

“EU ACHO, ASSIM, PSICODÉLICO, APOCALÍPTICO, NÃO FAZ SENTIDO...”: HORA DE AVENTURA E DISTÂNCIA GERACIONAL NA MEDIAÇÃO PARENTAL

“I THINK IT’S PSYCHEDELIC, APOCALYPTIC AND IT DOESN’T MAKE SENSE... ”: ADVENTURE TIME AND GENERATIONAL GAP IN PARENTAL MEDIATION

Pedro Faria Sarmiento¹

Nilton Gonçalves Gamba Junior²

RESUMO Este artigo, através de pesquisa de campo baseada no desenho *Hora de aventura*, discute como a distância geracional e a dificuldade de se estabelecer repertórios ou interesses comuns entre adultos e crianças prejudicam ou até inviabilizam os processos de mediação. Enquanto as crianças e os animadores entrevistados demonstraram conhecimento amplo sobre a série *Hora de aventura*, a maioria dos pais desconhecia o enredo, os personagens e o contexto geral, apresentando, também, aversão ao desenho e dificuldade em prestar atenção na narrativa ao assistir. Verifica-se, assim, a formação de universos midiáticos díspares que afetam a possibilidade de diálogo: como pais que depreciam certo desenho animado estarão disponíveis para conversar sobre ele com seus filhos?

PALAVRAS-CHAVE animação, *Hora de aventura*, mediação parental, distância geracional, literacia midiática

ABSTRACT *This article discusses how the generational distance and the difficulty of establishing common interests between adults and children hinder the parental mediation processes. The field research is based on Adventure time cartoon: its analysis indicates that the parent group most participants were unaware of the plot, the names of the characters and*

1 Pedro Faria Sarmiento é doutor em Design pela PUC-Rio com foco nas áreas de Mídia-Educação e Literacia Midiática, atuando como professor além de desenvolver projetos relacionados a motion design e ilustração de livros infantis. DAD-PUC-Rio, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, pedrofsarmiento@gmail.com.

2 Nilton Gonçalves Gamba Junior é professor doutor e coordenador do DHIS (Laboratório de Design de histórias), atuando principalmente nos seguintes temas: narrativa, mídia, pós-modernidade, tecnologias, artes performativas. DAD-PUC-Rio, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, gambajunior@gmail.com.

the overall context presenting also aversion and difficulty in paying attention to the narrative when watching an episode of the cartoon. In contrast children's and animator's groups present a widespread knowledge of Adventure time series. Thus, the formation of disparate media universes affects the possibility of dialogue between adults and children: how parents who depreciate a certain cartoon will be available to talk about it with their children?

KEYWORDS *animation, Adventure time, parental mediation, generation gap, media literacy*

INTRODUÇÃO

Este artigo integra-se a uma investigação de maior escopo (SARMENTO, 2019) que analisa mecanismos de mediação entre os desenhos animados e as crianças, de viés restritivo (com foco na Classificação Indicativa Brasileira) e de viés instrutivo (com foco na perspectiva da Literacia Midiática e da Educação para as Mídias), através de pesquisa de campo com atores do processo, entrevistas com especialistas e análise documental. A pesquisa é realizada no Brasil e em Portugal³.

Especificamente neste artigo, aborda-se um dos pontos mais relevantes da investigação⁴: discute-se os impactos que a distância geracional produz na mediação parental e nos processos de aprendizagem midiática das crianças. Na análise da pesquisa de campo, observa-se que os pais tendem não apenas a se desinteressar pelo desenho animado exibido (*Hora de aventura*), como apresentar aversão o deslegitimando: há a possibilidade dos pais desenvolverem extrema negação aos desenhos animados contemporâneos e, assim, perder familiaridade e criticidade frente aos mesmos. Perda, esta, que impõe dificuldades em estabelecer diálogo com as crianças sobre não só o desenho *Hora de aventura*, mas diversos outros desenhos

3 A presente pesquisa é financiada pela CAPES (Processo: PDSE 88881.133241/2016-01), vinculada no Brasil ao DHIS (Laboratório de Design de Histórias) do DAD (Departamento de Artes & Design), na PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), e na cidade de Barcelos, em Portugal, ao MIA (Mestrado de Ilustração e Animação) do IPCA (Instituto Politécnico do Cávado e do Ave). A investigação integra, ainda, o grupo de pesquisa CAOS (Comunicação, Arte, Objeto, Sinergias) do ID+ (Instituto de Investigação em Design, Media e Cultura).

