infantis que são protagonistas dos enredos apresentados nas animações. Esses personagens são detentores de capacidades sobre-humanas (poderes mágicos, dons concedidos por entidades místicas, etc.), mas, ainda assim, permanecem humanos em seus traços emocionais (riem, choram, sentem medo, necessitam de carinho). Durante a pesquisa, pude perceber que as meninas, tanto da escola particular quanto da escola pública, pareciam encontrar, no universo da beleza e da sedução, uma autoridade com a qual podiam sobrepujar os meninos, sem abrir mão da “força” e do “poder”. Nesses casos, beleza e fantasia eram as armas femininas manifestadas nos desenhos animados; armas essas que seriam aproveitadas pelas meninas nessa espécie de confronto ideológico com os meninos. A busca e o apreço pela “beleza” foram percebidos não só na escolha dos desenhos animados que contivessem tais quesitos, mas também no próprio comportamento feminino em sala de aula, onde algumas meninas se maquiavam constantemente, especialmente na turma do 2º ano A da escola pública. Uma dessas meninas, Vânia, quando indagada por mim sobre os motivos que a faziam “se produzir” tanto em sala, foi enfática na resposta: se maquia “porque é preciso”, e porque “não se sente bonita sem maquiagem”.

Nessa linha de delimitação à base do gênero, meninos e meninas das instituições particular e pública mantiveram-se semelhantes quanto ao comportamento demonstrado e presenciado por mim. A regra geral foi a procura por desenhos animados com “força bruta”, “magia” e “lutas” por parte dos meninos, e de “beleza”, “romance” e “fantasia” por parte das meninas, mesmo que os desenhos escolhidos pelas meninas também tivessem cenas de ação e luta. Porém, essa regra geral, baseada no comportamento demonstrado pelas crianças em ambas as escolas, foi quebrada algumas vezes. E essas quebras foram muito significativas a partir do instante em que originaram uma série de relações por mim percebidas, as quais influenciavam os modos de relacionamento das crianças entre si (de ambos os sexos).

As quebras e exceções a essa regra foram mais frequentes entre as crianças da escola pública. Na escola particular, a “ferocidade” com que os meninos demonstravam suas diferenças de gosto em relação aos desenhos animados escolhidos pelas meninas fazia com que a quebra dessa regra geral (meninos gostarem de luta e ação, e meninas de romance e fantasia) fosse bem menos frequente. No ambiente da instituição pública, no entanto, parecia

haver um ambiente mais propício à ocorrência de exceções que saíssem desse estereótipo comportamental tão delimitado entre as crianças da instituição particular. Talvez, por isso, os casos por mim observados dessas exceções foram mais numerosos nesse ambiente que no ambiente particular (apesar de, nesta última, também terem se manifestado casos de exceção à regra geral estabelecida primordialmente pelos meninos).

A fonte de veiculação dos desenhos animados escolhidos também foi uma importante diferença captada por mim entre o comportamento infantil do ambiente público e do ambiente particular. No espaço da escola pública, imperaram os desenhos animados provenientes de canais abertos da TV nacional. Os desenhos citados por meninos e meninas, durante a escolha dos programas a serem exibidos nas sessões de exibição, correspondiam, quase que simultaneamente, à grade televisiva dos programas infantis dos canais abertos de televisão. Alguns meninos também afirmaram ter DVDs de desenhos japoneses (*Animes*), mas sempre dos desenhos que estavam sendo exibidos nas atividades da pesquisa.

Essa alta citação por desenhos transmitidos nos canais da TV aberta brasileira nos faz cogitar a possibilidade de as crianças da escola pública não possuírem TV por assinatura (e, por isso, não citarem desenhos veiculados nos canais “fechados” de TV), ou mesmo possuírem e não terem tempo de acompanhar os programas por estarem na escola. Porém, um fato ocorrido com um menino da turma do 2º ano A me fez perceber que a citação de desenhos animados da programação “gratuita” da TV brasileira se deve realmente a uma mistura de motivos: o fato de as crianças da escola pública não possuírem assinatura de canais de TV “fechados”, e, com isso, possuírem um grau de contato diferenciado com os desenhos aí transmitidos, levando a um desconhecimento desses programas. Esse raciocínio foi formulado a partir de uma conversa informal que tive com um aluno, Quito, onde pudemos conversar bastante sobre desenhos animados, canais de TV e preferências dele sobre os programas que acompanha nos canais televisivos.

Na ocasião dessa conversa, realizada no dia 5 de janeiro de 2010, o aluno não havia ido lancha com o restante de sua turma e preferiu ficar sozinho em sala de aula, ocasião que aproveitei para conversar com ele. Procurei deixá-lo o mais à vontade possível, dando um tom bem informal à conversa, a qual revelou dados curiosos sobre as preferências do menino, no que concerne ao contato com desenhos animados. Quito pode ser considerado também uma exceção à regra predominante de comportamento das crianças: é menino, mas afirmou não gostar da maioria dos desenhos animados tidos como “masculinos”.

Para Quito, os desenhos animados “de luta” não são legais. O aluno disse assistir a seus desenhos favoritos no “canal 10” e no “canal 12” (como se referia aos canais da TV aberta). Quito foi quase sempre monossilábico em suas repostas e se revelou tímido durante nossa conversa, apesar de minhas tentativas em deixá-lo à vontade. Parecia ir, a todo o momento, contra a tendência comum de comportamento dos meninos de sua turma e da outra turma do 2º ano na escola pública (e também dos meninos das turmas de 2º ano na escola particular), revelando-se, assim, mais uma “quebra” na regra da divisão de gênero no contato com desenhos animados. O menino afirmou não saber “o que seria um desenho animado japonês”, nem o que seria *Power Rangers*, apesar de reconhecer que os outros meninos falavam bastante sobre o seriado americano. Para Quito, os *Animes Dragon Ball Z* e *Dragon Ball GT* (que ele não classificava como japoneses) não eram legais “porque têm luta demais”. Quito afirmou ainda que o melhor canal para se assistir a desenhos animados é “o 12, porque tem *Ben10*”.

A partir daí, fiquei com dúvidas quanto às respostas que haviam sido dadas, até então, pelo menino e resolvi orientar nossa conversa para o tema “TV por assinatura”. Meu tempo com a criança seria pequeno a partir daquele instante (teria poucos minutos a mais de “papo”), pois logo seus companheiros de sala retornariam do lanche (ao qual ele não havia ido) e, por isso, não seria mais possível travar diálogo com o aluno. Indaguei, então, se Quito possuía alguma TV a cabo ou TV por assinatura em sua casa, e o menino hesitou por alguns segundos em responder. Após algum tempo, Quito respondeu afirmando que tinha TV a cabo em casa sim (confirmando, porém, de forma tímida, como foi sua tônica durante todo o nosso bate-papo). Nas palavras de Quito, ele tinha sim TV a cabo, pois “tem uma TV bem grande em casa”. Achei a resposta, de certa forma, confusa e tentei compreender o que Quito havia tentado dizer com aquela frase. Cogitei, então, a possibilidade de ele não ter entendido a pergunta que lhe fiz, ou não compreender realmente o que significa a expressão “TV a cabo”, associando a expressão a uma imagem de “aparelho televisor grande”. Outra possibilidade de interpretação é a de que a criança realmente entendia do que se tratava a expressão “TV a cabo” e associasse, necessariamente, a assinatura de canais fechados a uma imagem talvez estereotipada de “aparelho de televisor grande” (como se todo aparelho de TV grande tivesse, necessariamente, uma assinatura de canais fechados).

Não posso afirmar, ao certo, qual das interpretações possíveis a criança deu a minha pergunta, pois a conversa teve de ser interrompida com o retorno das outras crianças à sala de aula, após o intervalo do lanche. Quito, porém, assim como as outras crianças observadas na

escola pública, pareceu-me possuir traços de contato exclusivos com os canais de TV aberta, e não parecia se importar com os desenhos exibidos nos canais da TV “fechada”. Essa “indiferença” aparente de Quito aos desenhos animados transmitidos em outros canais de TV se revelava um traço comportamental também de outras crianças da escola pública, até mesmo no comportamento de algumas delas diante da participação nas sessões de exibição do estudo. Um dos meninos do 2º ano A, Gael, não quis participar ou mesmo sequer assistir aos desenhos da sessão de exibição, mesmo tendo sido autorizado por seus responsáveis a participar da pesquisa. Gael havia sido uma das crianças por mim escolhidas para participar do estudo, após a triagem inicial que realizei em sua turma, selecionando os meninos e as meninas mais comunicativos oralmente.

Este fato, por si só, constituiu uma diferença primordial de comportamento das crianças da escola pública em relação às crianças da escola particular, já que, nesta última, tive trabalho até mesmo em organizar as sessões de exibição e fazer a triagem das crianças para as atividades finais do estudo, haja vista o número grande de crianças interessadas em participar das sessões de exibição. Muitas crianças do espaço particular ficavam irritadas quando não eram selecionadas para participar das atividades de exibição e bate-papo do estudo, após a 1ª sessão de exibição realizada na escola.

Voltando à escola pública, segundo a professora do 2º ano A (em uma conversa que tivemos a respeito das preferências das crianças sobre os desenhos animados a que assistem), as crianças do ambiente público “assistem a pouca TV” e falam pouco sobre programas de TV justamente por conta disso, já que “têm poucas condições financeiras” (nas palavras da professora). Além disso, segundo ela, as crianças “brincam muito na rua”, o que também consome boa parte do seu tempo enquanto estão em casa. Esse comportamento infantil, descrito por uma das professoras participantes do estudo na escola pública, parece ser o “extremo oposto” das crianças da escola particular, as quais citavam programas de canais de TV por assinatura constantemente, além de, é claro, afirmarem brincar somente quando os pais lhes autorizavam, e em casa.

## 3.2 Os modos de ver os desenhos animados

### 3.2.1 A guerra dos sexos: Meninos *versus* Meninas

A maior de todas as características observadas entre meninos e meninas no tocante ao contato com a TV e seus desenhos favoritos foi o que posso denominar de “Guerra dos Sexos”. O duelo dos discursos masculino e feminino sobre seus desenhos animados e personagens favoritos foi uma constante ao longo de todo o estudo. O confronto dos argumentos e posicionamentos de meninos e meninas se dava, basicamente, de duas maneiras: direta (através de debates pessoais e em grupo, sobre os desenhos animados e as situações neles contidas, bem como sobre a escolha dos próprios desenhos que seriam exibidos) e indireta (através de desenhos feitos sobre os desenhos animados assistidos, ou argumentações de discordâncias feitas de uma forma não tão explícita). A distinção de gênero fortemente visível nos desenhos animados contribuiu demais para o acirramento dos ânimos entre ambos os sexos durante as sessões de exibição e as conversas em grupo pós-exibição.

Esse duelo ideológico foi bem mais intenso no ambiente da escola particular, onde as diferenças de opinião entre o sexo masculino e o feminino eram expostas de forma acalorada nas conversas. Na escola pública, não pude constatar uma “Guerra dos Sexos” de forma direta e aberta, mesmo que a distinção de preferências por desenhos animados entre meninos e meninas ainda fosse perceptível. Todavia, a segregação de gênero se fez presente também no ambiente público, através de comentários sutis feitos pelas crianças nas conversas em grupo, apesar de as oposições de gosto não terem se manifestado de forma agressiva, como no ambiente privado.

*A priori*, o choque entre meninos e meninas na escola particular se iniciava já na definição dos desenhos animados a que iriam ser assistidos nas sessões de exibição da pesquisa. Desde o estudo-piloto realizado na mesma instituição, tive uma ideia aproximada de qual seria o grau de “rivalidade” que seria mantido entre eles e elas na escolha dos desenhos animados a que assistir. Por isso, resolvi observar profundamente todas as estratégias e raciocínios adotados por ambos os sexos para escolherem e definirem os desenhos animados que gostaria de ver nas sessões de exibição.

A definição pelos desenhos animados passou a ser algo tão profundo quanto à própria definição sexual das crianças participantes da pesquisa, tamanha era a paixão com que elas discutiram a escolha dos programas. Era como se os desenhos animados fossem provas de

definição sexual, e a escolha pelos desenhos do grupo a que pertenciam mexia com os sentimentos das crianças, especialmente dos meninos. Para eles, escolher os desenhos animados junto às meninas parecia ser uma “Guerra”, uma espécie de disputa de honra e de espaço. Não bastava apenas escolher: era preciso definir todos os desenhos a serem exibidos, sem permitir às meninas terem oportunidade de eleger alguma coisa de sua preferência. Era preciso “atropelar” as meninas, antes que elas conseguissem escolher algo “besta” (no pensamento dos meninos). E, mesmo que conseguissem escolher, nem sempre essa escolha era respeitada. Um exemplo claro disso se deu após as exibições dos desenhos animados *Pokemon* e *Pucca Funny Love*.

O desenho animado japonês *Pokemon* tinha 20 minutos de duração por episódio, enquanto *Pucca* tinha uma duração aproximada de apenas 2 minutos e 30 segundos por episódio. Decidi, então, exibir quatro episódios seguidos de *Pucca* como forma de balancear a duração dos episódios dos desenhos animados, que era extremamente desigual. Assim, mesmo com quatro exibições seguidas, o tempo de duração “gasto” com *Pucca* iria totalizar 10 minutos, ou seja, 10 minutos a menos que o tempo de duração de *Pokemon*, o qual tem 20 minutos de duração por capítulo. Porém, os meninos não estavam interessados nisso. Durante a sessão de exibição, eles rapidamente ficaram entediados ao assistirem o desenho *Pucca*, já que a primeira exibição foi de *Pokemon*. Esse tédio se transformou em inquietação e, logo depois, em raiva por assistirem a quatro capítulos seguidos de *Pucca*, logo após “apenas” um capítulo de *Pokemon* (com 20 minutos de duração!). No raciocínio dos meninos, o tempo de duração dos desenhos animados não importava: se as meninas haviam escolhido (em sistema de “cartel”, que os irritava ainda mais) assistir ao desenho *Pucca Funny Love*, mesmo sabendo que o desenho animado era curto, isso era problema delas. O que importava, nesse caso, era que elas estavam assistindo a quatro episódios do desenho animado que haviam escolhido, enquanto eles, que, aparentemente, consideravam-se “injustiçados”, tinham visto somente um episódio do desenho animado que também haviam escolhido (da mesma forma que as meninas). O extremo instinto de competitividade demonstrado pelos meninos, nessa situação, parecia se misturar a um sentimento de fácil irritabilidade em relação às meninas, fazendo com que eles desconsiderassem qualquer possibilidade de compreensão acerca das condições que cercavam a exibição de todos os desenhos animados ali envolvidos.

Para alguns dos meninos, parecia ser inaceitável que outro menino (representante de seu próprio sexo) pudesse optar por assistir na sessão de exibição a um desenho animado tido como “feminino”. Da mesma forma, pareciam não ver com bons olhos o fato de meninas

gostarem de desenhos tidos como “masculinos”. Nesses casos, a reprovação era dada de forma explícita através de comentários jocosos, os quais tentavam transformar aquela criança que saísse do perfil esperado por eles em motivo de chacota. Entre esses comentários, podemos encontrar apelidos como “bichinha”, “maricas” (dados a meninos que escolhiam assistir a desenhos, tidos pela maioria masculina, como “femininos”) ou mesmo declarações sarcásticas dirigidas às meninas que optavam por assistir a desenhos animados tidos como “de meninos”.

Se entendermos a sexualidade como uma construção social e compreendermos que essa construção é extremamente influenciada por aspectos culturais e históricos, chegaremos à definição natural de que a escola é um ambiente onde essas construções sociais são fortemente divulgadas entre o público atendido (os alunos). Há um discurso presente no ambiente escolar, e esse discurso define a conduta de meninos e meninas diante de seus pares e do sexo oposto. Há um jogo de vozes: algumas devem ser ouvidas (as normas escolares), outras são caladas, ou devem ser caladas a fim de se manter a ordem das recomendações sociais (as vozes daqueles que destoam dessa norma separativista de sexos). É na escola que o discurso de gêneros passa a ser mais claro na vida das crianças: meninos e meninas têm lugares distintos e, como tal, devem proceder de formas distintas no ambiente educacional.

Essa pré-definição sexual, baseada em distinções biológicas, pode, no entanto, ser exercida de formas diferentes, já que homens e mulheres são sujeitos sociais passíveis de transformações comportamentais, a partir do instante em que se influenciam no convívio social. Podemos enxergar as exceções a essa regra comportamental pré-definida pelos meninos da escola particular (regra essa sustentada à base de uma divisão de gênero quase incorruptível) como manifestações diferenciadas socialmente, no que tange ao convívio e ao contato com o sexo oposto e suas práticas sociais (no caso específico desta pesquisa, os desenhos animados acompanhados por cada grupo). Não pude constatar o mesmo comportamento advindo das meninas, nem na escola pública, nem na escola particular, uma vez que elas pareciam ser indiferentes ao fato de outras meninas gostarem ou não de desenhos escolhidos primordialmente por meninos. Essa taxação comportamental, com represálias e agressividade, foi demonstrada, primordialmente, pela parcela masculina de participantes da pesquisa na escola particular.

A definição dos desenhos animados que seriam exibidos por mim na escola privada se deu através do sistema de votação por parte das próprias crianças que iriam participar da pesquisa. A votação era realizada dentro da própria sala de aula das crianças, e todas as

participantes tinham direito a votar em um desenho animado de sua preferência. Porém, o sistema de votação foi modificado com o tempo, a partir das observações que fiz durante a minha estada em campo. Inicialmente, a escolha dos desenhos animados que seriam exibidos nas sessões de projeção foi feita seguindo o modelo de divisão de gênero: cada turma escolhia dois desenhos animados para assistirem, sendo um escolhido pelo grupo dos meninos e outro, pelo grupo das meninas, em cada uma das duas turmas observadas.

A escolha era tensa. Os meninos, mais numerosos que as meninas, e sempre ávidos a definirem logo seus desenhos animados, esbarravam-se na própria diversidade de gostos e preferências e, muitas vezes, não falavam “a mesma língua”. As meninas, por sua vez, pareciam não ter esse problema e, rapidamente, definiam o desenho a que gostariam de assistir, o que parecia irritar os meninos, que as tratavam, no momento da votação, como “rivais”. Qualquer desenho animado escolhido pelas meninas era “besta” e “chato” aos olhos da parcela masculina e, se dependessem deles, não haveria necessidade de se permitir a elas escolherem um desenho animado, já que, nas palavras dos meninos, elas sempre “assistem à mesma coisa”.

Com uma cultura lúdica mais diversificada em relação aos desenhos animados e à sua presença nos canais de TV aberta, é de se compreender que os meninos tenham tido mais dificuldades para definirem suas opções para as sessões de exibição. Além de serem mais numerosos, os meninos votavam em muitos desenhos diferentes. A quantidade de *Animes* citados pelos meninos era enorme, revelando que eles assistiam a tais desenhos japoneses através da TV por assinatura, ou mesmo por DVDs, uma vez que, naquele período, eles não estavam em exibição em nenhum canal de TV aberto. Desenhos japoneses como *Naruto*<sup>5</sup>, *Bleach*<sup>6</sup> e seriados americanos como *Power Rangers* eram citados pelos meninos, o que ocasionava empates de votos e retardava ainda mais a definição deles.

As meninas, por sua vez, tinham um leque de opção bem mais reduzido na TV quando o assunto era desenho animado. Em todas as votações realizadas, incluindo-se a votação para

---

<sup>5</sup> Como quase todo desenho animado japonês (*Anime*), *Naruto* também se originou de uma história em quadrinhos japonesa (*Manga*), criado pelo roteirista *Masashi Kishimoto*. A história conta a vida do pequeno *Uzumaki Naruto*, que tem o sonho de se tornar um Ninja e, para isso, tem de se submeter a um sério treinamento e enfrentar grandes aventuras ao longo de toda a trama. Atualmente, a versão em desenho animado encontra-se em sua 2ª temporada, chamada *Naruto Shippunden*, que conta a história do personagem *Uzumaki Naruto* após seu amadurecimento, já em sua fase adolescente.

<sup>6</sup> *Bleach*, assim como o *Anime Naruto*, é um desenho animado do estilo *Shounen* (masculino) e se originou de uma história em quadrinhos japonesa (*Manga*) criado pelo roteirista *Tite Kubo*. Com um conteúdo considerado mais adulto que *Naruto*, o *Anime* conta a história do jovem *Kurosaki Ichigo*, um adolescente de 15 anos de idade que toma contato com o mundo dos espíritos através de experiências místicas, tornando-se, assim, um “*Shinigami*” (“Deus da Morte”). Após isso, *Ichigo* passa a enfrentar espíritos considerados malignos, usando o conhecimento que aprendeu no mundo dos espíritos.

a 1ª sessão de exibição, os desenhos mais citados pelo grupo de meninas das duas turmas observadas na escola privada giravam em torno das seguintes opções: *Barbie*, *Pucca*, *Três Espiãs Demais* e *Turma da Mônica*. Muitos dos desenhos citados pelas meninas não eram episódios, e sim filmes de longa duração (como *Barbie*) e, por isso, não puderam ser exibidos, já que o tempo de atividade disponível não era suficiente para longas projeções. Assim, com um número de opções de desenhos animados bem mais reduzido em relação aos meninos, e em número significativamente menor em sala de aula, a tarefa de votação do grupo das meninas era bem mais simplificada e rápida, o que irritava os meninos. Ao contrário dos meninos, as meninas não pareciam encarar a votação para a escolha dos desenhos animados como uma disputa ou competição. Elas aparentavam estar mais preocupadas simplesmente com o que iriam assistir, e não com o que os meninos iriam assistir.