4 Outras questões relacionadas à mesma pesquisa de campo são abordadas no artigo “‘Eu acho que não tem problema ele bater, porque ele é o herói’: *Hora de aventura* e resolução de conflitos” (2020).

animados atuais, desenhos em relação aos quais as crianças demonstram intenso interesse. Os valores e as ideias destas produções culturais serão mediados em outras instâncias, provavelmente com outras crianças que apreciam o desenho, em fóruns *on-line* etc. Neste sentido, a divergência de interesses entre pais e filhos impacta negativamente no processo de formação da criança.

METODOLOGIA

Os estudos sobre análise de discurso de Eni Orlandi (2007) estruturam a metodologia desta investigação. Orlandi situa linguagem como mediação entre o sujeito (no caso desta pesquisa, a criança) e o mundo social. Reforça-se a ideia de linguagem como trama, como rede de sentidos possíveis, o que difere do entendimento de uma decodificação linguística, do ocultamento de um sentido a priori escondido “atrás” da linguagem. Nesta perspectiva, a análise de discurso refere-se a entender como certo texto significa, como produz discurso. Discurso, por sua vez, não compreendido como conteúdo ou composição estática, mas sim, por seu aspecto relacional. Discurso é efeito de sentido entre interlocutores: a processualidade, assim, é condição da linguagem. Não há, neste sentido, a intenção de uma análise exaustiva ou extensiva: para Orlandi, independentemente do tamanho do texto, da extensão do *corpus* analisado, este, invariavelmente, liga-se a uma discursividade, ou seja, faz parte de um processo maior que pode ser identificado pelo analista. Cabe ao analista, então, dirigir-se a uma posição deslocada ao utilizar a mediação teórica: Orlandi ressalta a importância do escopo teórico reger a análise, estabelecer o rigor metodológico e intermediar as avaliações críticas realizadas na pesquisa. O analista é o indivíduo que fala sobre certo discurso situando-se em certa perspectiva teórica. Deste ponto, advém o conceito de dispositivo teórico, um *corpus* teórico que intervém na relação entre o analista e o texto analisado. O dispositivo teórico permite a criação de dispositivos analíticos. Dispositivo analítico, então, sendo o dispositivo teórico individualizado a uma análise específica tendo em vista a questão posta pelo analista e a finalidade da análise.

No caso desta pesquisa, o dispositivo teórico contempla os estudos de Rancière (2002, 2012) tendo em vista a criança enquanto espectador: Rancière, retomando os estudos do pedagogo Joseph Jocotot, expõe o conceito de embrutecimento e de emancipação intelectual. Os processos pedagógicos institucionalizados tendem a gerar embrutecimento no aluno, pois, como característica fundamental, baseiam-se na ideia de que há uma desigualdade: de que existe uma incapacidade no aluno que deve ser reduzida pelo ato da instrução. Neste sentido, o mestre cria uma distância do aluno ao se posicionar como detentor de um saber específico. Assim que o aluno adquire este saber, o mestre afasta-se novamente trazendo um novo saber específico que o

aluno deve aprender. Neste jogo, há a intenção da manutenção de uma hierarquia de posições: existe a necessidade de dominação, de um ter razão sobre outro. Quem tem necessidade deste modelo embrutecido, explica Rancière, é o mestre, não o aluno: o mestre depende do aluno, não o contrário.

Os processos midiáticos aproximam-se de um embrutecimento, contudo de ordem mais suave, menos perceptível. Rancière exemplifica este embrutecimento suave pela prática de Sócrates, a maiêutica: as perguntas de Sócrates orientam o aluno de forma discreta, de modo a guiar o raciocínio sem que o próprio aluno perceba. No final, o aluno chega a conclusões que Sócrates desejava, contudo pensa que foi ele próprio que as inventou. Neste sentido, é evidenciado um embrutecimento não explícito, a capacidade do mestre em direcionar a inteligência do aluno sem dar a perceber tal movimento:

A ciência do mestre sábio torna muito difícil para ele não arruinar o método. Conhecendo as respostas, suas perguntas para elas orientam naturalmente o aluno. É o segredo dos bons mestres: com suas perguntas, eles guiam discretamente a inteligência do aluno – tão discretamente, que a fazem trabalhar, mas não o suficiente para abandoná-la a si mesma. Há um Sócrates adormecido em cada explicador (RANCIÈRE, 2002, p. 40).

De modo similar, a aprendizagem informal midiática – os hábitos, comportamentos, ideias que os agentes midiáticos intencionam no público, como o consumo de algum produto ou a difusão de certa perspectiva de realidade – dá-se como um embrutecimento suave, não perceptível: o público, seja criança ou adulto, constantemente acredita não haver um direcionamento ao assistir programas televisivos, no acesso à internet etc. Rancière, em *O Espectador emancipado* (2012), entende o espectador, neste caso a criança, não como alguém que deva ser alertado sobre a influência midiática no sentido de direcionar um viés refratário, projetar um efeito de convencimento. Isto seria desvalorizá-la, afirmar “sua ignorância”. Pelo contrário, Rancière compreende o espectador a partir da igualdade de inteligência, o espectador enquanto intérprete ativo que ressignifica o que vê do seu modo próprio e singular e, neste sentido, emancipa-se. O ato de emancipar expressa o sentido de uma inteligência que obedece a si mesma, que não é guiada ou orientada de forma embrutecida, seja pela influência midiática, seja por um direcionamento parental rígido ou excessivo: ou seja, propõe-se pensar a criança menos como um objeto a ser protegido de conteúdos “perigosos” da mídia e mais como um sujeito que se forma criticamente mantendo sua autonomia no processo de emancipação.

Esta reflexão teórica permite delinear o dispositivo analítico desta pesquisa assim como seu objetivo principal: comparar o discurso de três grandes atores ligados ao

consumo de desenhos animados e sua mediação – crianças, pais e animadores – a partir da temática da violência observando e pontuando semelhanças e contradições destes discursos no que tange, principalmente, aos conceitos de embrutecimento e de igualdade de inteligências tratado por Rancière. Opta-se pelo tema “violência”, pois em estudos anteriores (SARMENTO; GAMBA, 2015) observou-se que a questão da violência nos desenhos animados apresenta-se, potencialmente, como tema naturalizado que pode incorrer em perda de visibilidade dos critérios determinados pela sociedade.

DISPOSITIVO ANALÍTICO

Propõe-se, então, entrevistas coletivas através de dinâmicas lúdicas, na intenção de criar um ambiente menos controlado e mais propício à produção de sentido dos entrevistados. O desenho animado *Hora de aventura* (ou *Adventure time*, em inglês) é escolhido por apresentar extrema complexidade enquanto programa televisivo de influência internacional. Esta série animada foi criada por Pendleton Ward para a emissora Cartoon Network, sendo lançada em 2010, tanto nos EUA como no Brasil, e em 2013 em Portugal. Tendo como argumento as aventuras de Finn (um menino sem pais) e Jake (seu cão companheiro), a série apresentou grande sucesso de público, tendo dez temporadas, dez curtas e um especial, e sendo exibida em diversos horários no Cartoon Network brasileiro (manhã, tarde e noite), além de desenvolver uma franquia de produtos correlacionados como *games*, bonecos e histórias em quadrinhos. Além de ser popular entre crianças, a série reúne um *fandom* (abreviação de *Fan Kingdom*, “Reino dos Fãs”) crescente e apresenta-se como animação *cult* para muitos adolescentes e adultos, relacionada, principalmente, ao universo *cosplay*.

Tendo como base este desenho, foram elaborados dois baralhos de cartas (um azul e um vermelho) e selecionados dois episódios do desenho animado (“O herói dele” e “Veio da Noitosfera”) para desenvolver uma entrevista coletiva em três etapas. Devido à extensão do escopo da pesquisa, abordaremos apenas as duas principais etapas neste artigo tendo em conta as falas produzidas nelas.