Percebi que o sistema de votação através da divisão de gênero influenciava diretamente na definição dos desenhos exibidos e, após a realização da 1ª sessão de exibição na escola privada, decidi mudar a forma de escolha dos desenhos animados, pois esse método de escolha poderia ser parcial demais, já que garantia sempre ao grupo das meninas a exibição de um desenho de sua preferência, inevitavelmente. A partir de então, decidi realizar a votação dos desenhos animados não mais pela divisão entre meninos e meninas, mas de forma completamente individual.

A partir da 2ª sessão de exibição na escola privada, foi instaurada a nova forma de escolha dos desenhos animados para as sessões seguintes. A partir daí, cada turma continuaria escolhendo dois desenhos animados para assistir; porém, essa escolha não se daria mais pela divisão de gênero, mas sim através de votação individual, onde cada criança escolheria um desenho de sua preferência e os dois mais votados seriam exibidos. Todavia, para minha surpresa, a partir de então, o que percebi é que se instituiu um jogo de “gato e rato” entre as próprias crianças, onde meninos e meninas se dividiam claramente em grupos separados e “combinavam” seus votos para, assim, garantirem a exibição de um desenho animado que fosse objetivo comum do grupo.

Como a votação a partir dali seria individual e não mais por sexo (como foi feito anteriormente), as meninas logo perceberam que estavam em desvantagem, já que, numericamente, eram inferiores aos meninos (em ambas as turmas). Se votassem em desenhos diferentes, a tendência era que “perdessem” seus desenhos na votação, já que, numericamente, não iriam conseguir balancear a quantidade de votos dos meninos. Começou, então, a formação de um “cartel” de votos, em que, mesmo individualmente, as meninas

combinavam de antemão o que queriam assistir em comum. Dessa forma, todas votavam em apenas um desenho que fosse tido como “feminino” e garantiam, de qualquer forma, um desenho de sua preferência no resultado final da votação. Essa estratégia usada pela parcela feminina das crianças foi quase uma estratégia de “vida ou morte”: a união feminina, nesse caso, era imprescindível para que todas elas não fossem obrigadas a assistir dois desenhos escolhidos pelos meninos. Vale destacar, no entanto, que “se unir” em prol de algo parecia ser uma atitude muito simples para as meninas e, no caso citado, os meninos ficavam extremamente irritados com o resultado final da votação, já que, com a mudança no sistema de definição dos desenhos, eles esperavam superar os votos femininos e elegerem apenas os desenhos que considerassem divertidos (desenhos animados de luta). Enquanto as meninas unificavam seus votos com relativa facilidade, o grupo dos meninos, por sua vez, esbarrava em sua própria falta de unidade, votando de forma completamente individual, na maior parte dos casos, e dividindo suas escolhas sem se juntarem em grupos, o que acarretava sempre na eleição de um desenho escolhido pelo grupo das meninas na totalização final dos votos.

Apesar de serem numericamente inferiores, as meninas não se intimidaram frente à parcela masculina de suas turmas. Elaboraram uma estratégia de “sobrevivência”, diante da ferocidade com que os meninos tratavam as escolhas dos desenhos animados para as atividades da pesquisa. Enquanto os meninos se irritavam com a rápida definição feminina, com as estratégias adotadas pelas meninas e com a constante eleição de um desenho “feminino” nas sessões de exibição, as meninas estavam mais preocupadas em eleger um desenho a que pudessem assistir, sem se submeter aos “caprichos” masculinos. Eles pareciam querer “guerra” contra elas; elas, por sua vez, pareciam querer apenas uma “convivência pacífica” com eles, bem como conquistar espaço na sessão de exibição. Eles pensaram demais nelas e, com isso, tinham sérias dificuldades em definir o que queriam.

Nesse caso, percebemos, através dos comportamentos demonstrados por meninos e meninas na escola particular, que o comportamento feminino superou o aparente “domínio” masculino; não através da força ou do grito (como os meninos queriam “vencer” a votação dos desenhos animados), mas de forma sutil e planejada, demonstrando certa “indiferença” frente ao que os meninos escolhiam e preocupando-se somente com suas próprias possibilidades e definições. Abstei-me de agir sobre a metodologia de escolha dos desenhos animados, tal qual havia feito no estudo-piloto (garantindo sempre a exibição de um desenho animado escolhido pelos meninos e outro, pelas meninas). Dessa forma, tentei me manter distante da idealização feminina e da concepção de um “sexo frágil”. Os fatos demonstrados

nas escolhas dos desenhos animados que foram exibidos invalidam, de certa maneira, qualquer ideia “protetora” que se possa ter das meninas, quando estas estão em contato direto com os meninos, já que elas demonstraram possuir estratégias de convivência que as permitiram sublimar suas ditas “fragilidades” frente ao sexo oposto.

Na escola pública, a votação dos desenhos animados a serem vistos nas sessões de exibição foi menos tensa, apesar da divisão de gênero ter sido mantida de uma forma geral. Meninos e meninas definiram os desenhos a que queriam assistir rapidamente, e as votações em grupo não ocupavam muitos minutos. Havia certa indecisão sobre ao que se assistir entre as crianças do espaço público, especialmente por parte das meninas que aparentavam estar satisfeitas com qualquer coisa que pudesse ser oferecida em termos de desenho animado. Um exemplo desse tipo de comportamento foi presenciado na votação dos desenhos animados escolhidos pela turma do 2º ano A, realizada no dia 08 de janeiro de 2010. Nessa ocasião, uma das meninas da turma, Naty, encontrava-se bastante indecisa em relação ao desenho animado em que iria votar. Como a totalização dos pedidos, precisava de todos os votos de todas as crianças autorizadas a participar da pesquisa, o voto de Naty era imprescindível para que a finalização do processo de escolha pudesse ser feita. Perguntei, então, à menina qual desenho gostaria de ver, ou a qual desenho ela assistia mais em casa. A resposta de Naty foi clara: “Ah, não sei. O que o senhor trouxe tá bom”.

O ambiente escolar como um espaço de convivência é também um local onde ocorrem aproximações e afastamentos. Nada é linear numa escola (socialmente falando), e o comportamento dos alunos e dos professores demonstra suas afinidades e suas repulsas frente a certos aspectos caros à instituição educacional. Naty demonstrou um afastamento sutil em sua declaração; deixou claro que não estava preocupada em escolher um desenho animado para assistir, mas que, ao contrário disso, estava satisfeita em assistir ao que fosse decidido por mim, quando, na verdade, os desenhos exibidos foram escolhidos pelas próprias crianças.

Não se trata aqui de afirmar que Naty não queria participar da pesquisa ou de suas atividades de exibição. Ela queria e participou da 1ª sessão de desenhos animados com sua turma (2º ano A). Mas havia, no ambiente público, uma mistura de sentimentos entre as crianças que participavam das sessões de exibição. Meninos e meninas deixavam implícito um misto de ansiedade em participar das atividades do estudo, e indiferença quanto às próprias atividades da pesquisa. Isso não significa dizer que as crianças da escola pública não gostam de desenhos animados (afirmar isso seria leviano). Elas gostam e muito, uma vez que demonstraram isso nas conversas realizadas pós-exibição. Porém, os desenhos animados, por

si só, parecem possuir um grau diferenciado de contato com as crianças da escola pública. Elas gostam de ver desenhos, assistir a TV e se divertir com seus personagens e histórias favoritas, mas sua prioridade lúdica é outra. Talvez o foco maior de diversão das crianças do setor público seja a brincadeira de rua, como me afirmaram, em conversas extraclasse, as professoras das turmas do 2º ano A e B (observadas no estudo). O que pude perceber na escola pública é que a “Guerra dos Sexos”, em relação às preferências de meninos e meninas, no que diz respeito aos desenhos animados, também pôde ser vista, porém de maneira diferenciada, mais sutil, discreta e principalmente menos tensa, através das conversas observadas entre as crianças. A “indiferença”, observada no comportamento de algumas crianças em relação às atividades da pesquisa, talvez tenha sido tão somente uma comprovação de que o contato de meninos e meninas, no espaço público observado, com os desenhos animados e com a TV se dá de forma distinta, deixando claro que o espaço escolar é um local em constante movimentação, onde valores e atitudes são criados e recriados constantemente.

Voltando à “Guerra dos Sexos”, anteriormente descrita, sua aparição no ambiente público se deve, primordialmente, às conversas pós-exibição, realizadas nas três sessões de projeção desenvolvidas no ambiente escolar. Nessas conversas, meninos e meninas, apesar de não se confrontarem diretamente, deixavam claras suas preferências e argumentações em relação aos desenhos preferidos e, assim, “enfrentavam-se” mesmo que indiretamente. O trecho a seguir é parte da conversa em grupo realizada com a turma do 2º ano A da escola pública. O debate foi feito logo após as exibições dos desenhos *Três Espiãs Demais* e *Padrinhos Mágicos*, no dia 13 de janeiro de 2010.

No trecho a seguir, iniciei a conversa perguntando às crianças qual desenho exibido havia lhe agradado mais e por quê. Fingi não ter entendido o episódio exibido do desenho *Três Espiãs Demais* e perguntei aos meninos e às meninas o que havia ocorrido naquele episódio. Poucos meninos se manifestaram a respeito, e as meninas presentes tomaram a palavra para explicar o que as “três espiãs” fazem:

[...]

**Pesquisador:** E o que é que tem nos *Padrinhos* que tu acha que não tem nas *Três Espiãs*? (perguntando à menina Naty).

**Cisão:** É mais realista. (interrompendo Naty).

**Naty:** As fadas...

**Pesquisador:** Cisão, mas o que é que tu acha realista? Assim... Me explica o que é mais realista? Os *Padrinhos Mágicos* é mais realista que as *Três Espiãs*?

(Cisão não responde e aparenta não ter gostado de nenhum dos dois desenhos animados.)

[...]

**Pesquisador:** Mas me expliquem uma coisa. Eu assisti aos desenhos e não consegui entender muito bem o que foi que aconteceu na estória das *Três Espiãs*. Quem pode me dizer?

**Vânia:** elas têm que salvar o mundo.

**Lusilva:** É o trabalho delas, salvar o mundo... (fala com tom desanimado, como se achasse óbvio e repetitivo).

**Vânia:** É salvar, salvar o *shopping*, fazer o mundo voltar de novo...

**Mara:** O homem tem mais força do que a mulher... E elas mete a “pêa” nos homens que quer fazer o mal. (interrompendo Vânia e falando com muita seriedade no olhar).

**Pesquisador:** mete a “pêa” nos homens?

**Vânia:** É, tio, e elas pegam os homens e botam eles na prisão...

No trecho apresentado acima, poucos meninos se manifestam verbalmente na conversa. A maior parte das declarações é feita pelas meninas, que procuram explicar, com poucas palavras, quais suas preferências em relação aos desenhos animados assistidos na sessão de exibição, minutos antes. Naty, a mesma menina que, dias antes, havia ficado indecisa na votação pela escolha dos desenhos animados, participou dessa sessão e da conversa realizada. Para ela, os dois desenhos animados exibidos (*Padrinhos Mágicos* e *Três Espiãs Demais*) foram igualmente divertidos; no entanto, segundo a aluna, sua preferência seria pelo desenho *Padrinhos Mágicos*. Quando indagada sobre os motivos dessa preferência, Naty se mostrou indecisa em sua resposta; mas, segundo ela, “as fadas” fazem dos *Padrinhos Mágicos* um desenho mais divertido que *Três Espiãs Demais*, demonstrando, mais uma vez, uma tendência feminina em apreciar desenhos ligados à fantasia cotidiana e ao humor.

Quase simultaneamente às palavras de Naty, vimos as declarações curtas de Cisão, que demonstrou claramente, durante a conversa, não ter gostado de nenhum dos dois desenhos exibidos, apesar de ter uma antipatia maior ao desenho *Três Espiãs Demais* (considerado um ícone feminino). Na opinião do menino, os *Padrinhos Mágicos* “é mais realista”, mas Cisão não explicitou em que pontos ele julga esse “realismo” superior ao outro desenho animado. Vânia e Mara vão contra a opinião de Cisão e demonstram, claramente, que são fãs de *Três Espiãs Demais*, especialmente pelo fato de o desenho apresentar três jovens garotas como personagens protagonistas. Para Vânia, as espiãs “têm que salvar o mundo” e, nesse sentido, o mundo é representado por um local aparentemente bastante admirado pela menina: os *shoppings centers*. No episódio exibido no dia, as jovens espiãs protagonistas do desenho enfrentam muitas batalhas dentro de um *shopping center* e têm de impedir a destruição do mundo. Vânia deixa bem claro, nas suas palavras, a admiração que tem pela missão heroica

das três espiãs em “salvar o *shopping* e fazer o mundo voltar de novo”, além do quê elas lutam contra homens e “botam eles na prisão”.

Mara demonstra admirar outro tipo de capacidade apresentada pelas heroínas espiãs. Para ela, diferentemente de Vânia, é a força e a coragem das espiãs que fazem do desenho animado algo admirável. A comparação feita por Mara entre as espiãs e os homens vai ainda mais além da comparação feita por Vânia em relação à força das personagens femininas; mostra o tom de respeito que Mara dá ao fato de as jovens personagens do desenho enfrentar homens e vencê-los: Para a menina, “o homem tem mais força que a mulher”, mas, mesmo assim, as três espiãs do desenho “mete a pêa nos homens que quer fazer o mal”. Entra em cena o perfil das mulheres (ou jovens) guerreiras, subestimadas, mas que derrotam os homens, mesmo sendo fisicamente inferiores.

O imaginário infantil, aparentemente tão pouco conhecido pelo adulto, está sempre em uma situação de reconhecimento frente a um “poder maior”. Esse “poder maior” é proveniente do próprio adulto, e é no campo da imaginação que a criança consegue dar seu grito de independência frente àqueles que detêm o “controle” de suas vidas. O desenho animado serve, no caso da menina Mara apresentado, como um suporte de comparação entre a realidade e a fantasia. A exploração entre a fronteira da realidade conhecida e da fantasia apresentada no desenho animado é que permite à criança construir suas próprias interpretações sobre o que é ter poder e ser poderoso. Nesse caso, o reconhecimento do poder através da vida cotidiana reconstrói o sentido desse termo (poder) para as crianças. Talvez, Mara admire as três espiãs não por elas serem poderosas em si, mas por fazerem algo que ela mesma, provavelmente, não seja capaz de fazer: “meter a pêa” em homens mais fortes.

Vale lembrar que, na sessão de desenhos em que essa conversa foi captada, os desenhos escolhidos saíram da “linha geral” de tendência à base de delimitação de gênero. Não foram exibidos *Animes*: nem o desenho *Três Espiãs Demais*, nem o desenho *Padrinhos Mágicos* são produções japonesas. O desenho *Três Espiãs Demais* narra a história de três jovens agentes espiãs, as quais têm de administrar seu tempo entre levar uma vida “normal” (estudar, divertir-se e, principalmente, fazer compras e cuidar da “beleza”) e resolver crimes internacionais à base de espionagem, usando acessórios com os quais possam solucionar tais casos mais rapidamente. *Três Espiãs* estava em exibição na TV aberta à época da realização da pesquisa e foi, de longe, o desenho mais votado entre as meninas, tanto na escola pública quanto na escola privada.

*Padrinhos Mágicos* é um desenho mais antigo que *Três Espiãs Demais*, sendo exibido, originalmente, em canais da TV por assinatura brasileira por volta de 2001. O desenho conta a história de uma criança (*Timmy Turner*) que consegue obter ajuda de “gênios mágicos”, os quais podem realizar todos os seus desejos. Esses “gênios” são considerados pelo pequeno *Timmy* como “pais especiais” e, por isso, são apelidados de “padrinhos mágicos”. Na ocasião descrita na escola pública, o desenho *Padrinhos Mágicos* foi votado, em sua maioria, pelos meninos, mostrando que a lógica de análise que pode ser feita à base da relação dos meninos com desenhos “de luta” e ação não é a única possível: eles também gostam de desenhos de comédia e fantasia cotidiana, e essa “quebra à regra”, conforme já descrita anteriormente, é mais comum na escola pública que na escola privada.

Além de todas as conversas realizadas no ambiente escolar, após a exibição dos desenhos animados escolhidos pelas crianças, as crianças participantes eram orientadas também a fazer atividades de desenho e pintura sobre os desenhos animados a que assistiam nas sessões de exibição. Essa atividade era realizada após todas as sessões de exibição e conversa em grupo, sem exceção. Nessas ocasiões, era solicitado às crianças que desenhassem quais haviam sido os desenhos animados aos quais mais haviam gostado de assistir e escrevessem o porquê dessa escolha (justificassem). Em outras oportunidades, também foi solicitado a meninos e meninas que desenhassem qual o personagem que mais admiravam nos desenhos animados de sua preferência e, finalmente, também foi requerido às crianças que desenhassem um final alternativo para os desenhos aos quais mais haviam gostado de assistir nas sessões de exibição da pesquisa.

Apesar de a atividade de desenhar ter agradado às crianças (tanto na escola pública quanto na escola privada, haja vista o volume de desenhos que obtive), nem todas aceitaram participar dessa modalidade de atividade de pesquisa. Algumas crianças da escola pública se recusaram a desenhar qualquer coisa, sob a justificativa de que “não sabiam desenhar bem”. Outras, simplesmente, participaram dessa atividade de forma aparentemente “contrariada”. Muitas das crianças que se recusaram a participar da atividade de desenho na escola pública eram extremamente comunicativas durante as conversas em grupo e, realmente, faziam questão de frisar que eram “ruins” na arte de desenhar. Passei, então, a “desconfiar” que se tratava de “algo mais”, além da simples falta de afinidade com uma atividade de pintura e desenho. Passei a perceber que as crianças da escola pública ajudavam umas as outras quando queriam escrever algo em seus desenhos e veio, então, à tona a dificuldade das crianças daquele ambiente em escrita e leitura. Essa dificuldade em escrita e leitura parecia deixar

algumas crianças ansiosas e, de certa forma, angustiadas, e eram essas as crianças que se recusavam ou não gostavam de participar das atividades de desenho. Por isso, passei a deixar a atividade de desenho mais “aberta” na escola pública, deixando a cargo das crianças escreverem algo em seus desenhos (se quisessem ou se pudessem).

Com essa pequena mudança metodológica na aplicação da atividade de desenhos na escola pública, a análise dos desenhos desse ambiente também passou a ser feita de forma diferenciada por mim. Passei a dar mais ênfase aos aspectos artísticos dos desenhos no ambiente público, visualizando bem as cores e os estilos de desenhar de meninos e meninas sobre os programas a que haviam assistido nas sessões de exibição realizadas. No ambiente privado, a análise desses desenhos foi feita da mesma forma, com a diferença de que foram analisadas também as declarações escritas das crianças sobre o que haviam desenhado.

De uma forma geral, os desenhos feitos por meninos e meninas em ambas as instituições exteriorizaram suas preferências e seus gostos sobre os desenhos animados, já que as orientações dadas às crianças, de certa forma, já deixavam a entender que elas podiam desenhar aquilo que mais lhes havia agradado. Os meninos optaram por desenhos mais ligados ao universo dos desenhos animados de ação e luta em ambas as escolas: seus desenhos tinham traços mais “agressivos” e ressaltavam os poderes, magias e capacidades sobre-humanas dos personagens que mais admiravam, especialmente nos *Animes*. Deste universo, o desenho animado japonês *Dragon Ball*, em todas as suas variantes (*Dragon Ball*, *Dragon Ball Z* e *Dragon Ball GT*), ocupou lugar de destaque, em ambas as escolas, em quase todas as atividades de desenho promovidas após as sessões de conversa em grupo.

As meninas, por sua vez, ressaltavam os aspectos cotidianos em seus desenhos. Os desenhos animados mais apreciados pelo público feminino foram diferentes: no ambiente privado, o desenho *Pucca Funny Love* foi o mais escolhido pelas meninas como fonte para seus desenhos. O desenho animado *Pucca Funny Love* (“Pucca amor divertido”) conta a história de duas crianças: a menina *Pucca*, uma pequena ninja que sonha em conseguir o amor do menino *Garu*, outro pequeno ninja. Enquanto *Pucca* sonha em conseguir namorar *Garu* (e tenta beijá-lo em todos os episódios do desenho animado), o menino tenta vencer suas batalhas e aventuras escapando das tentativas de beijo de *Pucca*. O desenho animado mistura, assim, cenas de aventura e de muito humor em um período de duração curtíssimo (menos de 3 minutos por episódio).

Na escola pública, as meninas variaram seus desenhos, já que alguns dos desenhos animados exibidos naquele ambiente foram diferentes dos exibidos no ambiente privado. De

uma forma geral, os desenhos animados mais escolhidos pelo público feminino na escola pública, como base para a atividade de desenhos, foram *Pequena Sereia* e *Três Espiões Demais*. Os desenhos foram feitos ressaltando os aspectos mais caros aos personagens dessas animações, especialmente características como a “beleza” e a “meiguice”. As diferenças entre os traços dos desenhos masculinos e femininos foram notáveis. Enquanto eles deram ênfase a linhas mais agudas e agressivas, as meninas fizeram uso de desenhos com traços mais “leves” (o que não significa, necessariamente, que elas não tenham abordado aspectos de agressividade em seus desenhos).

FIGURA 1

Desenho de um menino da turma do 2º Ano A da escola particular, após a exibição do *Anime Naruto*.