Tabela 1 – Etapas da entrevista coletiva

Etapa 1: Jogo de Adivinhação	
Objetivo	Esta etapa propicia averiguar o quanto o grupo tem familiaridade com o desenho animado, como compreendem os principais personagens da série animada e se referem às suas características violentas ou não.
Descrição	O pesquisador pergunta sobre o conhecimento do desenho <i>Hora de aventura</i> e se os entrevistados gostam de assisti-lo, distribuindo, posteriormente, quatro cartas do baralho azul para quatro indivíduos aleatórios do grupo. Cada carta contém um dos personagens principais do desenho animado (Finn, Jake, Princesa Jujuba e Rei Gelado). A cada portador da carta é pedido que descreva o personagem sem se referir às suas qualidades físicas para que os outros indivíduos do grupo adivinhem quem é este personagem.
Etapa 2: Jogo de Resolução de Conflitos	
Objetivo	Esta etapa propicia perceber como os indivíduos posicionam-se frente a uma situação de conflito assim como às temáticas do episódio “O herói dele” (não violência, pacifismo, impulsividade e natureza violenta). Na maioria das vezes, os indivíduos relacionam o conflito no desenho animado a situações vividas por eles, o que gera riqueza na discussão.
Descrição	Exibe-se o episódio “O herói dele” (episódio 25 da primeira temporada) até o momento de maior conflito e, pausando o vídeo neste momento, pergunta-se aos indivíduos do grupo o que aconteceria depois e qual atitude seria correta. Após a discussão, retoma-se a exibição, momento em que é revelado o desfecho do episódio.

Fonte: criação dos autores.

Neste ponto, cabe pormenorizar aspectos narrativos importantes do episódio “O herói dele” (Etapa 2). A seguir, uma breve descrição deste episódio: após os personagens

principais (Finn e Jake) salvarem a personagem Mini-princesa de um monstro, eles descobrem uma gruta mágica. Nesta gruta, repleta de tesouros, reside Billy, o maior herói da Terra de Ooo (mundo fantástico da série). Billy está muito velho e, ao ser requisitado para ser o guia de aventuras do Finn e do Jake, responde que lutar com monstros é um desperdício de tempo, pois sempre aparecem outros monstros que geram novos problemas num eterno retorno. Portanto, diz que aderiu à não violência e aconselha Finn a ajudar as pessoas sem ser violento. Finn tenta ser não violento por três vezes, mas fracassa em suas tentativas. Tendo falhado em conseguir não ser violento, Finn fica muito triste. Jake também lamenta esta dificuldade. Ao ouvirem os berros de uma velhinha que ia ser morta por um monstro, entram em alerta, porém indecisos em serem ou não violentos.

Neste momento, é pausado o episódio e é questionado aos participantes como eles acham que terminaria o conflito e se Finn deveria ou não bater no monstro. Aos participantes que já assistiram ao episódio, é requisitado que não se manifestem neste momento. Após a discussão gerada, retoma-se o episódio: Finn acaba por bater no monstro e salvar a velhinha, contudo fica triste. Mas a velhinha o consola dizendo que esta era sua natureza, bater nos monstros, e a natureza dela era ser resgatada. Todos vão ter com Billy de modo a demonstrar que ele estava errado ao usar a não violência. Billy é convencido disto e o episódio termina. Novamente, retorna-se ao grupo perguntando se este era o final esperado ou não e se esta era uma atitude correta ou não.

Contrapor as distintas discursividades dos diferentes grupos (crianças, pais e animadores), assim como observar as contradições internas de cada grupo, favorece a reflexão crítica criando choques, incongruências, alternâncias de sentido. Portanto, alteridade é ponto fundamental da pesquisa de campo. Com foco nas crianças, são propostas alteridades de diferentes ordens. A primeira é de ordem geracional: o discurso de crianças (como filhos) comparado ao de pais. A segunda relaciona-se aos agentes de criação e ao consumo: o discurso de crianças (como público dos desenhos animados) comparado ao de animadores (profissionais que fazem parte do desenvolvimento de animações). A terceira relaciona-se ao ambiente social: o discurso de crianças em situação social de maior vulnerabilidade, que moram em favelas ou em comunidades carentes, comparado ao de crianças em contexto social de menor vulnerabilidade, que residem em bairros de classe média ou de classe alta. A quarta relaciona-se aos aspectos culturais: o discurso de crianças brasileiras com as portuguesas.

Neste escopo, opta-se por amostragens em diversos ambientes sociais (no ambiente escolar, em ONGs, em Centros de Estudo e, também, com indivíduos próximos aos pesquisadores) elaborando, assim, dez grupos a partir das possíveis relações e da viabilidade técnica em efetivar as entrevistas coletivas (Tabela 2).

Tabela 2 – Resumo dos grupos pesquisados

CRIANÇAS			
Instituição - Localidade	Nacionalidade	Vulnerabilidade	Código
ONG Harmonicanto Cantagalo - Rio de Janeiro	Brasileira	Maior	Cri-Br-MaV-1 (grupo 1)
ONG Harmonicanto Cantagalo - Rio de Janeiro	Brasileira	Maior	Cri-Br-MaV-2 (grupo 2)
Escola Vira-Virou Recreio - Rio de Janeiro	Brasileira	Menor	Cri-Br-MeV (grupo 10)
Grupo formado em residência particular Marquês - Porto	Portuguesa	Menor	Cri-Pt-MeV-1 (grupo 6)
Academia de Estudos Eddi Lordelo do Ouro - Porto	Portuguesa	Menor	Cri-Pt-MeV-2 (grupo 8)
ONG Norte Vida Bairro Social do Contumil - Porto	Portuguesa	Maior	Cri-Pt-MaV (grupo 9)
PAIS			
Instituição - Localidade	Nacionalidade	Código	
PUC-Rio Gávea - Rio de Janeiro	Brasileira	Pais-Br (grupo 3)	
IPCA Barcelos	Portuguesa	Pais-Pt (grupo 7)	
ANIMADORES			
Instituição - Localidade	Nacionalidade	Código	
PUC-Rio Gávea - Rio de Janeiro	Brasileira	Anim-Br (grupo 4)	
IPCA Barcelos	Portuguesa	Anim-Pt (grupo 5)	

Fonte: criação dos autores.

Opta-se, também, por eleger alguns parâmetros guias para os grupos. Primeiramente, elaborar grupos de quatro a nove indivíduos, de modo a criar um ambiente de discussão em que se averiguem concordâncias e discordâncias. Tendo como base que a Classificação Indicativa Brasileira categoriza o desenho *Hora de aventura* como livre ou +10, e que a próxima classificação é de +12, define-se a idade de 10 a 12 para as dinâmicas com crianças na fase da pré-adolescência. Para as dinâmicas

com pais, opta-se que tenham filhos em idade entre 7 e 15 anos (ampliando a faixa de 10 a 12 anos em três anos para mais e para menos), ou seja, cujos filhos já passaram ou estejam para passar pela pré-adolescência. Em relação aos animadores, devido à viabilidade de acesso, selecionam-se alunos que estão em formação em cursos de Design com foco em Animação. O reconhecimento das crianças é protegido nesta investigação: cada criança teve seu nome trocado por um nome ficcional protegendo sua identificação. Ao contrário, os adultos participantes são identificados por seus nomes.

ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO

Nos grupos pesquisados, as crianças demonstraram possuir maior conhecimento e interesse em relação ao desenho *Hora de aventura* do que os pais. Nos grupos 1 (Cri-Br-MaV-1), 2 (Cri-Br-MaV-2), 6 (Cri-Pt-MeV-1), 8 (Cri-Pt-MeV-2) e 10 (Cri-Br-MeV), a maioria das crianças identificaram os principais personagens do desenho animado (Etapa 1), conhecendo particularidades da série e apresentando preferências por certo personagem. Apenas no grupo 9 (Cri-Pt-MaV) as crianças não identificaram o nome dos personagens. De modo geral, a maioria das crianças entrevistadas sugeriram que já não assistem a este desenho, identificando-o com uma faixa etária mais nova, anterior à pré-adolescência: entre seis e nove anos. Muitas crianças indicaram, ainda, assistir, mas quando na presença de irmãos ou primos mais novos. Ao contrário, as crianças brasileiras em situação vulnerável, grupos 1 (Cri-Br-MaV-1) e 2 (Cri-Br-MaV-2), revelaram assistir por interesse próprio o desenho na presente idade, entre 10 e 12 anos.

Nos grupos 3 (Pais-Br) e 7 (Pais-Pt), a maioria dos pais não conseguiram reconhecer o nome dos personagens, mas apresentavam uma noção vaga sobre o desenho *Hora de aventura*, trazendo a ideia de que o mesmo não é totalmente estranho. Nestes dois grupos, apenas dois pais participantes demonstraram conhecimento maior, explicando o nome dos personagens e detalhes da série. Em relação aos alunos de Design com foco em Animação, no grupo brasileiro (Anim-Br) a maioria dos participantes apresentou conhecimento detalhado sobre a série, explicitando particularidades da narrativa e do desenvolvimento dos personagens, conhecimento, este, de qualidade diferente do conhecimento das crianças. Já no grupo português (Anim-Pt), a maioria dos participantes reconheceu o nome dos personagens, mas não demonstrou identificação com a série e com seus pormenores.