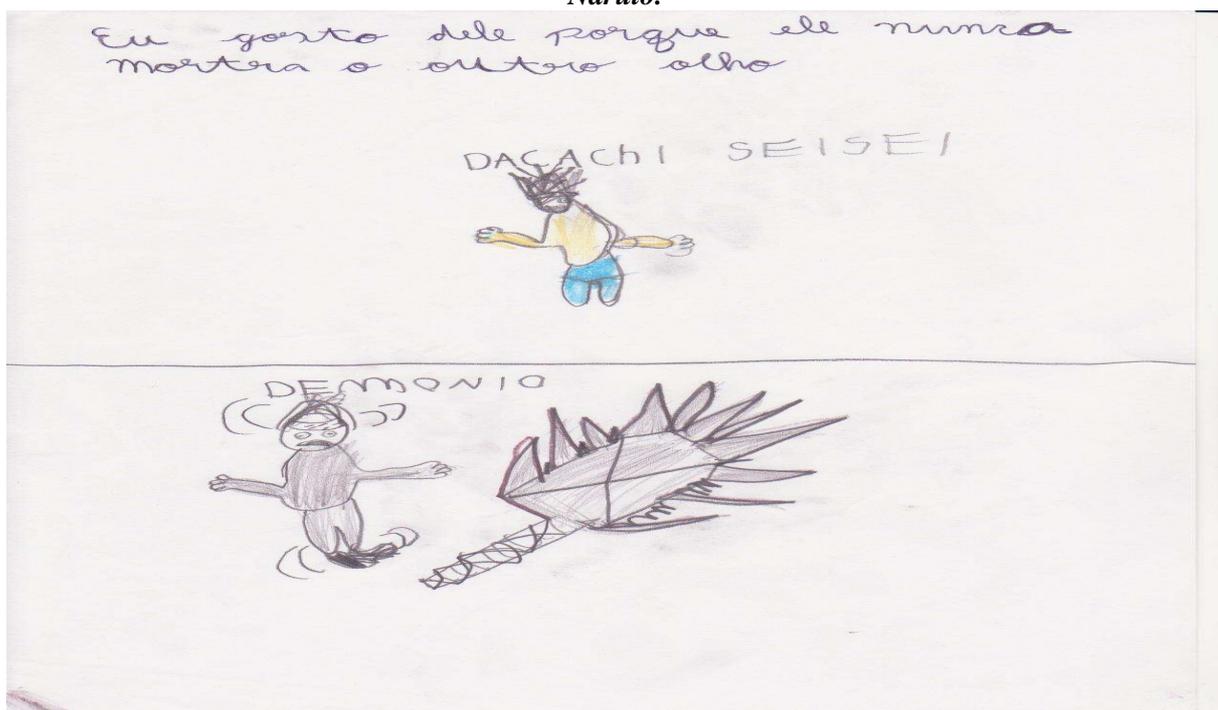
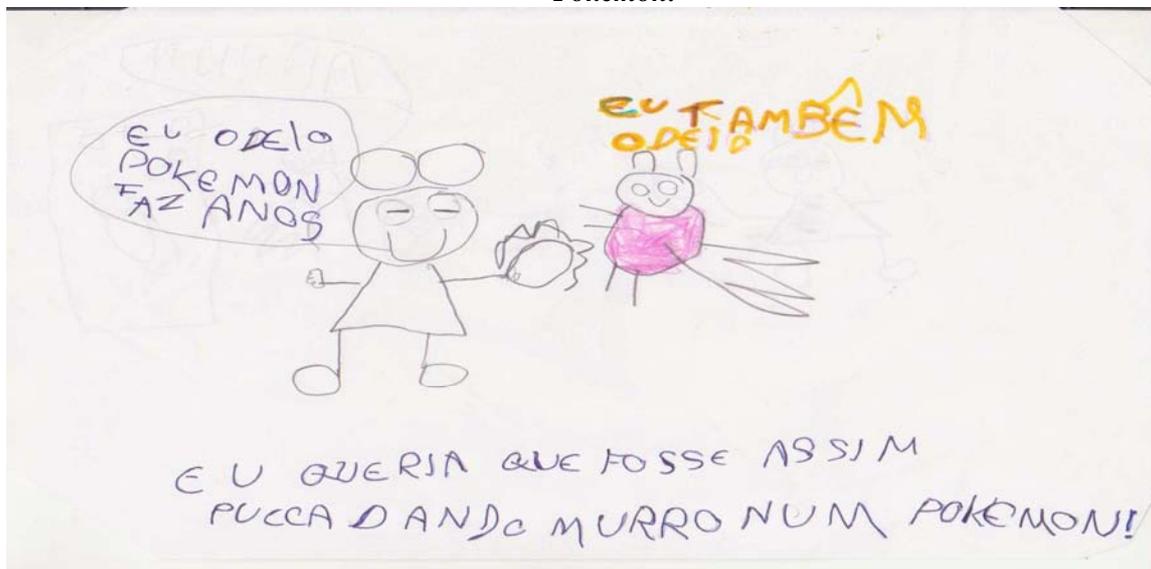


FIGURA 2

Desenho de um menino da turma do 2º Ano A da escola particular, após a exibição do *Anime Pokemon*.



Na figura 1, o desenho mostra a opinião de um menino da escola privada sobre o *Anime* japonês *Naruto*. Na ocasião, solicitou-se às crianças que desenhassem qual o personagem que mais gostavam ou admiravam no desenho animado de sua preferência. Luquinha, fã do desenho animado japonês (e de outros desenhos japoneses), desenhou, então, o personagem *Kakashi Sensei*, o mestre do personagem principal da trama (o garoto *Naruto*), como seu personagem mais admirado. Para ele, o personagem *Kakashi* é seu preferido “porque ele nunca mostra o olho” (nas palavras escritas no próprio desenho). O que percebemos neste caso, nas palavras da criança, é a admiração pela “imagem” de um personagem tido como forte, herói e que, de fato, usa um tapa-olho durante todo o enredo para ocultar uma poderosa magia que é capaz de manipular através desse mesmo olho. Esse é um comportamento extremamente comum na pesquisa, especialmente vindo dos meninos, que parecem admirar bastante a aparência acima de tudo. Não basta ser forte: é preciso ser forte e parecer forte. Assim são os heróis, e é essa mistura entre sua força e sua aparência inabalável que os torna “campeões” da justiça, do bem e etc.

No *Anime Naruto*, o personagem *Kakashi Sensei* não ri, não chora e não sente medo de seus inimigos, assim como também “não mostra o olho”. Além de tudo isso, ainda é o “mestre” do personagem protagonista da história (*Naruto*), o que o torna, aos olhos de Luquinha, naturalmente “mais forte” que o próprio *Naruto*. É um estereótipo japonês comum

nos *Animes* de ação e luta (*Shounen*), nos quais a presença de personagens desse tipo é constante e exerce grande influência sobre indivíduos do sexo masculino.

Porém, Luquinha não desenhou apenas seu personagem principal. Ele foi além: desenhou também o próprio inimigo desse personagem, que foi apresentado no episódio exibido na sessão promovida na escola. E procurou desenhar esse personagem “do mal” também de forma detalhada, talvez até mais detalhada que o próprio *Kakashi Sensei* (que a criança escreveu como “Dacashi” Sensei), demonstrando uma espécie de admiração também “pelo mal”. Percebe-se, no desenho do menino, que o inimigo de *Kakashi* é descrito como um “demônio”, um ser maligno e perverso, quando, na verdade, trata-se de outro ninja de uma academia rival. A arma do vilão também é desenhada com detalhes admiráveis: uma espécie de tacape (ou porrete) com pregos cravados em sua superfície e de tamanho gigante (tal qual apareceu no episódio exibido do *Anime*). Vale salientar também a preocupação da criança em ressaltar a movimentação rápida do inimigo de *Kakashi Sensei*, que é apresentado no desenho da figura 1 como se estivesse girando em alta velocidade, com traços giratórios ao seu redor. A paixão da criança pelo universo fantástico do desenho japonês *Naruto* é admiravelmente expressa em todos os detalhes possíveis no desenho.

Porém, nem todos os meninos da escola particular mostraram-se fãs dos *Animes* exibidos durante a pesquisa, ou mesmo fãs de qualquer outro desenho japonês. Mais uma vez, entra em destaque a “quebra” da lei maior de manifestação lúdica das crianças em contato com os desenhos animados, observada durante a pesquisa: a manifestação sob a distinção de gênero. A figura 2 nos mostra o curioso protesto de um menino, Marinho, que não gostava do desenho animado japonês *Pokemon* e que discordou da escolha desse desenho por parte de seus outros colegas de classe para ser exibido nas sessões da pesquisa.

Na ocasião, foi solicitado às crianças que desenhassem um final alternativo para qualquer um dos desenhos animados exibidos naquele dia e escrevessem que final era esse. *Pokemon* havia sido exibido no dia, e o menino, notavelmente desagradado com a exibição do *Anime*, fez questão de explicitar esse descontentamento, criando um diálogo fictício entre personagens de outro desenho animado, no caso, a personagem *Pucca* do desenho animado *Pucca Funny Love*. O diálogo representado no desenho é a prova maior da declaração de Marinho, que fala comigo e com seus companheiros de sala através das declarações do seu próprio desenho, dizendo: “eu odeio *Pokemon* faz anos”. Em seguida, ele deixa mais claro ainda qual seria seu final alternativo para o episódio exibido de *Pokemon*: “eu queria que fosse assim, *Pucca* dando murro num *Pokemon*”.

Neste último caso, o menino, descontente com a exibição de um desenho animado que não apreciava, usou de duas táticas diferentes para explicitar suas críticas. Além de sair da regra geral dos meninos (tanto da escola privada quanto da pública) de apreciar desenhos de luta e de ação, especialmente os japoneses, Marinho foi buscar como uma referência para sua crítica ao *Anime Pokemon* um ícone de um desenho animado especialmente escolhido por meninas: a personagem *Pucca*. Vale lembrar que, na data em que essa atividade de desenhos foi promovida, o desenho animado *Pucca Funny Love* não havia sido exibido (havia sido exibido em sessões anteriores), o que não impediu o menino de usar a personagem feminina como uma alavanca para disparar sua crítica contra o desenho que desaprovava. Nesse caso, Marinho sabia qual era a tendência predominante nos meninos na escolha dos desenhos animados, e parece ter feito questão de polemizar ao envolver uma personagem de uma animação tipicamente feminina para fazer algo a nível simbólico e fantasioso (esmurrar outro personagem de desenho animado), simbolizando, dessa forma, algo que a criança não era capaz de fazer naquele momento, a nível real (impedir a exibição de *Pokemon*).

Quais os traços em comum entre os desenhos das figuras 1 e 2? A presença da “força”, da admiração pelo poder e do uso dessa “força” para se conseguir algo ou para expressar sentimentos (admiração ou ódio) nos desenhos animados. Ambos os meninos, Luquinha e Marinho, apesar de terem se expressado de forma distinta em relação a dois *Animes* distintos (*Naruto* e *Pokemon*), exteriorizaram sentimentos relacionados à “força” demonstrada pelos personagens dos desenhos, fosse mostrando admiração por esse poder (como no caso da figura 1), fosse demonstrando repugnância (no caso da figura 2) e considerando o *Anime* chato. A admiração pela “força”, demonstrada pelos 2 meninos da escola privada, pode ser notada nos traços com que marcaram seus desenhos, traços fortes e que procuraram sempre ressaltar a intensidade de seus sentimentos em relação aos desenhos animados a que estavam se dirigindo.

Os desenhos feitos pelas meninas nos mostram classificações e preocupações distintas em relação aos seus personagens preferidos. Inicialmente, fica nítida a tendência predominantemente feminina de não dar tanta atenção assim às cenas de ação, luta e poderes, nos desenhos animados de sua preferência. As meninas, tanto na escola pública quanto na particular, pareceram procurar algo mais que a ação e a “força” dos personagens: concentraram-se no humor, na fantasia que cerca a trama e em aspectos como a “beleza” dos personagens e sua “meiguice”. O aspecto estético dos desenhos feitos pelas meninas é extremamente importante para se tentar compreender a forma com que elas se relacionam

com o universo dos desenhos animados a que assistiram durante a pesquisa. Elas usaram uma variedade maior de cores para pintar seus desenhos, e essas cores parecem ter sido extremamente importantes no ato de dar uma espécie de “charme” a suas pinturas, como tentativa de realçar a beleza das personagens escolhidas. Se, para os meninos, era importante realçar a força e o poder dos personagens desenhados, mostrando aspectos energéticos e acessórios de luta; para as meninas, era necessário realçar a aparência física de suas personagens favoritas. E entenda-se por aparência física a beleza, quase necessariamente, mesmo que essa beleza estivesse relacionada também a algum aspecto de ação e aventura.

FIGURA 3

Desenho de uma menina da turma do 2º Ano B da escola particular, após assistir o desenho animado *Pucca Funny Love*.



FIGURA 4

Desenho de uma menina da turma do 2º Ano A da escola pública, após a exibição do desenho animado *Três Espiãs Demais*.



FIGURA 5

Desenho de uma menina da turma do 2º Ano B da escola pública, após assistir o desenho animado *Pequena Sereia*.



Os três desenhos acima expostos mostram a tônica prevalente nos desenhos femininos, tanto no ambiente privado quanto no ambiente da escola pública. Percebe-se uma beleza extremamente pormenorizada nos desenhos das meninas, beleza essa usada por elas sabiamente como arma, frente ao poderio dos personagens dos desenhos animados escolhidos pelos meninos. Afinal de contas, se compararmos as duas linhas de desenho, a masculina e a feminina, nas duas escolas visitadas, perceberemos que, no estilo feminino de “desenhar”, apresentado pelas crianças que participaram da pesquisa, o termo “força” não é sinônimo apenas de músculos, pancadaria e brutalidade. Ser forte para as meninas parece ter outro significado: nesse caso, o significado que elas dão ao termo “força”, aparentemente, parece ser um significado próximo do termo “sutileza”. Ser forte é ser belo e talentoso; é saber conquistar seus objetivos de forma sutil, sem apelar para a brutalidade. Ser forte é ser bonito.

Na figura 1, feita pela menina Liana da escola privada, vemos quais os atributos usados pela criança para se referir ao desenho animado de sua preferência. Liana fez um desenho ressaltando as qualidades da personagem *Pucca*, que, para ela, foi o personagem mais querido mostrado nas exposições. Para a menina, *Pucca* “é fofa”. E não é apenas “fofa”: é “bonitinha, legal e engraçada” (nas palavras dela, escritas no desenho). Vemos aí o apreço de Liana pela aparência física de *Pucca*. Vemos profundas diferenças entre a análise feita por Liana sobre o desenho animado de sua preferência, e as análises feitas pelos meninos sobre seus desenhos preferidos. Nenhum dos meninos participantes da pesquisa afirmou gostar de *Animes* de ação e aventura e de seus personagens por eles serem “fofos” ou “bonitinhos”. Liana, no entanto, frisou tais aspectos de forma magistral em seu desenho. A personagem *Pucca*, que é uma pequena ninja, passa boa parte do tempo enfrentando aventuras e, principalmente, cuidando de sua beleza para tentar conquistar um beijo de seu amor, o personagem *Garu* (outro pequeno ninja). Porém, Liana parece não dar tanta importância ao fato de *Pucca* ser uma pequena “guerreira”. Ela ressalta a beleza da pequena ninja, sua “fofura”, aquilo que parece deixá-la, aos olhos de Liana, “legal”. Não basta lutar nesse caso: *Pucca* luta, mas é “bonitinha”, além disso. E o fato de ser bonita é que é ressaltado no desenho de Liana. Um desenho, diga-se de passagem, cheio de cores, com um sol radiante e um arco-íris sugestivo para um passeio a dois, sim, um passeio a dois! Tudo o que a personagem *Pucca* procura ao longo dos seus míseros 2 minutos e 30 segundos de duração: uma oportunidade de roubar o beijo de seu amado *Garu*!

Liana não deixou esse aspecto passar em branco no seu desenho. Ela fez questão de desenhar *Garu* ao lado de *Pucca*, sorridente (coisa que ele não é no desenho animado, haja

vista ser perseguido por *Pucca*) como se estivesse, por seu próprio consentimento, num belo passeio com a personagem feminina. Nesse caso, *Pucca* chega à perfeição: é “fofa”, “bonitinha”, “legal”, “engraçada” e ainda tem um namorado de brinde, igualmente “guerreiro”, que sai para passear com a pequena ninja em um belo dia ensolarado! O desenho de Liana também deixa em alta o aspecto divertido do desenho, para a menina. As idas e vindas de *Pucca* e *Garu*, que nunca chegam a um consenso, parecem fazer do desenho um prato cheio para as fantasias femininas, que levam em conta a aventura aliada ao romance.

As figuras 2 e 3, feitas por alunas da escola pública, também nos mostram o mesmo conceito de beleza enaltecido de forma sugestiva. Ambos os desenhos foram feitos pela mesma criança, Bia, em ocasiões diferentes. A figura 2 foi produzida após a exibição do desenho animado *Três Espiãs Demais* e, apesar de se configurar num desenho de traços relativamente simples, tem uma profundidade analítica considerável. Vemos, na figura desenhada por Bia, duas das “três espiãs” apresentadas no desenho animado: as personagens *Sam* (de cabelos ruivos) e *Clover* (a loira). Apesar de a menina ter trocado os nomes das personagens (escreveu o nome “Sen” sobre o desenho da personagem *Clover*), vemos claramente a preocupação de Bia em desenhar com detalhes os traços estéticos das “espiãs”. Os cabelos de ambas foram cuidadosamente pintados de forma que ficassem fiéis aos traços apresentados nos desenhos animados (uma ruiva, pintada de laranja; e a outra loira, pintada de amarelo).

Os cortes dos cabelos também não foram esquecidos, o que, diga-se de passagem, é essencial para a diferenciação das personagens do desenho *Três Espiãs Demais*. Bia fez questão de frisar o corte curto de *Clover*, que facilita a movimentação da personagem nas cenas de aventura do desenho animado e faz dela a mais corajosa de seu grupo. *Sam*, por sua vez, tem os cabelos longos, ruivos e se caracteriza como a personagem mais analítica do trio: como boa “espiã”, analisa todas as situações e possibilidades antes de investir em ações enérgicas. Esse é um aspecto caro à Bia, o qual não deixou de ser apresentado na figura.

O charme de ambas as espiãs também foi extremamente lembrado no desenho da figura 2, de Bia. Podemos perceber a postura extremamente elegante (e feminina) de *Sam* com suas mãos na cintura, sorridente, ao lado de sua companheira. Os corpos de ambas, aos olhos (e de acordo com o desenho) de Bia, são magros e esguios, revelando uma forma física atraente aos olhares masculinos e, ao mesmo tempo, útil para a profissão que as jovens possuem (que requer destreza, velocidade e boa movimentação). Além disso, ambas as personagens desenhadas por Bia estão usando salto-alto (conforme se vê nos pés delas), revelando um

traço de extrema elegância e bom gosto. O que Bia destaca, em poucas linhas, é a perfeita junção entre um universo de ação e aventura, que as três espiãs enfrentam, e um universo cosmético, de beleza e sensualidade, com o qual elas também têm de conviver, sem deixar que suas missões atrapalhem sua beleza. As espiãs, assim como *Pucca*, também lutam, mas são belas, sensuais e bonitas, sabem vencer seus inimigos sem perder seu charme e sua feminilidade. Feminilidade essa realçada nos traços simples, porém profundos, de Bia; a mesma feminilidade demonstrada na figura 3, feita por Bia após a exibição do desenho animado *Pequena Sereia*.

No desenho da menina, vemos a personagem principal, *Ariel*, em uma postura tradicional, tal qual aparece no desenho animado: cabelos longos e avermelhados (não esquecidos por Bia), jogados “de lado” aos ombros (o que acentua o charme da personagem); olhos verdes extremamente chamativos e lábios vermelhos, como se a personagem usasse batom (algo curioso para alguém que mora no mar). Assim como as três espiãs, a pequena sereia tem um corpo esbelto, chamativo e sedutor. Procura sempre manter sua beleza, especialmente a de seu longo cabelo, escovado ao longo dos episódios da série animada, e apesar de ser filha do poderoso imperador dos mares (Netuno) não se comporta como uma filha mimada: é o estereótipo de humildade aliado à beleza e à feminilidade.

Como percebemos, a beleza foi um dos grandes pilares presentes na análise das meninas, das escolas particular e pública, sobre seus personagens e desenhos animados favoritos. Elas admiram personagens bonitos: é preciso ser belo, antes de ser forte. Se ambos os conceitos, “beleza” e “força”, puderem estar presentes juntos num só personagem, melhor ainda. Surge, então, uma das explicações para o sucesso arrebatador de desenhos animados extremamente lembrados pelas meninas ao longo das sessões de exibição: *Pucca*, *Três Espias Demais* e *Pequena Sereia*. Todas as personagens desses desenhos formam a representação de um modelo idealizado de heroína, que se sobressai ao domínio masculino à base de astúcia, inteligência, sutileza e, principalmente, beleza.

Esse tipo de tratamento “especial” não é dado aos personagens masculinos apresentados nos desenhos animados escolhidos pelas meninas da escola pública e particular. A participação masculina dentro desses desenhos animados era ínfima, sendo limitada a representar arquétipos de homens desejados pelas próprias personagens, através de estereótipos como um “namorado perfeito”, “um parceiro ideal” ou mesmo “um chefe legal” (especialmente nos desenhos *Três Espias Demais* e *Pucca Funny Love*). Esse é um fato comum em desenhos animados produzidos especificamente para o público feminino. A

participação masculina nessas histórias (essencialmente femininas), sejam elas desenhos animados ou revistas em quadrinhos, não passa de uma participação “ilusória”, uma forma de se balancear a predominância das mulheres e garantir a existência do sexo oposto (tal qual é feito nos desenhos de luta essencialmente masculinos). Os homens são quase “femininos”: um sonho idealizado em forma de perfeição, que ganha tons místicos, especialmente nos desenhos animados femininos japoneses chamados *Shoujos* (do qual o desenho animado *Três Espiãs Demais* guarda muita influência).

Esse tipo de atração ao que é belo e perfeito ganha tons de uma busca nos desenhos animados a uma fantasia aparentemente fortíssima nas meninas: o amor. Talvez a presença masculina nesses desenhos seja necessária para realçar ainda mais essa “caça ao tesouro” feminino. Como os homens desses desenhos animados são caricaturados, ou, no máximo, possuem um papel secundário nas tramas dos desenhos, mesmo que mantenham o perfil comportamental tido como masculino (ignorância, insensibilidade, grosseria), acabam tornando-se representações de desejos ditos “femininos”. Essa é uma busca extremamente diferenciada da busca dos meninos, que, como já fizemos questão de salientar, procuraram ressaltar, em seus desenhos, aspectos mais ligados à força de seus personagens e ao poder que eles têm.

Porém “nem tudo o que reluz é ouro”. Não podemos afirmar que os meninos não admiram a beleza em seus desenhos animados, haja vista que eles também parecem se preocupar com os aspectos estéticos que o imenso poder de seus personagens preferidos causa em seus corpos. Se as meninas pareceram buscar a beleza, a meiguice, e o amor em seus desenhos animados preferidos, os meninos também buscaram expressar (em alguns casos) a beleza proveniente do poder de seus personagens. Podemos perceber essas semelhanças (e também diferenças) nos desenhos que se seguem, de meninos e de meninas, tanto da escola pública quanto da escola privada. Nos desenhos, que estão estrategicamente posicionados de forma a serem comparados, podemos perceber que alguns meninos levam em conta a beleza que seus personagens podem adquirir através do uso de seus poderes fantásticos.

**FIGURA 6**

**Desenho de um menino da turma do 2º Ano A da escola pública, após assistir o *Anime Dragon Ball Z*.**



**FIGURA 7**

**Desenho de uma menina da turma do 2º Ano A da escola particular, sobre um final alternativo para o desenho *Pucca Funny Love*.**



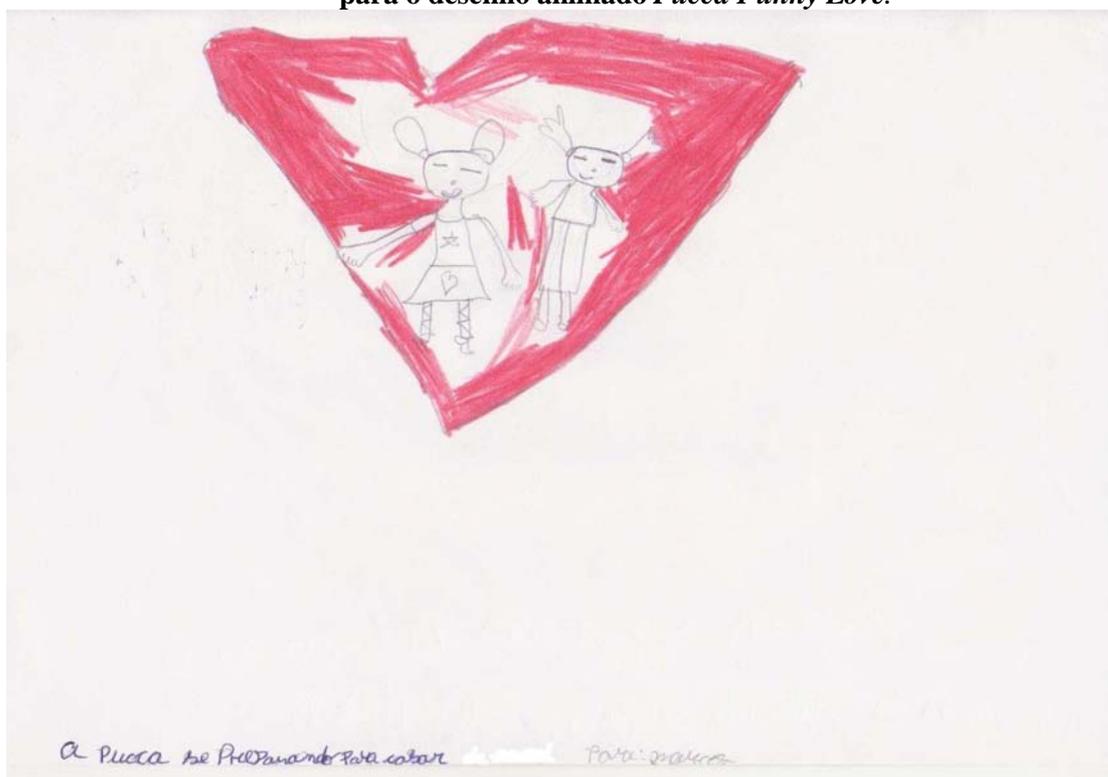
FIGURA 8

Desenho de um menino da turma do 2º Ano A da escola pública, após a exibição do *Anime Dragon Ball GT*.



FIGURA 9

Desenho de uma menina da turma do 2º Ano B da escola particular, sobre um final alternativo para o desenho animado *Pucca Funny Love*.



Vemos, na figura 7, a preocupação do aluno da escola pública, Vítor, em ressaltar o tamanho e a cor dos cabelos do personagem *Goku*, da série animada *Dragon Ball*. No desenho animado, *Goku* é um *Sayajin*, uma espécie de guerreiro místico descendente de outro planeta e que possui poderes inimagináveis para um ser humano comum. A força do personagem é tanta, que a elevação de sua energia espiritual de luta faz os cabelos de *Goku* crescerem espantosamente até sua cintura, fazendo com que ele se assemelhe a um “macaco” peludo. No entanto, o aspecto estético que, definitivamente, difere *Goku* dos macacos convencionais que conhecemos são seus cabelos: loiros de uma tonalidade absurdamente brilhante, repleto de raios que simbolizam sua energia de luta em abundância.

Apesar de ter o cabelo negro, o aumento da energia de *Goku* não impede seu cabelo de mudar de cor e de tamanho. Com a pele clara, o personagem se assemelha mais a um típico perfil europeu, nórdico, que ao perfil japonês que conhecemos (homens magros, de estatura baixa e de cabelos negros). Na verdade, isso é algo perfeitamente normal para os padrões de produção do mercado de entretenimento televisivo japonês (especificamente o mercado dos *Animes*) que, atualmente, é orientado para o perfil do consumidor ocidental, ou seja, para serem comercializados diretamente com o ocidente (vale lembrar que *Dragon Ball Z* é um *Anime* do final de 1989). Vítor não deixa isso passar em branco; se *Goku* é forte, ele também é bonito, já que tem os cabelos grandes e loiros. Essa é a marca tanto de sua beleza quanto de seu poder, a prova de que *Goku* está no auge de sua “potência”. E é essa característica que faz dele o personagem de desenho animado preferido de Vítor.

A fantasia amorosa, já descrita anteriormente, volta a se expressar no desenho da figura 7, feito na escola particular pela menina Bibi. Na ocasião, foi pedido às crianças, após a exibição dos desenhos animados, que escolhessem o desenho de sua preferência e inventassem um final diferente para ele (alternativo). Bibi optou por desenhar a série *Pucca Funny Love*, e seu final alternativo ganharia ares de telenovela. Para ela, o final ideal seria *Pucca* assumindo um compromisso formal com o personagem *Garu*, conforme ela descreve nas palavras que escreveu no desenho: “a *Pucca* preparando-se para ser noiva e o *Garu* noivo”. Vemos, nas palavras de Bibi, seu anseio em ver um desfecho bem-sucedido do ponto de vista da própria *Pucca*. O papel de *Garu*, nas palavras de Bibi, observadas em seu desenho, é crucial. *Pucca* procura sua felicidade, e essa felicidade pode ser obtida ao lado do personagem *Garu*; ele pode proporcionar à pequena ninja o sucesso em sua empreitada.

A menina Bibi sabe da verdadeira relação entre *Pucca* e *Garu* no desenho animado (uma relação conflituosa e sem uma solução definitiva), mas decidiu dar asas a sua

imaginação e optou por ressaltar o final feliz de ambos os personagens do desenho de uma forma carinhosa, no centro de um coração (simbolicamente pintado de vermelho). No desenho de Bibi, *Garu* e *Pucca* estão felizes, prontos para consolidarem seu noivado, mesmo que, no desenho animado propriamente dito, não seja essa a postura do pequeno guerreiro. Há algo a mais presente no discurso de Bibi, algo que transcende a realidade do próprio desenho animado do qual ela fez uso para criar seu final alternativo para os personagens.

Bibi parece querer dar um “basta” ao conflito de relacionamentos entre os personagens *Pucca* e *Garu*. Não há nesse ponto um discurso pacifista? A paz e a felicidade de ambos seriam seladas, aos olhos da menina, com um noivado bem-sucedido, mesmo que ela dê mais ênfase à personagem feminina que ao personagem masculino. No final das contas, o desenho animado se chama *Pucca Funny Love* (*Pucca* “amor divertido”) e não “*Garu Funny Love*”. É *Pucca* a protagonista da trama, e é ela quem importa para o desenho de Bibi. A felicidade dela está em jogo no desenho da menina.

A mesma opinião de Bibi, parece ter a menina Caren, também da escola pública. No desenho da figura 9, durante a mesma atividade na qual Bibi estava envolvida, Caren também escolheu desenhar sobre *Pucca* e deu praticamente o mesmo final alternativo aos dois personagens. Nesse caso, para Caren, o final ideal seria um pouco mais “avançado” que o final idealizado por Bibi: *Pucca* e *Garu* chegariam as “vias de fato” do matrimônio, conforme as palavras da menina: “a *Pucca* se preparando para casar”. Vemos, nas palavras de Caren, ainda mais ênfase e preocupação com a personagem *Pucca* que nas palavras de Bibi. O discurso de Caren, nesse momento, parece ser orientado para a valorização da pequena guerreira (um reflexo da ênfase que lhe é dada ao longo dos episódios de seu desenho animado), uma vez que quem está se preparando para casar é ela (*Pucca*). *Garu* representa, tanto no desenho de Bibi quanto no de Caren, a ferramenta necessária para o alcance do objetivo de ambas as meninas: fazer *Pucca* feliz (noivando ou casando), selando a paz entre ambos e dando fim ao conflito de interesses dos dois, conflito esse apresentado ao longo do desenho animado. O discurso pacifista das meninas induz à união necessária do guerreiro e da guerreira. O papel secundário do personagem masculino no desenho *Pucca Funny Love* é contraposto no desenho do menino Renaldo (figura 8), no qual o personagem *Trunks* (do *Anime Dragon Ball GT*) esbanja autonomia e poderes sobrenaturais.

Assim como o desenho da figura 6, na figura 8, Renaldo ressalta a beleza do personagem *Trunks* ao fazer uso de seus poderes, já que, assim como o protagonista *Goku*, ele também é um *Sayajin*. *Trunks* também tem o cabelo acinzentado, mas fica loiro quando seu

poder de luta atinge níveis altos. Renaldo procura desenhar os cabelos de *Trunks*, mas o forte de seu desenho é dar ênfase à aura de energia que cerca o personagem ao redor de seu corpo. Renaldo admira a energia do personagem; ele é forte, e suas provas de força são suas características exacerbadas: seu cabelo chamativo e loiro e sua aura energética, que não permite sequer a aproximação de um ser considerado “normal”. Há beleza nisso; a beleza de ser forte e poder restringir, a si mesmo, o contato de outros seres “não fortes”. *Trunks* não pode ser tocado por qualquer um: ele é tocado por quem ele mesmo quiser quando está em um nível de força elevado. E Renaldo sabe disso.

Meninos e meninas desejam aspectos diferentes nos seus desenhos animados; anseiam coisas diferentes. Mas nem sempre essas diferenças são necessariamente antagônicas. Às vezes, a diferença principal entre meninos e meninas consiste na forma pela qual eles buscam obter seus anseios através dos desenhos animados, e não somente nos próprios anseios em si (que já são diferentes por natureza). Meninas buscam beleza, amor e fantasia em seus desenhos animados favoritos; meninos buscam beleza e poder, nos seus. Ambos buscam um aspecto em comum: beleza, porém, de formas diferentes. Para eles, ser belo é ser poderoso: o poder é beleza, ele é maravilhoso e torna o personagem lindo. A beleza dos personagens de luta consiste no uso quase ilimitado dos seus poderes fantásticos. Destruir os inimigos e “esnober” de suas próprias capacidades é o que parece tornar os heróis dos desenhos de ação bonitos aos olhos dos meninos.

Para as meninas, parece ocorrer justamente o contrário: ser poderoso é ser belo; a beleza é o poder. Poder e beleza podem andar juntos, mas alguém “feio” é alguém fraco e não digno de atenção. Ser forte é ser belo, necessariamente. De nada adianta combater o mal, derrotar vilões, salvar o mundo ou proteger os indefesos, se a heroína (não o herói) for esteticamente “malcuidada” ou, simplesmente, “feia”. O impacto da aparência estética, nos desenhos feitos pelas meninas nas escolas pública e particular, consiste em apresentar as personagens dos desenhos animados frente a seus inimigos de forma radiante, charmosa, sublime. Uma beleza quase devastadora e hipnótica, aos olhos das meninas, que tentaram expressá-la da melhor maneira possível em seus desenhos animados.

A preocupação dos meninos com a “força” dos personagens e em como essa força é demonstrada por eles ao longo dos minutos de exibição do desenho animado é expressa também no diálogo que será apresentado a seguir. A conversa foi realizada no dia 25 de novembro de 2009, após a exibição dos desenhos animados *Três Espiãs Demais* e *Pokemon*,

junto à turma do 2º ano B da escola privada. A conversa foi a mais tensa, dentre todas que realizei no ambiente da escola privada; nessa situação, o choque de opiniões entre meninas e meninos atingiu seu ápice, chegando a se aproximar de uma discussão generalizada. A chamada “Guerra dos Sexos” (título que dá nome a esse tópico do capítulo) “encarnou-se” nessa conversa realizada com 6 crianças (3 meninos e 3 meninas).

A conversa foi iniciada com minha pergunta habitual sobre a preferência das crianças sobre o que haviam assistido. Perguntei aos meninos o que mais haviam gostado de assistir (*Pokemon* ou *Três Espiãs Demais*). A resposta, naturalmente dirigida a *Pokemon*, tornou-se mais curiosa pela justificativa dada pelos meninos, especialmente pelos alunos Peter e Tinho:

**Pesquisador:** Mas o que é que tem de legal assim no *Pokemon*?

**Tinho:** Poder... (responde com ar pensativo).

**Pesquisador:** Luta?

**Tinho:** É.

(Peter fica querendo tomar a palavra na conversa, mas não interrompe seu coleguinha.)

**Pesquisador:** Tu também acha Peter?

**Peter:** É.

**Pesquisador:** Por quê? Por causa de luta também?

**Peter:** É! (fala rindo, com empolgação).

**Tinho:** Violência... Porque tem muita violência...

**Pesquisador:** Tem o que no *Pokemon*? Violência?

**Tinho:** É.

**Peter:** Pikachuuuuu! Aí o cara lá morre... (grita interrompendo Tinho).

Peter e Tinho são claros: para eles, o que torna *Pokemon* superior a *Três Espiãs Demais* é a violência do desenho japonês, representada por ambos como as cenas de ação. Tinho ressalta sua resposta com um tom de explicação muito nítido: “violência... porque tem muita violência”. Peter vai mais além: não se “controla” e grita durante a entrevista, imitando o personagem *pikachu*, um dos *pokemons* do *Anime*. Peter sempre se mostrava animado ao falar sobre as lutas do desenho animado. Por isso, decidi aprofundar a conversa nesse aspecto, já que estava percebendo que, das meninas presentes na sessão de exibição, duas (Lalita e Clarita) estavam discordando abertamente da opinião dada pelos meninos.

**Pesquisador:** Tinho, me responde uma coisa: o que é um desenho violento pra você?

**Peter:** É assim oh: pow pow pow! (interrompe mais uma vez, fazendo gestos de tiro).

**Tinho:** É um desenho que tem muita briga... (com ar mais reflexivo).

**Peter:** Tem briga, tiro, morte...

**Clarita:** Muitas mortes... (com tom de reprovação).

**Pesquisador:** Quer dizer, Clarita, que se o desenho pra ti tiver muitas mortes e luta ele é violento?

**Clarita:** É (afirma balançando a cabeça).

**Peter:** Ela gosta de *Três Espiãs Demais...*

Peter não se controla mais uma vez: demonstra que, para ele, um desenho violento é um desenho necessariamente com ação, já que, nas palavras dele, um desenho violento “tem briga, tiro e morte”. *Pokemon* é um prato cheio para o menino, não no sentido que ele acabou de expressar, já que o *Anime* não tem cenas de tiro nem de morte, sendo recomendado, no Japão, a um público infantil (não adolescente). Porém, sendo um *Anime* orientado para o público masculino (*Shounen*), ele dedica muitos dos seus minutos de duração às batalhas entre *pokemons* e às aventuras dos personagens. É necessário esclarecer de que forma esse grau de violência é encarado no Japão (já que *Pokemon* é japonês), para assim compreender-se por que tais desenhos animados contêm cenas desse tipo ao longo de suas tramas.

A violência dos desenhos japoneses, na verdade, não condiz com a realidade daquele país, considerado um dos mais “seguros” do mundo (em se tratando de segurança pública). O povo japonês sempre esteve acostumado a guerras civis, a conflitos a nível mundial, ou mesmo a tragédias naturais de grandes proporções. A violência retratada em algumas cenas de aventura e ação de *Animes*, ou em séries de *Tokusatsu*, são, na verdade, uma caricatura de uma realidade que não existe (tal qual é apresentada nos enredos desses programas). Trata-se de uma forma de se representar aquilo que não é representado na vida real; uma mistura dos valores morais contidos na cultura nipônica (valores esses extremamente fortes e ligados à nacionalidade, ao heroísmo, à coragem, à amizade, etc.) divulgada de uma forma que se possa atingir os objetivos culturais e comerciais estabelecidos ao longo da produção de tais programas. Na realidade, a violência existente nos *Animes* e *Tokusatus* é uma espécie de compensação a uma realidade “surreal”, formulada a partir da história conhecida do próprio país (Japão) e do conhecimento acerca da realidade dos países ocidentais. O objetivo dessa “realidade alternativa” dos desenhos animados e séries de ação japonesas é criar um universo fictício (caricaturado do real) capaz de abarcar as situações e os estereótipos contidos nos personagens desses enredos.

Tinho, amigo de Peter, é mais reflexivo. Ele gosta de desenhos japoneses; gosta de luta e de ação, mas parece pensar mais a respeito ou, ao menos, parece se preocupar a respeito disso. Suas respostas foram mais pensativas e encontraram, nas palavras de Clarita, uma grande censura, mesmo que não direta. A menina faz questão de ressaltar que acha *Pokemon*

mais violento que o desenho animado *Três Espiãs Demais*, e diz que nele (no desenho japonês) tem “muitas mortes”. Peter parece entender isso como uma crítica, e capta a mensagem da menina, tratando logo de usar a tática usada por diversos outros meninos nas conversas em grupo realizadas na pesquisa: a desqualificação do argumento alheio. Para o menino, Clarita reclama das mortes de *Pokemon* (que não existem de fato no desenho animado) porque “ela gosta de *Três Espiãs Demais*”. Assim, é normal, para Peter, que ela ache o desenho japonês ruim, já que tem outra preferência, preferência essa que o menino parece usar como motivo para desqualificar a opinião feminina.

Continuo, então, a conversa sobre o tema “violência” e “mortes” (tema tão rejeitado pelas meninas). Pergunto às meninas o que elas acham das cenas de ação de *Três Espiãs Demais*, já que condenam as cenas de ação sob a justificativa da “quantidade de mortes”. Com isso, procurei saber o que mais elas pensavam sobre o tema “morte”. Clarita justifica suas opiniões embasando-as sob esse tema. Para ela, um desenho animado que tenha “mortes demais” não é divertido: é mais assustador. A ação não deve levar necessariamente à morte; é sob essa filosofia que Clarita sustenta sua opinião para preferir um desenho animado ao outro:

**Pesquisador:** Mas me diz uma coisa, Clarita. *Três Espiãs Demais* também não tem luta?

**Clarita:** Tem, mas só que elas não matam pessoas.

**Lalita:** A violência é diferente... (gesticulando com as mãos).

**Tinho:** Mas nenhum *Pokemon* mata! (com tom raivoso).

**Clarita:** Mas é pra defender as pessoas do mal... (fala olhando para Tinho e não pra mim).

**Tinho:** Mas o *Pokemon* também, porque tem a equipe *Rocket*!

**Lalita:** É violência diferente... (repete balançando a cabeça em sinal de discordância a Tinho).

**Pesquisador:** A violência é diferente por quê, Lalita? Me explica.

**Lalita:** A violência não tem morte...

**Peter:** Tem sim! A minha prima tava assistindo... eu fui ver, e foi logo na hora que o cara lá morreu, elas pegaram botaram ele num avião, aí aquela de verde ela deu um murro assim na cara do cara... aí o cara saiu do avião e morreu! (fala com tom sério, como se falasse de algo grave).

**Tinho:** É mesmo! Aquele cara roubou né? Ele caiu e morreu...

**Lalita:** Ele caiu, mas depois eu acho que...

**Tinho:** No *Pokemon* ninguém morre...

Nesse instante da conversa, a “Guerra dos Sexos” atingiu seu auge na turma do 2º ano B da escola privada. A diferença de opinião entre meninos e meninas ficou mais nítida que nunca; e o mais fantástico de tudo: sobre o mesmo assunto! Cada grupo “puxou a sardinha” para seu lado, procurando convencer o lado oposto de seus argumentos e justificativas. Para

as meninas, o que pesava contra *Pokemon* eram as “mortes”, e não a violência por si só. Esse é um dado importante, que demonstra que as meninas não são completamente antagônicas às cenas de ação nos desenhos animados. Quando perguntada sobre a existência ou não de cenas de ação e luta no desenho animado *Três Espiãs Demais*, Clarita soltou a essência de seu pensamento: “tem, mas só que elas não matam pessoas”, ou seja, a luta não é o importante. A morte é que é, e as incomoda. Lalita também compactua do pensamento de Clarita: “a violência é diferente”. As meninas não são opositoras de aventura e heroísmo: elas não suportam mortes em desenhos animados, o que, convenhamos, é algo difícil de encontrar em desenhos animados infantis, sejam eles japoneses ou não.