Os pais pesquisados expõem seu distanciamento com a série *Hora de aventura* devido a dois motivos principais: não identificarem sentido (ausência de uma “mensagem clara”) e considerarem o conteúdo de má qualidade. Esta perspectiva é

ressaltada diversas vezes no grupo de pais brasileiros (Pais-Br), como aborda Luciane: “Eu acho, assim, psicodélico, apocalíptico, não faz sentido... Não consigo ver sentido. A forma é horrível. É estranha. Não entra no meu... não tem conteúdo. O conteúdo é de péssima qualidade”. No grupo de pais portugueses (Pais-Pt) também há certa concordância que o conteúdo demonstra má qualidade:

DEMÉTRIO: Não sei se podemos dizer que isto é uma série infantil.

ADRIANA: Não é?

MIGUEL: Há mais duas também horríveis, que é o *Gumball* e outra que é...

DEMÉTRIO: O *Steven universe* e o...

MIGUEL: O cão musculoso...

DEMÉTRIO: *Titio Avô*.

ADRIANA: É, *Titio Avô*. Também é horrível, não é? Eu não gosto, eu associo a histórias mesmo...

DEMÉTRIO: Porque sai dos parâmetros.

MIGUEL: Não estávamos habituados.

ADRIANA: Foge ao meu conceito de desenho animado.

Nas falas dos pais brasileiros e portugueses, são destacados três principais grupos de desenhos animados. O primeiro grupo refere-se aos desenhos considerados de má qualidade, relacionados ao canal Cartoon Network: *Hora de aventura* (2010), *Titio Avô* (2013), *O incrível mundo de Gumball* (2008), *Steven Universe* (2013) e *Apenas um show* (2009) são citados. O segundo grupo refere-se aos desenhos ou programas infantis aprovados por demonstrarem caráter “didático”, normalmente relacionados à programação televisiva da fase inicial da infância e exibidos em canais como Discovery Kids, Disney Channel e Disney Junior. Programas como: *Bob, o construtor* (1988), *Os irmãos Coala* (2003), *Caillou* (1997), *O bombeiro Sam* (1987), *Carteiro Paulo* (1981), *Charlie e Lola* (2005), *Zoboomafoo* (1999), *Thomas e seus amigos* (1984), *Peixonauta* (2009) e *Padrinhos mágicos* (1998). Por último, ao dialogar sobre desenhos animados, constantemente, a fala é direcionada aos desenhos da infância da geração paterna, como *Tom & Jerry* (1940), *Os Flintstones* (1960) e *Pica-pau* (1940).

Retornando ao pensamento de Rancière, os pais evidenciam a necessidade de embrutecimento ao tecer um fio condutor na aprendizagem da criança de modo a fazê-la chegar a certas conclusões objetivamente delimitadas. Há, assim, um reforço ao sentido claro, ao chamado conteúdo “didático”: um conteúdo que explicita, prioritariamente, o direcionamento da educação da criança. Marco Aurélio (Pais-Br) explica claramente esta preocupação recorrente dos pais:

MARCO AURÉLIO: Fazer uma coisa que estimule a criatividade das crianças e que conduza para um discurso, assim. Por exemplo, o *Peixonauta* tinha um dis-

curso ecológico. Tudo caía em cima do discurso ecológico. Então, ele tinha um conceito. O negócio é falar de ecologia para criança de tal faixa etária. Beleza. Eu fico me perguntando qual é o conceito disso [o *Hora de aventura*]? Não sei.

Em contraposição a este entendimento, na discussão dos alunos de animação portugueses (Anim-Pt), a questão é problematizada por outro viés:

CATARINA: Cá está, eu acho que o episódio tem uma mensagem que nos faz pensar depois. Porque é mais ambíguo, não é?

RAONI: Sim.

CATARINA: Não é tão a preto e branco e, se calhar, a criança vai estar a pensar naquilo.

(...)

CATARINA: Mostra, se calhar, mais a realidade. Enquanto, em muitos desenhos animados, o personagem principal tem sempre uma boa relação com o pai, com os pais, aqui aborda, se calhar, mais a realidade, nem sempre tem uma família feliz. Por exemplo, o personagem principal [o Finn] tem um pai, e a relação entre eles é terrível. O pai abandonou-o e nunca mais quis saber dele.