Tinho contra-ataca o argumento das meninas. Ele parece perceber que o argumento delas, àquele ponto de nossa conversa, estava coeso, embasado em justificativas sólidas. Por isso, o menino se apressou em justificar a “violência” contida em *Pokemon*, e ressalta imediatamente que, no desenho animado, “nenhum *pokemon* mata” (falando inclusive com tom de voz raivoso). Clarita, então, percebe que a afirmação de Tinho de que não há mortes em *Pokemon* é diretamente dirigida ao desenho *Três Espiãs Demais*: se não há mortes em *Pokemon*, é porque há em *Três Espiãs Demais* (de acordo com Tinho). A menina então procura justificar as mortes de seu desenho animado preferido. Para ela, se as espiãs matam “é pra defender as pessoas do mal”. O “tiroteio” de argumentos e justificativas se intensifica entre meninos e meninas; ambos os grupos argumentam entre si, interrompendo a fala alheia e tentando impor suas justificativas.

Como Clarita justificou as mortes do desenho *Três Espiãs Demais* (afirmando que tais mortes são necessárias para salvar a vida das pessoas inocentes), Tinho também se valeu do mesmo argumento para justificar as mortes do desenho japonês *Pokemon*. Para Tinho, é necessário que haja essas mortes no desenho, pois “o *Pokemon* tem também a equipe *Rocket*”. Aqui, Tinho explicita o nome dos vilões do *Anime* (no caso, a equipe *Rocket*, formada por vilões que se unem na tentativa de derrotar os protagonistas do desenho animado). Se Clarita pôde explicar as mortes de seu desenho preferido usando a proteção dos inocentes como justificativa, Tinho também usou os vilões de *Pokemon* para justificar a existência de mortes ocasionadas pelos “mocinhos” do desenho. Mesmo assim, para a menina Lalita, não há justificativas suficientes que possam ser dadas pelos meninos para as mortes e a violência que ela diz existir em *Pokemon*. Lalita discorda das palavras de Tinho abertamente, e gesticula negativamente com a cabeça enquanto ele fala; para ela, mesmo que existam vilões perversos em *Pokemon* e em *Três Espiãs Demais*, a violência contida no desenho animado feminino “é

violência diferente”. Talvez, a palavra apropriada, nesse caso, não fosse “diferente”, e sim “aceitável”. Para as meninas, não importa o que aconteça no desenho animado japonês masculino: nada justifica as mortes e a violência nele contidas. Nenhum argumento que possa ser usado pelos meninos valida esse fato. Não há “perdão” para isso, na ótica das meninas: elas ficaram fechadas e irreduzíveis às tentativas dos meninos em explicar os detalhes do desenho animado japonês.

Perguntei, então, à Lalita porque ela considerava o grau de violência de *Pokemon* e *Três Espiãs Demais* diferentes (entenda-se por diferentes, na ótica da menina, *Pokemon* sendo mais violento que *Três Espiãs*). Lalita foi enfática: as espiãs são diferentes porque “a violência não tem mortes”. Mais uma vez a rejeição ao tema “morte” é explicitada no argumento da criança. Peter então decide tomar a palavra, interrompendo Lalita de forma abrupta: para ele, as espiãs matam também, pois, nas palavras (confusas, diga-se de passagem) do menino, ele já assistiu a um episódio do desenho animado em que elas jogam um vilão de um avião. Tinho então concorda instantaneamente com Peter, mas, dessa vez, age de forma diferente em relação ao desenho animado das meninas. Ele pergunta para seu colega de sala, Peter: “aquele cara roubou né?”. Nessa pergunta, curiosamente, Tinho parece achar uma justificativa para a morte aplicada ao vilão por parte das espiãs, mesmo que, durante a discussão, sua posição argumentativa tenha sido a de atacar os argumentos femininos sustentados nesse desenho animado. Fica então mais visível, nesse discurso de Tinho, a posição que os meninos da escola particular pareciam ter em relação ao assunto mortes.

Mesmo que eles não gostassem do desenho *Três Espiãs Demais* tanto quanto gostavam de *Pokemon*, a morte aplicada ao vilão em questão, na situação apresentada por Peter, foi justificada, já que o vilão roubou; e, se ele roubou, devia estar apto a aguentar as consequências dos mocinhos que fossem à sua perseguição, mesmo que esses mocinhos fossem mulheres (as três espiãs). Nesse ponto, os meninos não se mostram contrários à presença de mortes nos desenhos animados citados. Ao contrário: a morte deve ser aplicada àqueles que a fazem por merecer e praticam atos ilícitos, como roubar, por exemplo. As meninas, ao longo de toda essa argumentação, optaram por uma posição de recusa ao ato de “tirar a vida alheia” nos desenhos animados. Para elas, esse é um recurso extremo, que só pode ser aplicado em situações extremas e ainda assim justificáveis. Porém, elas também não recusaram completamente essa possibilidade, especialmente se esse ato de “tirar a vida” fosse executado por suas heroínas. O que valia então para cada grupo era o que acontecia no

desenho animado de sua preferência, e se a mesma atitude fosse tomada por personagens do desenho animado escolhido pelo sexo oposto já não seria válida.

A conversa estava agradável, e as crianças argumentavam abertamente, concentradas no argumento do sexo oposto. Por isso, decidi aproveitar a oportunidade ímpar que estava se desenrolando e ampliar o bate-papo, partindo, então, para a abordagem da “realidade”, como forma de captar ainda mais a opinião e o entendimento que cada criança possuía acerca do desenho animado a que assistiam (qual desenho seria mais próximo do cotidiano vivido por cada criança). Logicamente, àquela altura da conversa, já sabia que iria encontrar mais opiniões conflitantes entre meninos e meninas; no entanto, o que me interessava não eram as diferenças em si de opinião entre eles e elas, mas sim entender de que forma eles estruturavam seus argumentos para justificar suas opiniões.

Perguntei então à menina Clarita qual dos desenhos animados vistos era mais parecido com a “vida real”. A menina logicamente optou por escolher *Três Espiãs Demais*, ao que lhe indaguei o porquê de ter feito tal escolha. Para ela, as espiãs são mais parecidas com o cotidiano “porque elas estudam”. Sua amiga, Lalita, foi ainda mais à frente: “elas não têm poderes”. Se, na realidade conhecida pelas meninas, ninguém possui poderes, as três espiãs seguem esse modelo de realidade que elas reconhecem como “normal”.

Aparentemente ainda sob efeito da discussão sobre a violência dos desenhos animados, Tinho rebate o argumento de Lalita, dizendo que as personagens não têm poderes, “mas elas têm armas”. Lalita é muito simples e objetiva em sua tréplica: “armas não é poder”; com essa resposta, Lalita deixa claro qual o seu conceito de realidade. Talvez um conceito baseado no que vive, ou ao que assiste na televisão, ou até mesmo no contato com programas não destinados ao público infantil. Uma arma, no argumento de Lalita, é uma coisa “normal”, “real”, diferente de um “poder” que pressupõe uma realidade sobrenatural. Lalita parece, mais do que tudo, fazer uma nítida distinção do que é real e do que é fictício; do que é “normal” e do que é “absurdo” (a seus olhos). Peter ainda tenta justificar a opinião de seu colega Tinho, afirmando que, mesmo com coisas “normais” e sem poderes, as espiãs fazem uso de objetos que geram efeitos anormais, como anéis mágicos, por exemplo.

Jonas, o terceiro menino a participar da sessão e do bate-papo, não havia se manifestado até aquele momento (assim como Elisabete, a terceira menina participante, que interagiu pouco na conversa). Jonas afirmou que, para ele, o desenho mais “normal” (ou real) havia sido *Turma da Mônica*, ao qual as crianças haviam assistido dias antes. Ao ser perguntado sobre o porquê de achar Mônica mais “normal”, Jonas explicitou o conceito que ele próprio

possui de realidade: *Turma da Mônica* é mais parecido com a realidade “porque não tem poder, não tem equipamentos”. Mais uma vez, Peter, ao ver seu colega de classe escolher um desenho tido como “feminino” (*Turma da Mônica*), procurou desmerecer ou desqualificar a argumentação alheia (nesse caso, a argumentação de outro menino). Para Peter, que interrompeu Jonas enquanto este falava, *Turma da Mônica* havia sido o desenho escolhido pelo menino porque “eles brincam de bola, e brincam de um bocado de coisas que existe”. Peter, assim, procurou desmerecer o argumento de Jonas, insinuando que a opinião do menino era previsível, já que ele mesmo (Peter) podia prever o motivo que fez Jonas escolher a Mônica. Peter fez uso de atividades infantis corriqueiras, praticadas pelas crianças, como justificativa para sua atitude de demonstrar que a Mônica, como desenho animado, só pode ser escolhida como “normal” por conter elementos que são conhecidos de qualquer criança. Assim, jogar bola, correr, brincar e etc. são os únicos motivos (aos olhos de Peter) que podem fazer uma pessoa classificar a *Turma da Mônica* como um desenho parecido com a “vida real”.

O conceito que as crianças têm de realidade foi crucial para o aprofundamento da conversa em grupo e do choque dos discursos de meninas e meninos. Cada criança, com sua percepção própria sobre o que seria algo “normal”, ou parecido com o “real”, procurou usar de seus conhecimentos e de suas experiências para assinalar quais os pontos mais “reais” de cada desenho animado. A “Guerra dos Sexos”, tão presente nas discussões do ambiente da escola particular, expressou-se através dos discursos proferidos por meninos e meninas. A guerra de vozes se baseou numa espécie de conflito de gênero, estimulado pelas diferenças presentes nos desenhos animados, diferenças essas que já eram naturais de cada animação.

Porém, mesmo com uma linha delimitada de produção e oferta à base de uma divisão rígida de gênero, os desenhos animados exibidos nas escolas pública e particular não conseguiram impor uma heterogeneidade comportamental entre as crianças que participaram da pesquisa, em nenhuma das duas escolas. Algumas crianças quebraram a tendência (dominante, diga-se de passagem) de escolher desenhos tidos como “de seu sexo” e exteriorizaram suas preferências ou, no mínimo, admiração por desenhos tidos como “do sexo oposto”. Como veremos no próximo tópico, o comportamento das crianças que seguiram essa linha predominante de escolher desenhos animados com base na sua divisão de gênero foi diferente nas duas escolas. Por vezes, as crianças foram, aparentemente, indiferentes ao fato de meninas e meninos escolherem desenhos “do sexo oposto” (como na escola pública); e, em outros casos, as próprias crianças censuravam bastante suas colegas de sala que optavam por

desenhos animados “do lado oposto” (como na escola particular, em que essa censura foi bem mais rígida).

### **3.2.2 As transgressões de gênero: a alteridade sob os pilares da sanção social**

#### **➤ 1º Caso: Elisabete, a menina isolada.**

Durante a realização das atividades da pesquisa na escola particular, alguns casos de diferenciação comportamental em relação à divisão de gênero contida nos desenhos animados foram percebidos por mim. Esses casos foram tratados pelas crianças de forma extremamente tensa e repreensiva, muito provavelmente em virtude da grande delimitação de gênero por elas vivenciada em todas as sessões de exibição dos desenhos animados.

De todos os comportamentos diferenciados apresentados na escola particular, um deles sempre me chamou a atenção: o caso da menina Elisabete, aparentemente rejeitada, tanto pelas outras meninas (com as quais mantinha pouco contato) quanto pelos meninos (grupo com o qual ela procurava a todo o momento manter vínculo maior de relacionamento). Ao longo de todas as exibições promovidas na pesquisa no ambiente particular, Elisabete sempre demonstrou ter um comportamento tímido, especialmente nas conversas em grupo pós-exibição (bate-papo). A menina se mantinha calada a maior parte do tempo, enquanto as outras crianças (tanto meninas quanto meninos) conversavam e debatiam calorosamente sobre os desenhos animados que haviam sido exibidos.

Elisabete era uma aluna “trabalhosa” (como era classificada pela professora da turma do 2º ano B da escola particular, à qual ela pertencia) e, frequentemente, tinha problemas comportamentais e pedagógicos na escola. Seu relacionamento com as outras meninas era pequeno, e ela passava a maior parte do seu tempo tentando interagir com os meninos. De fato, alguns deles compactuavam até certo ponto com as tentativas de Elisabete em pertencer a seu grupo, dependendo da atividade na qual a menina quisesse se engajar. No recreio, por exemplo, Elisabete sempre gostava de brincar com os meninos, e sua maior vontade (que nunca era realizada) era a de jogar bola com eles, vontade essa que era rejeitada expressamente pela parcela masculina do 2º ano B. Apesar da vontade de Elisabete não ter sido realizada durante os dois meses em que estive presente na escola particular, em nenhum dos dias ela se eximia de ir à escola usando tênis esportivo, próprios para a prática do futebol.

Ao perguntar à professora de Elisabete o motivo de ela ir à escola usando tênis de futebol, a resposta foi clara: Elisabete ia porque sua mãe a autorizava a jogar futebol, e aconselhava a menina a usar tênis masculino no ambiente escolar. Mesmo assim, a professora da menina foi clara ao afirmar que a autorização da mãe de Elisabete não a livrava da negação dos meninos em aceitá-la no jogo de bola. A menina passava todo o seu recreio, então, limitando-se a devolver a bola para os meninos quando o jogo parava por algum motivo.

Enquanto Elisabete ficava sentada na quadra da escola particular, assistindo ao jogo diário de futebol dos meninos, não percebi nenhuma das meninas de sua turma a convidarem para alguma atividade no recreio. As meninas se afastavam dos meninos, e suas atividades consistiam basicamente em conversar entre si ou correr pelos corredores do colégio. Elisabete esperava, então, os meninos pararem o jogo de futebol e sentarem-se às mesas do refeitório da escola para lancharem e começarem outras brincadeiras, como, por exemplo, os *card-games* (jogos de cartas) ligados a desenhos animados. Quando isso ocorria, a menina sentava-se então à mesa e também participava dessas atividades, com a autorização dos meninos. Muitos deles interagiam com Elisabete e, diferentemente do jogo de bola, a participação dela parecia ser aceita por eles no jogo de cartas. Esse era o panorama diário de Elisabete durante os intervalos escolares por mim observados.

A participação da menina nas sessões de exibição e conversa em grupo também foi discreta. Ela sentava-se sempre ao lado dos meninos e mantinha-se calada enquanto eles discutiam com as outras meninas sobre os desenhos animados de sua preferência. Elisabete parecia então sozinha: quase sempre calada, não interagia com as outras crianças, e seu distanciamento do grupo feminino de sua turma não era balanceado por seu contato limitado com os meninos, contato esse que só era permitido quando eles davam sua autorização. A menina se sujeitava a “migalhas” de atenção por parte dos meninos, e essas “migalhas” não pareciam ser suficientes para satisfazê-la, já que continuava a “correr atrás deles” em suas atividades. Em uma das sessões de exibição promovidas na escola particular, a difícil situação de Elisabete, no que diz respeito a sua interação com as outras crianças, foi exteriorizada. Durante uma conversa em grupo promovida após as exibições dos desenhos animados *Pokemon* e *Três Espiãs Demais*, um dos meninos fez questão de “lembrar” a Elisabete qual era sua posição frente a eles e às outras meninas.

A participação da menina na conversa, realizada no dia 23 de novembro de 2009, deu-se após eu perceber sua pouca interação no debate que estava se realizando naquele momento.

Perguntei a ela qual havia sido o desenho animado a que mais havia gostado de assistir nas duas semanas ininterruptas de exibição promovidas na escola:

**Pesquisador:** Gente, a Elisabete não falou ainda (fala pedindo silêncio para a turma). Elisabete, qual o que tu gosta mais, da *Turma da Mônica*, *Três Espiãs* ou do *Pokemon*?

**Elisabete:** *Pokemon*.

**Pesquisador:** Por quê?

**Elisabete:** Porque eu não gosto de três espiãs... (fala com tom de voz distante, como se pensasse em outra coisa).

**Peter:** Porque é de mulher né, Elisabete? (fala rindo, interrompendo o pesquisador, e se levanta da cadeira em direção a menina).

**Elisabete:** Porque elas bate... (novamente com tom de voz distante).

**Lalita:** E *Pokemon* num bate não? (pergunta com tom de voz irritado, encarando Lisa).

**Elisabete:** mas elas bate nas pessoa.... (com tom de voz baixo, e sem olhar Lalita).

Elisabete afirmou, na conversa acima, que gostava mais do desenho animado japonês *Pokemon* (escolhido e defendido no debate, essencialmente, pelos meninos) que do desenho *Três Espiãs Demais* (o favorito das meninas). Apesar de sua escolha sair da linha de comportamento predominante das crianças (e caracterizar, assim, sua classificação neste tópico da pesquisa) é preciso um pouco mais de atenção no que diz a menina.

Elisabete primeiramente afirmou que gostava mais de *Pokemon* porque “não gosta de três espiãs”. Vemos aí o discurso da separação, da falta de afinidade e contato com as outras meninas. Elisabete passou toda a conversa sentada distante das meninas, calada e do lado dos meninos. As outras duas meninas (Lalita e Clarita), por sua vez, estavam debatendo ardentemente com os meninos, argumentando em prol do desenho animado *Três Espiãs Demais*. Elisabete não demonstrou nenhum contato com as meninas, e não hesitou em afirmar que gosta mais de *Pokemon* (desenho deles) que de *Três Espiãs Demais* (desenho delas).

Há vozes implícitas no discurso de Elisabete. Talvez não seja das “Três Espiãs” que ela não goste, e sim das outras meninas. A justificativa da menina para gostar mais de *Pokemon* uniu sua rejeição às “Três Espiãs” (e ao gosto das outras meninas). Elisabete poderia ter perfeitamente dito: “gosto mais de *Pokemon* porque não gosto das meninas que gostam de *Três Espiãs Demais*”. O problema não são os desenhos animados em si, e sim são os grupos que estão fazendo uso desses desenhos animados no debate: meninos (com quem Elisabete se identificava ou parecia se identificar) e meninas (com quem ela não mantinha contato, ou tinha contato mínimo). Talvez Elisabete nem goste tanto assim de *Pokemon* (como seu olhar

vago em relação ao desenho pareceu me sugerir); talvez, a preferência da menina pelo desenho animado assistido pelos meninos seja tão somente mais uma tentativa dela de convencê-los a aceitá-la em seu grupo.

O menino Peter interrompe a conversa que eu estava tendo com Elisabete e dispara uma pergunta sugestiva: “porque é de mulher né, Elisabete?”. Peter, dessa forma, mostra o espírito dele em relação ao fato de Elisabete sempre andar com os meninos e afirmar gostar mais do desenho animado tido como “masculino”. Para Peter, Elisabete “não é menina”, já que só gosta de coisas de “homens”. A pergunta de Peter (“porque é de mulher né, Elisabete?”) pode ser invertida agora. Seguindo o raciocínio do menino, ele poderia ter perguntado também: “se fosse de homem fosse gostaria né, Elisabete?”. É o discurso do preconceito, implícito nas palavras irônicas de Peter: ele se dirige à menina com tom de voz jocosos, como se a menosprezasse por ela afirmar gostar do que eles (meninos) gostam. A própria identidade sexual de Elisabete foi posta em xeque nas palavras de Peter.

Não há culpados na situação acima descrita, nem Peter (por demonstrar sua rejeição e ironia em relação à Elisabete) nem a própria menina (por afirmar gostar mais do que os meninos gostam). É na escola que os papéis sociais formados à base da distinção de gênero se acentuam. É no ambiente escolar que as funções de homens e mulheres são exteriorizadas de forma nítida, e é também nessa mesma escola que as crianças conhecem as punições, repreensões ou mesmo proibições relacionadas ao seu perfil comportamental, baseado sempre na análise de gênero sustentada no conceito biológico da diferenciação sexual. Com Elisabete, a história não foi diferente.

Por vezes, reparei as repreensões da professora do 2º ano B em relação à “aparência” da menina que, segundo a professora, era “desleixada”. De acordo com essa mesma professora, a mãe de Elisabete já reclamara várias vezes que o cabelo da filha voltava “assanhado demais” para casa, e que, por conta disso, queria que a professora obrigasse a filha a usar sua tiara. Mesmo assim, Elisabete não fazia uso do objeto: deixava seus cabelos soltos e não parecia se preocupar com esse detalhe estético. O uso da tiara parecia incomodá-la e incomodar também a professora, que a repreendia na frente das outras crianças, mandando a menina “cuidar mais de si mesma”. É o estereótipo social de beleza, feminilidade e preocupação estética esse ao qual a professora se referia. Porém, esqueceram de dar esse estereótipo à Elisabete, que procurava agir como queria. Assim, apreciava mais a companhia masculina; gostava mais do jogo masculino (futebol); afirmava gostar mais dos desenhos animados tidos como “masculinos” e não gostava de ser pressionada a usar aquilo que não gostasse (a tiara no

cabelo, por exemplo). A repressão, porém, foi grande: os meninos e a professora fizeram-se às vezes de “aparelho repressor” (tal qual uma Instituição Militar). Os discursos estavam postos na mesa. Não se pode fazer o que se quer na escola; se faz o que se espera ser feito, e o que se deve fazer. E, nesse campo de regras, meninos e meninas tem deveres diferenciados, não cabendo a eles transgredir essas funções ou contestá-las. É algo social que invade a escola e a permeia.

Elisabete não é um caso único de exceção à regra predominante de contato com desenhos animados à base da delimitação de gênero. Outras crianças também relataram gostar mais das coisas “do outro lado”, como se o acesso a esse “outro lado” fosse proibido. O caso de Elisabete, porém, não é tão ligado aos desenhos animados em si, apesar de ela fazer referência a isso. A preferência de Elisabete por desenhos masculinos é somente um reflexo de sua preferência por quase tudo que é masculino em sua turma, e não uma preferência exclusiva pelas animações tidas como “de meninos”. O caso a seguir é mais relacionado aos desenhos animados e demonstra a clara preferência de uma menina por desenhos animados tidos como “masculinos”, bem como por aspectos ricos nesse tipo de animação.

➤ **2º caso: Mara, a fã de lutas.**

O ambiente da escola pública também demonstrou casos fora da linha convencional de comportamento infantil, em que crianças demonstraram gostar e saber bastante do universo lúdico de desenhos animados do sexo oposto. Como a repreensão por parte das outras crianças foi menor na escola pública, percebi uma liberdade maior de comportamento por parte dos sujeitos que diziam apreciar mais o que o sexo oposto gostava (em se tratando de desenhos animados).

A menina Mara, da turma do 2º ano A da instituição pública, foi o caso mais nítido de exceção à predominância de distinção de gênero observada por meninos e meninas. Mara, durante todas as sessões de exibição e conversa em grupo que participou, demonstrou sempre gostar de ação, lutas e poderes fantásticos (sempre presentes nos desenhos animados tidos como “masculinos”). A menina mostrou ter uma forte afinidade com detalhes caros aos *Animes* (desenhos animados japoneses), especialmente aos desenhos animados *Dragon Ball Z* e *Dragon Ball GT*.

Mara passava pouco tempo com os meninos, ao contrário da menina Elisabete (da escola particular), e convivia bastante com as meninas de sua turma, com as quais sempre brincava no recreio. A menina tinha um contato amistoso com os meninos, mas não abria mão de seu contato com suas amigas de classe. Ela gostava bastante de desenhos animados que tivessem cenas de ação, batalhas e dualismo (luta do “bem” contra o “mal”). Por isso, nas sessões de votação para a escolha dos desenhos a serem assistidos, Mara sempre optava por votar em animações japonesas, ou americanas, desde que contivessem os requisitos que afirmava gostar em um desenho animado.

Todavia, apesar de ter uma aparente maior liberdade na escola pública em relação ao que assistir e do que gostar, as crianças que optavam por assistir a desenhos animados tidos como do sexo oposto ainda enfrentavam uma dose de repreensão por parte de seus semelhantes (outras crianças), mesmo que essa dose não fosse dada de forma tão agressiva como demonstrada na escola particular. O trecho de conversa a seguir mostra o conhecimento da menina Mara acerca de um desenho tido como “masculino”, conhecimento esse tão profundo e detalhado quanto o dos próprios meninos. Eles (os meninos) pareceram compactuar com essa demonstração de “ganho de espaço” da menina em relação ao contato com desenhos originalmente produzidos para o público masculino. Mesmo assim, alguns deles ainda demonstraram uma subestima ao fato de meninas realmente gostarem de desenhos de luta. O diálogo que se segue ocorreu no dia 27 de janeiro de 2010, com crianças da turma do 2º ano A, na conversa em grupo promovida após a exibição dos desenhos animados *Meninas Superpoderosas* e *Dragon Ball GT*. Na ocasião, a conversa estava se orientando para uma discussão sobre os significados dos termos apresentados no desenho *Dragon Ball GT* e, então, a menina Mara mostrou que seu conhecimento sobre o *Anime* é considerável.

[...]

**Pesquisador:** O que são essas esferas do dragão?

**Mara:** A esfera do dragão ela faz o dragão aparecer aí faz um pedido aí se realiza aí o “home” fica pequeno...(explica fazendo gestos com as mãos, como se segurasse uma bola).

**Janjão:** É uma bola amarela, laranja aí ele faz um pedido aí se realiza...

**Pesquisador:** Mara, você parece que gostou mais do *Dragon Ball* do que das meninas superpoderosas. Foi isso mesmo?

**Mara:** Foi (afirma com a cabeça).

**Pesquisador:** Tu gosta mais de *Dragon Ball*?

(Mara balança a cabeça novamente confirmando.)

**Pesquisador:** Por quê?

**Renaldo:** Porque o irmão dela tem um jogo... (afirma olhando para Mara como se esperasse uma resposta dela).

**Pesquisador:** Ah é?

**Mara:** Meu primo tem um jogo.

**Pesquisador:** Tem um jogo do Dragon Ball de vídeo game?  
(Mara confirma com a cabeça.)

Na conversa acima, Mara demonstra ter tanto conhecimento a respeito do *Anime Dragon Ball GT* quanto os outros meninos presentes na sessão de exibição. Ela faz uma descrição do que seriam as chamadas “esferas do dragão”, que nada mais são que bolas mágicas de cristal que podem evocar a presença de um poderoso dragão feiticeiro, se forem todas reunidas em um mesmo local. Mara descreve a cena de abertura do desenho animado, em que o personagem principal é regredido a sua forma de criança após seus inimigos realizarem seu desejo junto ao dragão feiticeiro. Por isso, a menina faz questão de ressaltar que “o home fica pequeno”. O conhecimento de Mara sobre o *Anime Dragon Ball GT* foi expresso durante toda a conversa, em que ela constantemente opinava a respeito do episódio exibido e de outros episódios do desenho que ela considerava “legais”, sempre descrevendo com detalhes os aspectos que julgava mais interessantes, como na explicação acima.

O fato de a menina demonstrar conhecer o desenho animado japonês *Dragon Ball GT* não pareceu incomodar os meninos presentes, e eles, de certa forma, até pareceram “se render” à expressividade dela, que realmente sabia do que falava. Ainda assim, em alguns instantes, alguns meninos pareciam tentar, de alguma forma, desqualificar a preferência de Mara pelo *Anime*, atribuindo essa preferência unicamente ao fato da menina jogar um jogo de *videogame* sobre o desenho animado. Nesse caso, se seguirmos o raciocínio do menino Renaldo (que interrompeu Mara após eu fazer uma pergunta diretamente à menina), Mara só gosta de *Dragon Ball GT* “porque o irmão dela tem um jogo”. Renaldo encarou Mara ao fazer tal afirmação, como se esperasse uma defesa ou, no mínimo, uma resposta da menina em relação a sua argumentação. Apesar de não ter se declarado abertamente contra Mara por ela gostar do desenho japonês, Renaldo pareceu subestimar o fato de a menina gostar da animação. Essa subestima não se deu de uma forma aberta e direta (como ocorreu constantemente na escola particular), mas de uma forma discreta, através da resposta dada por Renaldo a uma pergunta que foi feita à menina.

Se Mara tem um jogo de *videogame* de *Dragon Ball GT*, talvez seja isso que a faça ter gostado do desenho animado (se tentarmos aprofundar o pensamento de Renaldo). Dessa maneira, se isso for verdade, isso não faz dela uma fã verdadeira de *Dragon Ball GT*, mas apenas uma fã passageira, modista, empolgada com o contato com um jogo de *videogame* da série. Renaldo chega a se enganar a respeito de Mara, já que, em seguida, a menina o

contradiz, afirmando que quem tem o jogo de *videogame* do *Anime* é seu primo e não seu irmão. Essa correção de Mara à afirmação feita por Renaldo deixa mais clara ainda a tentativa feita pelo menino de supor algo a respeito dela, do qual ele mesmo parece não ter o conhecimento adequado para fazê-lo. Renaldo parece ter tentado reduzir o impacto da “novidade” de uma menina (Mara) gostar de um desenho popularmente preferido pelos meninos. Tentativa essa sustentada numa conclusão (ou afirmação) aparentemente precipitada ou equivocada (já que Mara o corrigiu), a qual objetivou, de alguma maneira, demonstrar a inconstância da preferência feminina por algo tido como masculino (o *Anime*).

Mais uma vez, caímos no discurso a respeito da cultura lúdica contemporânea e de sua delimitação de produção à base de uma divisão nítida de gênero, discussão essa tão cara a muitos autores da área sociológica, como Brougère, por exemplo. Com uma lógica capitalista agressiva, essa cultura lúdica permite às meninas e aos meninos terem acesso ao universo lúdico do sexo oposto, sem, no entanto, perderem a lógica de delimitação à base do gênero que ainda lhes é mantida. Mara deixa claro que gosta de *Dragon Ball GT* e que seu contato com o universo do *Anime* vai bem mais além que o domínio da TV, já que, segundo as palavras da menina, um de seus parentes possui um jogo de *videogame* sobre o *Anime*. O universo lúdico tido como masculino é, nesse caso, experimentado por Mara em seus mais diversos aspectos, seja através da TV, seja através do *game*; e, apesar de ouvir comentários com certo tom de subestima (como o do menino Renaldo), Mara não parece se preocupar com esse fato. Porém, se as repreensões por parte dos meninos não foi tão violenta quanto na escola particular, alguns comentários feitos por meninas da escola pública, companheiras de Mara, fizeram entrar em cena o preconceito contra aqueles que saem do comportamento esperado.

No trecho que segue, vemos uma das meninas da escola pública, Vânia, nitidamente questionar a sexualidade de Mara por esta gostar de desenhos animados masculinos. A conversa foi realizada no dia 10 de fevereiro de 2010 na turma do 2º ano A da escola pública, após a exibição dos desenhos *Pequena Sereia* (escolhido pelas meninas presentes, à exceção de Mara) e *Dragon Ball GT* (votado por todos os meninos presentes, incluindo o voto de Mara). Na ocasião, perguntei a todos os presentes quais haviam sido seus desenhos animados preferidos e o que lhes chamava mais a atenção nesses desenhos. Vânia afirmou gostar muito da música de abertura do desenho japonês *Dragon Ball GT*, mas, segundo ela, a música é a única coisa boa presente em *Dragon Ball*, já que Vânia afirmou não gostar de lutas.

**Pesquisador:** Mara, tu gostou do *Dragon Ball*? Da luta?

(Mara faz sinal de positivo com a cabeça.)

**Vânia:** Porque ela é igual a homem... (fala com se quisesse rir, mas não chega a dar risadas).

**Pesquisador:** Só porque ela gostou de *Dragon Ball*? Não pode não?

**Vânia:** Não! (com grande convicção).

**Pesquisador:** Mara, você gostou de *Dragon Ball*, ou só da música?

**Mara:** Da luta.

**Pesquisador:** Do desenho mesmo? Das lutas?

(Mara afirma positivamente com a cabeça, de forma decidida.)

O discurso de Vânia afirma até onde pode chegar uma menina (de acordo com suas palavras) quando mantém contato com algo “dos meninos”. Vânia afirma só gostar da música de abertura do desenho japonês *Dragon Ball GT*. De fato, ela pareceu apreciar bastante a música, visto que a cantava com todas as outras crianças todas as vezes que o *Anime* começava a ser exibido. Mas a admiração de Vânia por *Dragon Ball GT* parava por aí: a menina fazia sempre questão, ao longo de todas as conversas em que participava, de mostrar que não gostava de lutas, de cenas de ação ou mesmo de poderes fantásticos, tais quais propagados no desenho japonês.

Ao ver sua colega Mara afirmar que gostava mais do desenho japonês, Vânia não titubeou e afirmou que Mara gosta de *Dragon Ball* “porque ela é igual a homem”. Não há meio-termo para Vânia, assim como não há “rodeios” em sua argumentação sobre o assunto. Vânia é clara: para os meninos, há certas coisas; para as meninas, há outras. E os desenhos animados são exemplos dessas diferenciações. Quando indaguei se não seria possível ser menina e gostar de *Dragon Ball*, Vânia foi curta e grossa: “Não”.

Mara, porém, não pareceu se importar com essa opinião de Vânia a seu respeito. Também foi tão clara quanto à colega de sala. Perguntei, então, o que realmente ela havia gostado no desenho *Dragon Ball GT*: seria a música de abertura ou o próprio desenho em si? A resposta, quase monossilábica, enfatizou a admiração de Mara pelo forte do *Anime*: ela disse ter gostado mais “da luta”. É a ação que realmente parece empolgar e agradar a menina, e, mesmo que isso desagrade suas colegas femininas, ela não parece querer romper com nenhum dos dois lados: nem com seu gosto por ação, nem com suas amigas.

Mara não discutiu com Vânia pelas declarações que esta deu em relação às preferências “masculinas” de sua colega de sala. Não houve sequer nenhum debate caloroso a respeito das declarações de Vânia. Ao final do bate-papo, ambas saíram juntas e dirigiram-se para o recreio com outras meninas, onde brincaram normalmente; algo totalmente oposto ao que foi presenciado por mim no ambiente da escola particular, em que as crianças praticamente se

“rachavam” em grupos separados, quando suas opiniões divergiam no que tange ao contato com as animações, especialmente quando essas opiniões eram dirigidas a desenhos animados tidos como do sexo oposto.

O próximo caso (do menino Deivid) mostra o auge da repressão infantil manifestada na escola particular em relação àqueles que “saem do normal”. Deivid, que demonstrou gostar de desenhos animados de uma forma geral (femininos e masculinos), sofreu duras censuras por parte dos outros meninos de sua turma por ter votado e escolhido animações como *Três Espiãs Demais* e *Pucca Funny Love*. Além disso, Deivid sofreu vetos de seus pais no contato com desenhos animados dentro do espaço escolar.

### ➤ 3º caso: Deivid: a censura como realidade.

O ambiente da escola particular, de longe, foi mais tenso para as crianças no que diz respeito ao relacionamento com o sexo oposto. Parecia haver uma regra invisível de separação sexual, e todas as vezes que essa regra era minimamente ameaçada as crianças (na maior parte meninos) entravam em ação através de atitudes como “xingar”, fazer chacota, discutir ou, simplesmente, “excluir do contato com o grupo” (expulsar do círculo social).

As sessões de exibição dos desenhos animados colocaram à tona o que havia de mais profundo nas crianças no que concerne à distinção de gênero e à afirmação de uma identidade sexual baseada na diferenciação biológica. Esse é o caso do menino Deivid (2º ano B), que foi duramente criticado pelos outros meninos de sua turma por simplesmente afirmar, durante as conversas em grupo, que gostava também de desenhos admirados pelas meninas.

Deivid é um menino de descendência japonesa por parte da família de seu pai. Seu sobrenome (de origem oriental) era constantemente usado como “piadinha” por parte de outros meninos e meninas de sua turma, que o chamavam de “japonesinho” (irritando a criança). Esse talvez fosse um dos motivos que faziam de Deivid uma criança calada e, até certo ponto, isolada. Mesmo sentando-se com os outros meninos na mesma mesa de estudos (a sala de aula do 2º ano era dividida em mesas para meninos e meninas), Deivid conversava pouco com eles: não interagia nas conversinhas dos meninos em sala de aula e preferia ficar sozinho, fazendo suas tarefas de classe.

Durante minhas observações do período letivo formal das crianças, Deivid constantemente me abordava em sala de aula para saber quais desenhos animados iriam ser

exibidos para sua turma. O menino demonstrava gostar de desenhos japoneses (*Animes*) e afirmava sempre assistir a desenhos como *Naruto*, *Bleach* ou mesmo *Dragon Ball Z*. Deivid mostrava conhecimento sobre as animações japonesas e, em muitas oportunidades, a professora teve de interromper nossas conversas em sala de aula, pedindo ao menino que voltasse à sua cadeira.

Durante o recreio, Deivid levava o tempo em sentar-se às mesas de lanche para jogar seus *card-games* (jogos de cartas) relacionados aos desenhos animados japoneses. Deivid tinha muitas cartas, e outros meninos (inclusive de outras turmas) juntavam-se a ele para jogar e fazer uso do grande baralho de Deivid. Os baralhos levados por Deivid para a escola eram geralmente ligados aos desenhos animados *Pokemon*, *Dragon Ball Z* e *Yu-Gi-Oh*, desenhos animados que, à época da realização deste estudo, estavam em exibição ou nos canais abertos da TV Brasileira, ou em canais por assinatura.

Durante o tempo em que jogava seus *card-games* com outros meninos de outras turmas (incluindo meninos mais velhos, do 3º ano), Deivid não recebia nenhum convite de seus colegas de turma para participar do jogo de futebol na quadra. Porém, isso não significava que o menino tivesse inimizade com os outros meninos de sua turma. Deivid até mantinha contato com seus pares de infância e de turma, mas esses contatos eram limitados a conversas breves e rápidas, sem uma grande dose aparente de interação. Por vezes, o menino deixava de jogar seus *card-games* para ir correr ou brincar na quadra com outros meninos de outras turmas, mas essas oportunidades eram raras.

As censuras sofridas por Deivid em relação ao contato com desenhos animados começaram a ser expressas durante um estudo-piloto que realizei em sua escola. Durante a votação para escolha dos desenhos animados a que seriam assistidos, Deivid optou por escolher desenhos animados ligados ao universo lúdico das meninas, o que irritou bastante os outros meninos, já que o voto de Deivid aumentava a quantidade de pedidos por um desenho tido como “feminino” e fortalecia, assim, a escolha de um desses desenhos animados. Apesar de alguns protestos, meninos e meninas assistiram a um desenho animado escolhido por cada um dos grupos e partiram, então, para a conversa em grupo sobre ao que haviam assistido.

Na conversa em grupo realizada com a turma de Deivid no estudo-piloto, perguntei ao menino porque ele havia escolhido assistir ao desenho *Pucca Funny Love*, ao que ele me respondeu, afirmando que gostava mais de *Pucca* que do desenho animado *Pokemon*. Como *Pucca* era um desenho animado muito curto (apenas 2 minutos e 30 segundos), foram exibidos quatro capítulos seguidos dele (10 minutos), como forma de contrabalancear a

duração de *Pokemon* (20 minutos). Ao final das exposições, todas as crianças reclamaram: meninas, por terem achado pouco tempo de exposição para o desenho que elas haviam escolhido; meninos, por acharem que foram prejudicados assistindo a apenas um episódio de *Pokemon*, enquanto as meninas haviam assistido a quatro episódios de *Pucca Funny Love*. Deivid então, durante a conversa em grupo, partiu em defesa das meninas e disse que era justo que elas assistissem a mais capítulos de *Pucca*, já que era um desenho animado menor. Esse foi o estopim para que os meninos atacassem ferozmente não o argumento, mas a pessoa de Deivid. O que se viu, a partir de então, foi uma série de xingamentos lançados por outros meninos a Deivid, acusando-o de “traidor”, “viado”, “japonesinha”, “bixinha” e “mulherzinha”. A conversa ficou tensa, então tive de intervir diretamente para que o debate em grupo não se tornasse uma mera “briga informal”.

Era demais, para os outros meninos do 2º ano B, aceitar o fato de Deivid (um representante de seu sexo) defender os direitos das meninas e ainda votar em desenhos animados tidos como femininos. No raciocínio dos meninos, se as meninas haviam escolhido um desenho animado curto, isso era um problema delas, não cabendo a Deivid defendê-las, muito menos se juntar a elas na escolha desse próprio desenho animado. Por isso, os meninos mandaram Deivid “calar a boca” constantemente na conversa em grupo do estudo-piloto, como forma de silenciarem tanto ele quanto elas. Mas o menino não se calou e afirmou gostar mais de *Pucca Funny Love* por conta de o desenho animado não ser “tão violento quanto *Pokemon*”, já que este último, nas palavras de Deivid, “tem muito sangue”.

Ao final da conversa em grupo, percebi o nítido isolamento de Deivid em relação aos outros meninos do 2º ano B. O menino sentou-se na mesa das meninas para assistir ao resto da aula, apesar de não ter tido tanta interação assim com elas ao longo do restante das atividades da escola. Deivid foi rechaçado pelos outros meninos de sua turma por sua opção em assistir a desenhos animados tidos, por eles, como “femininos”. Porém, não é esse o caso; Deivid não gosta somente de desenhos animados femininos, ele gosta de desenhos animados sejam eles quais forem, e seu comportamento na conversa em grupo realizada no estudo-piloto não o classifica como uma mera “transgressão” à regra predominante de contato das crianças com os desenhos animados à base da distinção sexual. Deivid é bem mais que isso, conforme percebi, meses depois, na realização da pesquisa de campo em sua mesma escola.

Ao retornar à escola de Deivid meses após a realização do estudo-piloto, fui prontamente reconhecido pelas crianças das duas turmas de 2º ano, as quais eu havia abordado anteriormente. O próprio Deivid me procurou, durante várias oportunidades na

escola, voltando a me perguntar se eu exibiria desenhos animados novamente. O menino fazia questão de pedir para assistir a desenhos animados japoneses e citava constantemente o *Anime Naruto*, ao que respondia a ele que a escolha dos desenhos animados a serem assistidos seria feita pelas próprias crianças, através de votação. Ficava claro, pra mim, que Deivid gostava de desenhos animados de uma forma geral, e não apenas de um tipo de animação específica. Deivid não se concentrava em escolher desenhos animados tidos como “masculinos” ou “femininos”; ao mesmo tempo em que gostava de desenhos de luta e ação, também havia dito gostar (durante o estudo-piloto) de desenhos primordialmente escolhidos pelas meninas, como *Pucca Funny Love*.

A forte censura sofrida por Deivid por parte dos meninos de sua turma foi uma repressão movida pela rejeição deles (meninos do 2º ano B) em aceitar a presença dos desenhos animados “femininos” na sessão de exibição do estudo-piloto. Os meninos, como tal, queriam que Deivid se juntasse à “causa masculina” de não dar espaço de voz às escolhas das meninas, mas Deivid não aderiu a essa causa e, por isso, sofreu sanções por parte dos outros meninos, que o excluíram (ao menos momentaneamente) do convívio com o grupo deles. Vale ressaltar que Deivid já não tinha um contato frequente com os meninos de sua turma, e isso foi algo até certo ponto indiferente ao menino, que pareceu não se importar com esse “veredicto” lançado pela parcela masculina do 2º ano B. Porém, durante o desenrolar da pesquisa de campo, Deivid mostrou uma mudança comportamental drástica em relação ao contato com desenhos animados e as suas opiniões sobre eles.