Catarina contrapõe o termo “realidade” às narrativas consideradas “didáticas”, como se tais narrativas apresentassem a ausência da vivência real e fossem, de certa forma, artificiais, ou seja, como se as narrativas “didáticas” fossem estereis, não apresentassem circunstâncias da realidade concreta dos indivíduos. Na perspectiva da rigidez do embrutecimento pedagógico, a presença de um “modelo correto” nas narrativas (no caso, uma boa relação familiar) é fundamental para consolidar a formação da criança. Do mesmo modo, constata-se a importância em não apresentar modelos considerados incorretos de forma a excluir certas situações ou representações e, assim, conduzir melhor o aprendizado da criança. Contudo, como exemplificado por Catarina, muitas narrativas midiáticas apresentam circunstâncias consideradas incorretas ou não desejadas: observa-se o recorrente interesse das crianças por estas situações em variados contextos. Por exemplo, nos grupos 1 (Cri-Br-MaV-1) e 2 (Cri-Br-MaV-2), espontaneamente, as crianças explicitaram seu imenso interesse por filmes do gênero terror ao falar sobre seu prazer em assistir cenas que causam medo relacionado a situações de perigo e dificuldade.

A psicóloga Merlo Flores (1999) descreve uma pesquisa realizada no Encontro Mundial sobre Televisão e Crianças de Melbourne (de 1995) em que trinta crianças são questionadas sobre qual seria o seu programa televisivo favorito. Todas optam pelo desenho animado *Os Simpsons* enfatizando o personagem Bart Simpson, o filho dito “problemático”, o jovem que comete erros, que tem dificuldade em estudar, que tem problemas familiares. Problemas, estes, que representam parte de uma vivência real de muitas crianças, o que cria, portanto, maior identificação com narrativas ditas

“incorretas” do que com as ditas “didáticas”.

Os jovens percebem a violência, a inveja e a miséria apresentadas nos programas como relacionadas a eles, a seu ser mais interior, aí se reconhecem e passam a se conhecer a partir de ângulos anteriormente proibidos – ângulos que nunca teriam ousado mencionar ou supor como seus. Comentando uma série de documentários, um jovem de 16 anos me disse: “estes documentários mostram a miséria humana, contudo, quando assisto a eles, fico imaginando quanto desta miséria está em mim” (MERLO FLORES, 1999, pp. 211-212).

Pensando em uma aprendizagem menos embrutecida, menos diretiva, é possível entender o porquê das crianças, muitas vezes, optarem por desenhos animados mais “desajustados”, mais “incoerentes”: estas narrativas expõem seus aspectos sombrios, suas dificuldades, suas vulnerabilidades. Assim, é importante não repudiar tais desenhos “incorretos”, “apocalípticos” ou “desajustados”, mas entendê-los de forma crítica, de modo a apropriar-se dos universos midiáticos como auxiliares na educação das crianças: trata-se de olhar para estas narrativas a partir das próprias dificuldades das crianças. Estes desenhos, exatamente por não explicitarem o sentido claro, aproximam-se do embrutecimento suave, em que o sujeito (no nosso caso, a criança) é direcionada sem ter consciência deste processo.

Na pesquisa de campo, para além de uma simples diferença de gosto temático ou de repertório, nos grupos dos pais portugueses (Pais-Pt) e brasileiros (Pais-Br), é observado certo grau de aversão, o que propicia também uma dificuldade na sua concentração ao assistir ao desenho proposto.

MIGUEL: Pra mim, eu não tenho interesse absolutamente nenhum [no desenho *Hora de aventura*]. Não gosto dos desenhos, não gosto da história, confuso. Aliás, há um quarto já havia perdido a atenção. Tinha que me esforçar...

ADRIANA: Eu também.

(...)

MAURO: É um desenho que eu não curto, então, eu confesso que eu me desligo. Eu peço... Eu questiono meus filhos. Pô, mas você tá vendo esse desenho horrível. Tento influenciá-los para que eles parem de ver. Quando eu não consigo, eu fico, assim, presente, mas meio que desligo...