Com o aprofundamento da pesquisa, foram entregues os pedidos de autorização para participação do estudo a todas as crianças observadas, conforme indicam os trâmites legais do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). As crianças foram orientadas a entregar os pedidos a seus pais para que eles dessem o aval (ou não) para a participação nas atividades do estudo. Deivid se isolou da pesquisa a partir de então e procurou não mais participar de nada que fosse relacionado a desenhos animados na escola. Ele não devolveu seu termo de autorização, e, como não deu nenhuma explicação a respeito (assim como a professora de sua turma), decidi perguntar ao próprio menino se iria ou não participar da pesquisa, ao que ele respondeu negativamente, afirmando que sua mãe não havia autorizado sua participação. Porém, Deivid passou a me fazer constantes perguntas sobre quais desenhos animados iriam ser exibidos para as crianças que tivessem sido autorizadas a participar, sempre curioso a respeito das sessões de exibição.

Percebi, então, interesse por parte do menino em estar presente nas atividades da pesquisa e devolvi a pergunta a ele, indagando-o sobre qual seria o desenho animado que ele gostaria de assistir, se pudesse participar. Deivid, dessa vez, respondeu que não queria ver desenhos animados japoneses, porque eles eram “muito violentos”. Disse que não gostava de desenhos com muito “sangue e lutas” e que, por isso, se pudesse participar, queria ver desenhos como *Barbie*, *Três Espiãs Demais* e *Pucca Funny Love*. Percebi, então, algo diferente no discurso de Deivid, já que aquele não era seu comportamento habitual frente aos desenhos animados. Deivid não classificava desenhos japoneses como violentos ou “cheios de sangue”. Estranhei esse tipo de declaração por parte dele, mas, como o menino havia dito que sua mãe não o tinha autorizado a participar, respeitei tal decisão.

O que percebi, nos dias seguintes, foi um aumento de ansiedade por parte de Deivid que, constantemente, fazia-me perguntas sobre quando seriam realizadas as sessões de exibição da pesquisa. Deivid queria participar, mas sua mãe não o havia autorizado; esse era um fato que já estava claro pra mim. Porém, o que não estava claro era o porquê de o menino ter mudado sua opinião em relação aos desenhos animados de forma tão repentina. Como não frequentava a escola de Deivid diariamente, procurei então a professora do aluno para saber se ele realmente não gostava de desenhos japoneses ou de luta como havia afirmado pra mim em conversa em sala de aula. A professora dele foi irônica e riu de minha pergunta, afirmando que Deivid é uma das crianças que mais brinca de “luta” e conversa sobre desenhos animados japoneses durante o recreio, um comportamento diferente do que havia observado nele durante o estudo-piloto. Ainda segundo a professora do 2º ano B, a mãe de Deivid não gostava que ele tivesse contato com desenhos animados japoneses e proibia o menino de assisti-los por considerá-los violentos e “adultos” demais. A professora disse ainda que esse havia sido o motivo de a mãe do menino tê-lo proibido de participar da pesquisa.

Com isso, percebi que toda a repentina mudança de opinião de Deivid em relação aos desenhos animados a que antes gostava de assistir tinha um motivo: sua mãe. Era a mãe de Deivid que estava proibindo o menino de assistir a tais desenhos animados, e isso parece ter inibido o menino. Perguntei, então, a Deivid porque sua mãe havia o proibido de participar da pesquisa. A resposta de Deivid esclareceu meus questionamentos. O menino disse que seus pais falaram para ele que não o queriam assistindo a desenhos animados “na escola”. Disse ainda que ouviu sua mãe falar algo a respeito de “um homem de fora da escola” (se referindo a minha pessoa, provavelmente) e que, logo após isso, sua mãe lhe proibiu de participar das atividades de exibição. Deivid ainda falou que assistiu a filmes e desenhos animados

“escondido” de sua mãe, junto a sua irmã mais velha. Após essa conversa, Deivid não me procurou mais para pedir informações sobre a pesquisa.

Os discursos ficaram claros na fala de Deivid. Há discursos em choque na fala do menino; há discursos implícitos (ou explícitos) e sanções comportamentais feitas pelos sujeitos que cercam Deivid. A mãe de Deivid falou comigo através dele, mesmo não a tendo encontrado pessoalmente na escola durante a realização da pesquisa. O menino gostava de desenhos animados de ação e de lutas; era sua mãe (provavelmente) que não gostava de vê-lo ter contato com esses programas. A mudança repentina de comportamento de Deivid em relação ao contato com desenhos animados dentro da escola foi um eco ao discurso de proibição feito por seus pais. Vemos aí a imagem da escola como “instituição séria” e, principalmente, uma “instituição de estudos”; logo, a exibição de desenhos animados no ambiente escolar não é algo positivo para os pais de Deivid. Se tentarmos aprofundar o raciocínio deles, veremos que cada ambiente tem uma função pré-definida, e não é função da escola propagar somente uma cultura lúdica. Exibir desenhos animados por si só é algo lúdico, e tal atividade não é recomendável no ambiente escolar. Isso pode ser facilmente feito no ambiente doméstico, apesar de, segundo a professora de Deivid, o menino também ser proibido de assistir a tais programas mesmo em sua casa. Deivid queria; mas querer não foi poder para ele. O menino foi submetido a sanções, tanto por parte dos outros meninos de sua turma, ao escolher desenhos animados “femininos”, quanto por parte de seus pais, ao assistir desenhos animados tidos como “masculinos”.

A questão a ser analisada, no caso de Deivid, não é saber a que tipos de desenhos animados ele gosta de assistir, pois fica claro, no discurso do menino, que ele gosta de assistir a desenhos animados sem se preocupar com rótulos (masculino ou feminino). Deivid, no entanto, foi repreendido por parte de seus pais (por assistir a desenhos animados na escola) e por parte de seus colegas de sala (por ter escolhido ver desenhos animados de “meninas”). Essa repressão traz em si um conjunto de vozes sociais distintas, que se chocam e se cruzam. Não se podem ver desenhos na escola (discurso dos pais); não se podem ver desenhos de meninas (discurso dos meninos da turma de Deivid). O que se pode fazer então? Não assistir a desenhos animados parece ter sido a solução encontrada por Deivid ao se afastar da pesquisa e do contato com suas atividades de exibição, demonstrando o isolamento repentino que presenciei a partir de certo ponto do estudo. Assim, o menino não enfrentaria repressões por parte dos pais (por assistir a desenhos na escola), nem por parte de seus colegas de sala (por assistir a desenhos de meninas).

Todavia, a mãe de Deivid demonstrou, meses após o fim da pesquisa na escola de seu filho, que não é contrária ao fato de o menino ter contato com desenhos animados de ação e lutas. Encontrei ambos (Deivid e sua mãe) passeando em um Evento de Cultura Oriental de Fortaleza, o SANA<sup>7</sup>, evento do qual sou coordenador de exposições há alguns anos. Fui reconhecido por Deivid e apresentado à sua mãe, que se explicou sobre os motivos de a terem feito vetar a participação dele nas atividades da investigação (não concordar com exposições de desenhos em sala de aula). Fui solícito à explicação da mãe e deixei claro que autorizar ou não era um direito dela, direito que foi respeitado de minha parte, já que não utilizei nenhuma imagem do menino, assim como mantive em total sigilo sua identidade (o nome aqui utilizado para identificá-lo é fictício).

A censura feita pela mãe de Deivid em relação a participação do menino na pesquisa, não se trata de antipatia ou qualquer outro posicionamento de cunho pessoal que possa sugerir emotividade em relação ao tema do estudo (desenhos animados). Trata-se aqui de uma convicção, baseada em um perfil desejado ou construído de escola, enquanto espaço tradicional de ensino. Não podemos aqui afirmar que esse foi o tipo de comportamento comum entre os pais de alunos da escola particular, pois, conforme já foi demonstrado no capítulo 2 deste estudo, o índice de autorizações para participação no estudo foi coincidentemente maior na escola particular, em relação à pública. Também não é cabível afirmar ou não se tal comportamento tido pela mãe de Deivid foi errôneo, uma vez que ela estava em seu direito de julgar aquilo que considera conveniente a seu filho. O que convém ressaltar para fins de análise deste estudo, no comportamento adotado pelos pais de Deivid, é a aparente idealização feita em torno do papel escolar em relação a educação infantil, cedendo à escola, enquanto instituição maior da educação infantil, totais “poderes” de proibição ou autorização de veiculação ou adoção de certos conteúdos.

Apesar da nítida separação de gênero no contato com os desenhos animados no ambiente das escolas pública e particular, nem sempre a “Guerra dos Sexos” foi manifestada no comportamento das crianças. Em alguns desenhos animados, como veremos a seguir,

---

<sup>7</sup> SANA – Super Amostra Nacional de Animes – é a sigla do 2º maior evento de Cultura Oriental do Brasil. O evento é realizado anualmente em Fortaleza-CE, e conta com ampla cobertura das mídias televisiva e imprensa do estado do Ceará. Anualmente, o SANA recebe um extenso público formado por crianças, adolescentes e adultos, fãs da cultura japonesa, no Centro de Convenções do Ceará. Diversas atividades são realizadas no evento, incluindo palestras, *workshops*, sessões de exibição de *Animes* e *Tokusatus*, apresentações de *Cosplays* (fãs fantasiados de personagens de desenhos animados) e até mesmo Shows Internacionais com cantores de temas de desenhos animados e seriados japoneses. Na última edição do SANA, em julho de 2010, o evento recebeu um público estimado de 50 mil pessoas durante seus 3 dias de realização.

meninos e meninas parecem ter esquecido suas diferenças e se juntado para acompanhar as exibições desses programas, mesmo que por breves instantes.

➤ **4º caso: *Turma da Mônica e Padrinhos Mágicos*: o “cessar-fogo” momentâneo de meninos e meninas.**

Alguns desenhos animados pareciam não ter uma definição de gênero clara. Isso fazia com que meninos e meninas aderissem a esses desenhos pela “falta de identificação” desses programas com um gênero específico (masculino e feminino). Quando isso ocorria, meninas e meninos dedicavam atenção especial às exibições dos episódios desses desenhos animados e, durante as conversas em grupo pós-exibição, não se enfrentavam através dos seus discursos. Na escola particular, onde o choque dos discursos de meninos e meninas foi maior, apenas um desenho animado conseguiu a proeza de “unir” os dois sexos durante suas exibições: *Turma da Mônica*.

*Turma da Mônica* é um desenho animado exibido desde os anos 80 na TV brasileira, originado das histórias em quadrinhos produzidas pelo brasileiro Mauricio de Souza. Apesar de ter uma menina como protagonista (Mônica), tanto os quadrinhos quanto os desenhos animados mostram as aventuras de uma turma de crianças (amigos da Mônica) formada pelos personagens Cebolinha, Cascão, Magali, Dudu e Chico Bento. O desenho tem como foco maior a diversão através do humor, mostrando situações engraçadas e curiosas vividas pelos personagens. Recentemente (2008), Mauricio de Souza decidiu ampliar o universo das histórias em quadrinhos da Mônica, lançando a *Turma da Mônica Jovem*, na qual os mesmos personagens da turma original são apresentados, já adolescentes, em histórias que abordam os dilemas vividos por indivíduos dessa faixa etária. A *Turma da Mônica Jovem* também procura dar um ar mais “oriental” aos quadrinhos de Mauricio de Souza, assemelhando-se ao aspecto dos Mangás japoneses.

Apesar de não ser um desenho animado de lutas e de poderes fantásticos e de ter sido escolhido primordialmente pelas meninas, durante as sessões realizadas na escola particular, os meninos aderiram em massa às exibições de *Turma da Mônica*. Eles riam bastante durante os episódios do desenho e pareciam se divertir muito com as situações apresentadas pelos personagens. Eram minutos de um silêncio irreconhecível, nos quais eles se distanciavam e muito dos duelos de opiniões que eram expostos nas conversas em grupo após os desenhos

animados. Meninos e meninas “baixavam suas armas” durante as exposições de *Turma da Mônica* e se divertiam com as confusões prontadas pelos personagens da história, dando, assim, uma trégua a esse “cessar-fogo”; mesmo que, durante as conversas em grupo, os meninos negassem tal fato (que haviam gostado de assistir ao desenho).

A *Turma da Mônica* é um desenho animado (e história em quadrinhos) que não é direcionado apenas a um público específico. Como uma genuína produção brasileira, *Turma da Mônica* segue uma tendência de abordagem mercadológica diferenciada dos desenhos animados americanos e japoneses, que lançam ao mercado televisivo animações nitidamente diferenciadas por gênero, especialmente os japoneses, que dividem bruscamente seu mercado em *Shoujo* (meninas) e *Shounen* (meninos). Isso não se verifica com a *Turma da Mônica*, que procura apresentar histórias que sejam atraentes tanto a meninos quanto a meninas, apesar da personagem principal da trama já ser definida (sexo feminino).

O fato de um desenho animado ser previamente delimitado para uma faixa de telespectador específico (como os desenhos japoneses, que dividem sua oferta para públicos distintos à base de uma distinção sexual) não significa afirmar que o público ao qual ele não é orientado não possa ter acesso a esses programas. No entanto, por questões de lógica, essa possibilidade irá ser mais remota, se comparada à grande quantidade de indivíduos que irão seguir essa delimitação de oferta à risca.

Na escola pública, a batalha de discursos entre meninos e meninas com relação a seus desenhos animados preferidos foi travada de forma menos agressiva que na escola particular. Mesmo com a presença de uma “Guerra dos Sexos” mais tênue, os confrontos entre meninos e meninas marcaram presença nas conversas pós-exibição, e apenas um desenho animado exibido no ambiente público foi capaz de “baixar a guarda” de ambos os sexos: *Padrinhos Mágicos*.

*Padrinhos Mágicos* é um desenho animado produzido em parceria entre estúdios americanos e canadenses. A animação conta a história de um garoto de 10 anos de idade (*Timmy*), que sofre maus-tratos de sua babá sem que seus pais saibam. *Timmy* então descobre que pode fazer contato com fadas mágicas capazes de realizar todos os seus desejos e, a partir de então, passa a contar com o apoio desses seres místicos para melhorar sua vida.

Apesar de ter um enredo até certo ponto dramático, contando a história de maus-tratos sofridos por uma criança, *Padrinhos Mágicos* é um desenho animado que também tem como foco maior a diversão através das situações desastradas enfrentadas pelo protagonista da história, o menino *Timmy*. O desenho pareceu servir como um elo entre os anseios de

meninos e meninas da escola pública. E que anseios são esses? A busca por uma entidade mágica capaz de realizar qualquer desejo daquele que consiga fazer contato com ela (a velha história do “gênio” e da lâmpada mágica que o guarda), assim como a busca por uma independência de autoridades externas representadas, quase sempre, por adultos (no caso de *Timmy*, pela babá que o maltrata sem seus pais saberem).

Assim como na escola particular (onde a *Turma da Mônica* foi escolhida essencialmente por meninas), na escola pública, foi o público feminino que votou na escolha de *Padrinhos Mágicos* para a exibição nas sessões da pesquisa. A diferença é que, no ambiente público, alguns meninos também votaram na escolha do desenho *Padrinhos Mágicos*, ao passo que, na escola particular, nenhum menino depositou seu voto em *Turma da Mônica*.

O que *Padrinhos Mágicos* e *Turma da Mônica* têm em comum? A aparente “falta” de orientação a um público específico (meninos ou meninas). Tanto um quanto o outro são orientados para o público infantil em geral, sem uma orientação de consumo baseada na distinção de sexos (masculino ou feminino). Além disso, *Turma da Mônica* e *Padrinhos Mágicos* nos apresentam personagens essencialmente infantis como protagonistas de suas histórias, personagens esses que estão sempre à busca de uma confirmação de identidade própria, sem o auxílio (ou interferência) dos adultos nessa tarefa. Trata-se da confirmação da criança como ser de vontade própria com atitudes individuais capazes de lhe dar autonomia em suas vidas.

A busca por situações curiosas e cômicas também é um importante fator que faz de ambos os desenhos animados objetos de “união” entre meninos e meninas, já que ambos os grupos se agradam com situações engraçadas em desenhos animados. Nesse caso, os desenhos animados (*Turma da Mônica* e *Padrinhos Mágicos*) parecem ter funcionado não como ferramentas de valorização da identidade de um grupo (como usualmente foi feito nas conversas em grupo por meninos e meninas), mas como simples ferramenta com a qual eles e elas podiam extravasar seus anseios ou sonhos, sem que tivessem necessariamente de afirmar-se perante o sexo oposto. Ambos os desenhos ofereciam oportunidades de meninos e meninas sonharem com uma realidade “independente” de adultos e de autoridades opressoras, mescladas a situações engraçadas e facilmente reconhecíveis entre as crianças.

Os desenhos animados foram usados por meninos e meninas de forma diferenciada durante a pesquisa, tanto na escola particular quanto na pública. Isso não significa dizer que a

todo o momento eles e elas estivessem dispostos a se autoafirmarem perante o sexo oposto. Em algumas situações (como nas conversas em grupo), essa necessidade de afirmação de identidade era explícita; em outras, como no caso das exibições de alguns desenhos animados, essa necessidade parecia desaparecer, e as crianças pareciam fundir-se em um só grupo, sem diferenças.

É necessário saber distinguir as necessidades e opiniões de meninos e meninas quanto a certos aspectos inerentes à própria infância. Os desenhos animados, sem dúvida nenhuma, representam alguns desses aspectos, em que as diferenças de comportamento de ambos os grupos parecem ser estimuladas (ou às vezes rechaçadas) a partir de uma oferta delimitada ou diferenciada para indivíduos do sexo masculino e feminino. Por isso, saber o que pensam meninos e meninas sobre ao que assistem é, antes de tudo, dar o primeiro passo para se tentar desvendar como ambos os sexos encaram situações nas quais eles (meninos e meninas) são submetidos a processos de formação de identidade forçada (ou pretensamente fabricada). Creio eu que essa é uma missão imperiosa para os profissionais de educação da atualidade, que se veem cercados por novas formas de tecnologia (Internet, TV digital, telefonia celular), mas que, muitas das vezes, parecem abrir mão de considerar a potencialidade dessas ferramentas tecnológicas no contato que possuem com o público infantil atualmente. Esse é um erro que custa caro ao próprio profissional, a partir do instante em que ele desconhece os hábitos, costumes e diferenças de comportamento que caracterizam meninos e meninas em sala de aula como indivíduos singulares e detentores de conhecimentos diferenciados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Nem tudo o que reluz é ouro”. Essa frase pode caracterizar as observações por mim feitas, tanto no ambiente da escolar pública quanto no ambiente da escola particular, no que se refere aos comportamentos demonstrados pelas crianças de ambas as instituições durante a realização da pesquisa.

O contato das crianças com os desenhos animados de sua preferência segue uma linha nítida de separação à base de uma distinção de gênero propagada nesses próprios programas. Essa constatação confirma os estudos realizados por autores como Brougère (2004), os quais enfatizam a grande tendência consumista presente na produção desse tipo de programa (desenhos animados), ofertado primordialmente ao público infantil.

Trata-se de um jogo de interesses, em que os objetivos de cada grupo parecem ser minimamente calculados. No centro dessa “arena”, encontram-se os três sujeitos protagonistas da trama: crianças, pais e produtores do mercado lúdico infantil. Enquanto as crianças tendem a consumir os desenhos animados à base da distinção de gênero propagada nesses programas (sempre apelando aos pais para a aquisição desses programas e objetos derivados dele, como brinquedos em geral), cabe aos produtores do mercado lúdico infantil colocar no mercado aquilo que as crianças (seu principal alvo) desejam.

Durante a realização da pesquisa, percebi que meninos e meninas encaram os desenhos animados de maneiras distintas e, de fato, parecem ter focos de observação diferenciados. Elas (meninas) valorizam a estética das personagens de seus desenhos preferidos, além de dar extrema importância à beleza física desses personagens, mais até que a própria força física das heroínas. Nas conversas em grupo e nos desenhos feitos em sala de aula sobre seus desenhos animados e personagens preferidos, as meninas fizeram quase sempre questão de ressaltar a importância da estética para as guerreiras das histórias por elas escolhidas. É preciso ser belo antes de combater o mal; beleza é poder, e de nada adianta ser uma heroína “feia”. Nenhuma das personagens dos desenhos animados preferidos pelas meninas é esteticamente “feia”, e todas representam um ideal de independência baseado na beleza, na autonomia e no charme. Assim, são as personagens do desenho *Três Espiãs Demais*, *Pequena Sereia* e *Pucca Funny Love*, os desenhos animados mais escolhidos pelas meninas, tanto na escola particular quanto na escola pública. Os homens, em tais desenhos, representam um aspecto reduzido da

participação masculina e funcionam, essencialmente, como ferramentas de constatação da existência do sexo oposto.

Os meninos, por sua vez, valorizam a capacidade de destruição dos personagens que mais admiram. Admiram, acima de tudo, as lutas presentes nos desenhos animados, lutas essas travadas quase sempre entre o “Bem” e o “Mal”. Para os meninos, ser bonito é ser forte; de nada adianta ser bonito e “fraco”. O importante é ter capacidade de destruir seus inimigos, cumprindo, assim, sua missão e livrando a terra do “Mal”. Nos desenhos feitos pelos meninos sobre seus personagens preferidos (tanto na escola particular quanto na escola pública), quase sempre o aspecto de “poder” esteve presente: personagens com auras energéticas quase místicas, fisicamente fortes e quase inatingíveis. Os desenhos animados japoneses (*Animes*) tiveram um destaque ímpar nas declarações do público masculino; é nesses desenhos que eles parecem encontrar tudo que mais anseiam: lutas, magias e heróis sobre-humanos. Assim eram os personagens dos desenhos animados *Dragon Ball Z*, *Dragon Ball GT*, *Pokemon* e *Naruto* todos eles, desenhos animados japoneses e os mais escolhidos pelos meninos em ambas as escolas.

Porém, como já foi dito, “nem tudo o que reluz é ouro”. Apesar de haver uma separação nítida no contato com os desenhos animados, essa tendência de contato, apenas com desenhos tidos como “de seu próprio sexo”, não foi seguida à risca pelas crianças, nem na escola particular, nem na escola pública. Algumas crianças (de ambos os sexos) demonstraram gostar também de desenhos animados tidos como “do sexo oposto”, e essa diferenciação comportamental em relação à grande tendência de contato, com base numa diferenciação sexual, fez com que fossem percebidos aspectos sociais presentes no ambiente escolar, os quais ditam as regras de comportamento de meninos e de meninas naquele espaço.

A quantidade de crianças que demonstrou gostar de desenhos animados escolhidos pelo “sexo oposto” foi maior na escola pública. Lá, as crianças pareciam ter um pouco mais de “liberdade” de escolha sobre o que queriam assistir nas atividades da pesquisa e não pareciam se preocupar com rótulos (masculino e feminino) quando votavam em um desenho animado. Mesmo assim, a forte distinção comportamental entre meninos e meninas também se fez presente na escola pública, nas conversas em grupo realizadas após as exibições dos desenhos animados. Apesar de ter um maior número de crianças que fugiram da tendência predominante de escolha de desenhos animados com base no sexo, a escola pública também demonstrou a existência de uma repressão “velada” (ou às vezes direta) por parte de algumas

crianças que haviam “saído do normal”, através de censuras verbais, piadinhas e comentários com tom de subestima.

O ambiente da escola particular demonstrou ser bem mais intolerante e tenso que o ambiente da escola pública, no que tange as crianças que afirmaram gostar de desenhos escolhidos pelo sexo oposto. Lá, as crianças que saíam da regra “primordial” de contato com desenhos animados à base da diferenciação sexual eram duramente repreendidas por seus colegas de classe (na maioria das vezes meninos), que faziam questão de tentar impor uma divisão rígida de comportamentos que devia ser seguida por ambos os sexos. A repressão feita pelos meninos na escola particular era orientada tanto a meninas (que escolhiam desenhos animados “masculinos”) quanto a meninos (que diziam gostar de desenhos “femininos”). Essa repressão consistia de uma forte irritabilidade, quando tais casos de “anormalidade” eram detectados, e também se expressava à base de xingamentos, discussões e isolamento do círculo de convivência social por um período de tempo.

O ambiente da escola particular pareceu refletir um “sexismo” secular da sociedade ocidental, já separando meninos e meninas dentro da sala de aula. Lá, as mesas eram rigorosamente divididas por sexos e, quando um aluno (ou aluna) era punido por mal-comportamento, sua punição era sentar-se à mesa do sexo oposto. Talvez a rivalidade agressiva demonstrada por meninos e meninas nas conversas em grupo pós-exibição seja uma consequência dessa forte política de distinção sexual promovida no ambiente da escola particular, em que meninos e meninas quase “não se misturam” em suas atividades e em seus hábitos.

Na escola pública, por outro lado, não percebi essa política de diferenciação sexual com tanta força quanto na escola particular. Nas salas de aula, meninos e meninas sentaram-se “misturados”, uma vez que não haviam mesas de estudo para separação dos sexos. Meninos e meninas conversavam entre si durante as aulas e até brincavam juntos no recreio, algo difícil de perceber na escola particular. As professoras das turmas observadas na escola pública também não pareciam dedicar atenção nessa distinção de gênero tão propagada pelas professoras da escola particular; deixavam as crianças se portarem de forma mais “livre”, desde que obedecessem à regra comportamental mínima por elas exigida em sala de aula.

Em ambas as escolas, também pude constatar uma aparente indiferença à cultura lúdica propagada pelos desenhos animados, apesar de não ter detectado nenhuma rejeição ou mesmo

proibição por parte das coordenações pedagógicas das escolas em relação aos desenhos animados em si.

Na escola particular, a maior parte das manifestações lúdicas sobre desenhos animados parte essencialmente das crianças. É delas que surgem as brincadeiras baseadas nos desenhos animados assistidos (quase sempre *card-games*), e as conversas em sala de aula também baseadas no que assistiram na TV. A escola apenas tolera essas manifestações por parte das crianças e limita-se a controlar a manifestação dessas práticas lúdicas (baseadas nos desenhos animados) quando tais atitudes são feitas dentro do período formal de ensino (durante as aulas). Ainda assim, a escola particular organiza festinhas de aniversário de seus alunos com temáticas ligadas ao universo de heróis e heroínas de desenhos animados. Quando essas festas ocorrem, elas são patrocinadas pelos próprios pais das crianças e cabe à escola somente a organização e realização dessas comemorações.

A escola pública também mostra uma tolerância às manifestações lúdicas feitas pelas crianças com base nos desenhos animados vistos na TV. No entanto, é necessário destacar que, nesse ambiente, a escola não organiza festas de aniversário ou mesmo outras atividades que tenham como “pano de fundo” personagens de desenhos animados (como a escola particular). A única manifestação proveniente da escola pública que remeta a esse universo lúdico conhecido pelas crianças parte, necessariamente, da sala de informática (com jogos educativos nos computadores) e do acervo de filmes da biblioteca da escola, que tem alguns títulos da empresa *Disney*.

O comportamento de meninos e meninas, durante a escolha das crianças que participariam da pesquisa, revelou-me fortes diferenças em relação ao contato com os desenhos animados. No ambiente particular, as crianças queriam, de qualquer forma, participar das sessões de exibição por mim promovidas. Ficavam irritadas quando não podiam participar e extremamente ansiosas quando essa atividade era feita. Na escola pública, as crianças também ficavam ansiosas para participar das sessões de exibição dos desenhos animados, mas essa ansiedade parecia ser mais contida; elas não se irritavam quando não podiam participar e algumas, inclusive, nem fizeram questão de participar das atividades da pesquisa. Isso talvez nos mostre o resultado de práticas lúdicas diferenciadas entre as crianças da escola particular e as da escola pública. Enquanto as crianças da escola particular assistem a muita TV e possuem muitas práticas ligadas a esse universo midiático (brinquedos, álbuns, *card-games*), as crianças da escola pública brincam boa parte do seu tempo na rua (conforme afirmou uma das professoras dessa instituição em conversa durante a pesquisa). Elas (crianças

da escola pública) assistem a pouca TV, e nem sempre possuem TV por assinatura, o que aumenta seu conhecimento sobre o que é transmitido nos canais de TV abertos.

Porém, não podemos nos limitar a aceitar esse argumento dado pelas professoras da escola pública como fato incontestável. Será mesmo que as crianças da escola pública brincam mais na rua, e assistem menos TV que as crianças da escola particular? O fato dessas crianças não possuírem TV por assinatura não as impossibilita de ter contato com os desenhos animados, uma vez que esses programas também são exibidos nos canais de TV abertos, conforme nos demonstraram as próprias crianças do ambiente público. Dessa forma, as próprias brincadeiras de rua das crianças da escola pública podem ter como fundo temático os desenhos animados que acompanham nos canais abertos de TV, independente de assistirem mais ou menos TV que o público infantil da escola particular.

As suposições acerca do comportamento das crianças do ambiente público em suas brincadeiras de rua, e da relação dessas brincadeiras com a TV, são muitas, e as afirmações dadas pelas próprias professoras daquela instituição nos sugerem uma tentativa de simplificação dessa questão. Logo, não há subsídios suficientes para confirmarmos as declarações das professoras da escola pública, uma vez que não observamos as brincadeiras de rua das crianças daquele ambiente.

As crianças da escola pública vivenciam aspectos sociais completamente distintos das crianças da escola particular, o que acarreta em comportamentos distintos, frente ao contato com os mesmos objetos (no caso deste estudo, os desenhos animados). O fato das crianças do ambiente público não terem agido com a mesma ansiedade ou “revolta” das crianças do ambiente particular, frente a possibilidade de não participar das sessões de exibição promovidas durante a pesquisa, não indica necessariamente que o público infantil da escola pública goste menos de desenhos animados que o público da escola privada. Vivendo realidades sociais distintas, com oportunidades diferentes, o comportamento infantil do espaço público, de certa forma pode nos sugerir um certo “conformismo” com o fato de não participarem das atividades da pesquisa. Acostumadas a “não ter”, a ausência às sessões de exibição seria somente “mais uma ausência”, ou “mais alguma coisa proibida”. Não se trata aqui de “vitimizar” o público infantil que participou do estudo na escola pública, mas acima de tudo de compreender em que bases sociais esse público sustentou sua participação na pesquisa, e como as diferenças de oportunidades entre as crianças do espaço particular e do espaço público se demonstraram automaticamente, na prática da pesquisa.

Um dos principais objetivos dessa pesquisa foi o de tentar compreender como as crianças significam os desenhos animados a que elas assistem. Esse objetivo foi cumprido a partir do momento em que pude compreender as opiniões das crianças sobre seus desenhos e seus personagens preferidos nas conversas realizadas após as sessões de exibição dos desenhos animados. Essas conversas puderam demonstrar o que as crianças pensam a respeito daquilo que é apresentado nos desenhos animados de sua preferência a partir de aspectos, como “grau de violência”, “proximidade da realidade”, ou mesmo o que as crianças fariam se tivessem os poderes dos seus personagens prediletos.

O que pôde ser constatado é que cada criança procura dar sua opinião baseada no conhecimento que possui acerca de “sua própria realidade”. Isso fazia com que as opiniões de meninos e meninas fossem extremamente diferenciadas, já que as vivências pessoais de cada um dos grupos eram igualmente distintas. O que era “real” para um menino, era “mentiroso” para uma menina e vice-versa. Cada grupo (meninos e meninas) procurava embasar seus argumentos de forma a tentar convencer o grupo oposto de que sua opinião era “verdadeira”. Todavia, as crianças demonstraram, através de suas opiniões (mesmo que divergentes), que parecem ter uma ideia nítida da diferença entre a realidade e a ficção, e que essa diferença é às vezes expressa nos desenhos animados, e às vezes reduzida.

Na verdade, o uso que as crianças fizeram dos desenhos animados durante a pesquisa foi diferenciado. Durante as conversas em grupo (tanto na escola pública quanto na escola particular), os desenhos animados pareciam servir como instrumentos de “confirmação de identidade do grupo”, funcionando como “armas” no debate tenso entre meninos e meninas. Cada argumento apresentado, cada opinião apresentada, era embasado nas informações apresentadas nos desenhos animados, o que fazia meninos e meninas guerrearem entre si, transformando as conversas em grupo em debates “fervorosos”.

Em outras situações, especialmente nas exibições de alguns desenhos animados supostamente “neutros” (como *Turma da Mônica* e *Padrinhos Mágicos*), meninos e meninas pareciam fazer uso das animações unicamente como ferramentas de descontração e lazer, sem se importar com o que pensava o “sexo oposto”. Como esses desenhos animados não são orientados a um sexo específico (nem somente a meninos, tampouco somente a meninas), ambos os sexos se unificavam quando episódios dessas animações eram exibidos durante a pesquisa. Isso nos mostra uma clara situação em que a distinção de gênero, delimitada nos desenhos animados, cai por terra, mostrando que os participantes desta pesquisa nem sempre

estavam dispostos a defenderem sua identidade perante o “sexo oposto”, mas também admiravam trocar essa luta ideológica por alguns momentos de sorriso e prazer.

A escola, como ambiente educacional de grande importância no cotidiano infantil, está, de certa forma, abrindo mão da possibilidade que tem de aprofundar o conhecimento sobre a relação que as crianças (seus alunos) possuem com as novas mídias digitais (Internet, telefonia móvel e, principalmente, TV). O amplo conhecimento das crianças acerca de desenhos animados exibidos tanto em canais da TV aberta quanto da TV por assinatura abre consideráveis espaços para utilizações desses programas como ferramentas até mesmo pedagógicas no ambiente escolar. Infelizmente, não tive a oportunidade de tentar captar o que pensam os professores acerca daquilo que seus alunos estão assistindo na TV, apesar de possuir algumas declarações da professora de uma das turmas observadas, que me faz crer que a falta de conhecimento sobre esse universo lúdico apresentado pelas crianças é uma tônica entre os docentes. Seja como for, as pesquisas que fizerem uso dessa mesma temática de investigação terão a possibilidade de investigar como realmente se posicionam os profissionais da área de educação frente aos programas assistidos pelo público infantil nos programas dos canais de TV contemporâneos.

Como educadores, cabem aos profissionais da área de educação tentar captar todas as formas de manifestações lúdicas que cercam o público infantil atualmente. A popularidade dos desenhos animados frente a meninos e meninas mostra o grau de influência que tais programas atingiram nos últimos anos, frente a crianças e adolescentes. A compreensão desse universo lúdico que ganha cada vez mais espaço no cotidiano das crianças pode render novas percepções por parte de professores, coordenadores pedagógicos e diretores, acerca das novas formas de manifestação da ludicidade infantil, baseadas no contato com programas midiáticos especialmente produzidos para elas. Todavia, para que tal sugestão possa ser atendida, é preciso, antes de tudo, mudar o quadro de desinteresse existente por parte da escola (como representante maior do sistema educacional) em relação a esses conteúdos midiáticos acompanhados pelas crianças (desenhos animados).

Enquanto a escola mantiver uma relação de rivalidade com a TV (enquanto signo comunicativo), a abordagem de conteúdos televisivos, caros aos estudantes que os acompanham, será rara. Esse posicionamento de rivalidade frente à TV se expressa no ambiente escolar através do fraco conhecimento demonstrado por professores e demais profissionais da área de educação a respeito da programação televisiva (além daquilo que lhes convém), desconhecendo quase que completamente os programas e personagens assistidos

por seus alunos quando estão fora do ambiente escolar. Essa dicotomia (escola *versus* televisão) não é sadia para o ambiente educacional, o qual precisa se adaptar às novas formas de comunicação do século XXI, sem usá-las como simples instrumentos pedagógicos retransmissores de uma modalidade de ensino defasada.

A Internet e a televisão estão mais presentes no cotidiano de meninos e meninas do que a escola pode suportar. Saber como fazer uso dessas ferramentas, extraindo o máximo delas, é usar do próprio cotidiano das crianças para a criação de um sistema educacional que enfatize as experiências prévias de meninos e meninas, assim como seus conhecimentos adquiridos com o auxílio dos programas de TV a que acompanham (nesse caso, os desenhos animados). Esse é um dos principais desafios da Educomunicação, e creio eu ser também um dos maiores desafios dos profissionais de educação mais ortodoxos, ainda usuários de metodologias arcaicas de ensino, há muito superadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marly Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

AQUINO, Julio Groppa (org). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e praticas**. São Paulo: Summus, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÉRE, Giles. **Brinquedos e companhia**. [Tradução: Maria Alice A Sampaio Dória]. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Brinquedo e cultura**. Questões da nossa época. [Tradução: Gisela Waskjop]. São Paulo: Cortez, 2004.

CAMARGO, Luiz Octavio de Lima. **Educação para o lazer**. Polêmica. São Paulo: Moderna, 1998.

CARMONA, Beth. **A participação da criança na televisão brasileira** in *A criança e a mídia: imagem, educação, participação*. Ulla Carlsson, Cecília Von Feilitzen (orgs). - São Paulo: Cortez; 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. [Tradução: Ephrain Ferreira Alves]. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**. Rio de Janeiro: UFRJ Editora. 1998.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos (org), COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues (org), BARROS DA COSTA, Nelson. **Modos de brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação**. Fortaleza: edições UFC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Cultura lúdica e infância no cenário da pesquisa** in *Maria de Fátima Vasconcelos da Costa (org). Cultura lúdica, discurso e identidades na sociedade de consumo*. 1ª ed. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2005.

DUARTE, Rosália (org). **A televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez, 2008.

FELDMAN-BIANCO Bela, LEITE Miriam L. Moreira (orgs). **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas/SP: Papyrus, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

FREUD, Sigmund. **As crianças e a televisão** in A Viena de Freud e outros ensaios. Bruno Bettelheim (org.). [Tradução: Lia Wyler]. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

GARRIDO, Elza, apud Denise Lino de Araújo. **TV, imaginário e reflexão na formação de professores**. Comunicação apresentada no 11º Congresso de Leitura – COLE, Campinas/ SP, 15 a 18 Jul. 1997.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Educação na pós-modernidade: educar pra quê?** In Solange Jobim e Souza (org). *Educação@pós-modernidade: crônicas do cotidiano e ficção científica*. 1ª ed. Rio de Janeiro: 7letras, 2003, v.1.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura, um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2000.

LINO DE ARAÚJO, Denise. **TV como instância de letramento** in *Comunicação & Educação*, nº. 24. São Paulo: Salesiana. 2002.

LOIOLA, Luis Palhano; JOCA, Alexandre Martins; COSTA, Adriano Henrique Caetano (orgs). **Desatando nós: fundamentos para a práxis educativa sobre gênero e diversidade sexual**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

LUYTEN, Sonia M. Bibe (org). **Cultura POP japonesa: Animes e Mangás**. São Paulo: Hedra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Mangá: o poder dos quadrinhos japoneses**. 2ª ed. São Paulo: Hedra, 2000.

MACHADO, Carlos Alberto. **Cultura e tradição japonesas nas televisões do mundo** in Rosália Duarte (org): *A televisão pelo olhar das crianças*. São Paulo: Cortez, 2008.

NEVES, Leonardo Azevedo. **Novos heróis para um novo jovem: imagem e produção de sentidos na relação de jovens leitores de Mangá com o herói Kenshin** in Maria Luiza M. Bastos Oswald e Rita Maria Ribes Pereira (orgs): *Infância e Juventude: narrativas contemporâneas*. Petrópolis/RJ: Faperj, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. Brasília: paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp: 1998.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Televisão e escola: conflito ou cooperação?** São Paulo: Cortez, 1991. Coleção educação contemporânea.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. [Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva]. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

POSTMAN, Neil. **Contestação: nova fórmula de ensino**. 2ª ed. [Tradução: Álvaro Cabral]. Rio de Janeiro: expressão e Cultura, 1972.

REZENDE, Ana Lúcia Magela de. **A tevê e a criança que te vê**. São Paulo: Cortez, 1989.

SALGADO, Raquel Gonçalves. “**Eu tenho a força!**”: os super-heróis mirins nos desenhos animados e na vida in Solange Jobim e Souza (org). Educação@pós-modernidade: crônicas do cotidiano e ficção científica. 1ª ed. Rio de Janeiro: 7letras, 2003, v.1.

SALGADO, Raquel Gonçalves. **Entre a ficção e a realidade: as facetas do poder infantil na cultura contemporânea** in Maria Luiza M. Bastos Oswald e Rita Maria Ribes Pereira (orgs): Infância e Juventude: narrativas contemporâneas. Petrópolis/RJ: Faperj, 2008.

SAMPAIO, Inês Silvia Vitorino. **Mídia, educação e cidadania** in Maria de Fátima Vasconcelos da Costa (org): Cultura lúdica, discurso e identidades na sociedade de consumo. 1ª ed. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. [Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche]. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

WALLON, Henry in **Henry Wallon: psicologia**. Maria José Garcia Werebe, Jacqueline Nadel-Brulfert (orgs). São Paulo: Ática. 1986.

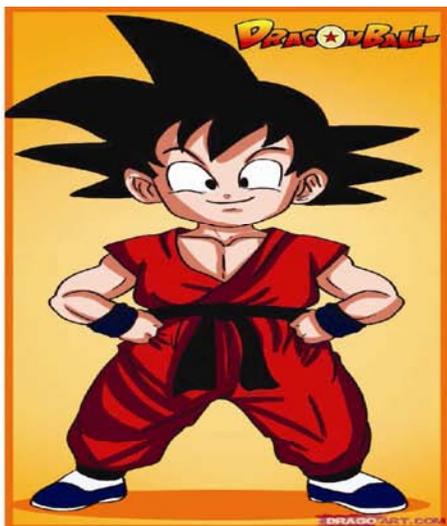
### **Internet**

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **Etnografia crítica de sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Vol. 76, nº. 182/183, 1995. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br>> Acesso em: 18/05/2008.

VEJA. Revista Veja on-line. **Desenhos como Pokémon podem deixar criança agressiva**. Matéria publicada em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/variedade/desenhos-como-pokemon-podem-deixar-crianca-agressiva-425736.shtml?print>>, Acesso em: 06/03/2009.

## ANEXOS

### Os principais Desenhos Animados exibidos e seus personagens centrais



Goku é o personagem principal do desenho animado japonês *Dragon Ball*. Goku é um menino simpático e brincalhão, que esconde uma grande energia de luta.



Lindinha, Florzinha e Docinho, são meninas que ganharam superpoderes após as experiências de seu pai, que é um professor-cientista. Após isso, as *meninas superpoderosas* combatem o mal, ao mesmo tempo que tentam levar uma vida 'normal'.



A *Turma da Mônica* conta as aventuras de um grupo de crianças que se envolvem em aventuras na escola e em suas casas. O destaque fica por conta dos personagens *Mônica* e *Cebolinha*, que estão constantemente 'em conflito'.



Ash e Pikachu, personagens principais do *Anime Pokemon*. O desenho conta a saga do pequeno Ash, que tem o sonho de se tornar um 'mestre pokémon', e para conquistar tal feito, enfrenta várias aventuras ao lado de seu fiel companheiro, o pokémon *Pikachu*.



*Naruto Uzumaki* é o protagonista do desenho japonês que leva o seu nome. *Naruto* é um fenômeno mundial de audiência que atraiu crianças e adolescentes em torno das aventuras do pequeno *Naruto* e seus amigos, que buscam se tornar 'verdadeiros ninjas'.



*Pucca*, roubando um beijo do personagem *Garu*. Ambos são os protagonistas do desenho animado *Pucca Funny Love*, que conta a história da pequena guerreira ninja que busca o amor do pequeno guerreiro 'irritado'.



As *Três Espiãs Demais*, estão sempre em busca de um namorado ao mesmo tempo em que cumprem missões secretas. *Alex*, *Sam* e *Clover* provam que o combate ao crime não precisa necessariamente estar desligado do cuidado com a beleza.