Observa-se que os pais entrevistados assumem uma posição embrutecida frente às crianças visto que tendem a desqualificar o gosto estético dos desenhos animados: a rigidez é evidenciada quando “se fecha” a possibilidade do diálogo sobre tal assunto. O abismo entre crianças e adultos já é observado nos estudos culturais há algumas décadas. Steinberg e Kincheloe (2001), com foco na sociedade norte-americana, expõem como diversos filmes clássicos, do final da década de 1980 e início da década de 1990, tratam deste tema refletindo um comportamento da sociedade. Filmes

como *Esqueceram de mim* (1990) e *O pestinha* (1990) demonstram a negligência em relação às crianças que tendem a ser “esquecidas” em casa passando a maior parte do tempo em frente à televisão, o que corrobora para uma grave ruptura na relação adulto-criança. A ideia pré-adolescente e adolescente de que “famílias são um saco” e a noção adulta que identifica a “criança-problema”, ou que chama o adolescente de “aborrescente”, sugere não se tratar simplesmente de uma distância temporal ou espacial, mas, sim, de ordem emocional e cultural: “estão fisicamente juntos mas cultural e emocionalmente fragmentados. Ligados dentro de seus vários ‘segmentos de mercado’ da mídia de entretenimento” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 57).

Impactos negativos na formação da criança podem ser observados devido ao distanciamento e ausência de diálogo em relação aos desenhos e às produções midiáticas em geral. Na pesquisa de campo, podemos exemplificar, a partir da temática da violência, mais especificamente da resolução de conflitos abordada na Etapa 2: a maioria das crianças (quase a totalidade) demonstrou concordar com a escolha impulsiva, agressiva e autoritária do personagem Finn devido, principalmente, a não considerar viáveis outras alternativas, como se não houvesse outra possibilidade se não a agressividade. Este é o caso do grupo 1 (Cri-Br-MaV-1):

LUANA: Conversando é melhor, discutindo ...

MÔNICA: Não discutindo naquele sentido de ... [bate com a mão indicando violência física].

ANTÔNIO: Discutir é melhor que bater.

PESQUISADOR: Por que discutir é melhor que bater? O Finn bateu.

ANTÔNIO: Porque bater machuca e discutir não machuca. Discutir machuca verbalmente.

MÔNICA: Discutir machuca, só que machuca por dentro.

ANTÔNIO: E agressão é agredir fisicamente.

PESQUISADOR: E o que você acha que é melhor pra situação que estava lá [no desenho animado]?

TODOS: Conversar... discutir.

MARCELO: Mas como ele era mau, duvido que ele ia conversar.

PESQUISADOR: E você acha que quem tá com a razão é o Finn?

MARCELO: É. Porque ele tá fazendo o bem e monstro tá fazendo o mal.

(...)

MÔNICA: Ele tá meio que errado por bater, mas a pessoa tá fazendo o mal, então...

ANTÔNIO: Ele teve que fazer isso, se não o monstro ia bater na velhinha.

As falas acima reforçam a importância real dos pais (ou responsáveis) conhecerem melhor o universo midiático de seus filhos, no sentido de refletir sobre a narrativa, sobre o comportamento dos personagens e sobre os valores abordados: enfim, possibilitar não apenas o consumo midiático infantil, mas fornecer aspectos críticos à criança espectadora. Os estudos de Adriana Hoffman Fernandes (2012) apresentam

resultados semelhantes: as crianças, em sua pesquisa, explicitaram o desencontro (entre elas e os adultos) destacando a falta de interesse dos pais sobre os desenhos contemporâneos. Estas crianças identificam, também, que a experiência dos pais com os desenhos animados é relacionada às produções audiovisuais de sua infância, como *Pica-pau* e *Tom & Jerry*. Fernandes aponta, então, a importância em criar um saber comum para se realizar o diálogo e, neste sentido, consolidar uma troca não-hierárquica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto crítico abordado – o problema da distância geracional como fator que prejudica o diálogo entre pais e crianças sobre certos conteúdos midiáticos –, apesar de referentes aos participantes da pesquisa de campo, apresenta-se como indício de um panorama maior relacionado aos comportamentos da contemporaneidade. Obviamente, há sempre dificuldades em se propor generalizações no contexto da infância. No entanto, algumas pesquisas quantitativas, relacionadas a temas correlatos, apresentam resultados que reafirmam o ponto crítico abordado, como a pesquisa feita por Sonia Livingstone:

Pesquisas anteriores revelaram um considerável hiato de geração, com os pais relatando mais atividades mediadoras do que as reconhecidas pelos filhos. Essa lacuna, por sua vez, foi interpretada como um sinal das barreiras para os pais assumirem a responsabilidade pela segurança na Internet dos filhos – seja porque pais e adolescentes acham difícil conversar um com o outro, ou porque os pais se sentem mal preparados para entender a Internet, ou porque as crianças guardam fervorosamente sua privacidade *on-line* e evitam a supervisão dos pais (LIVINGSTONE *et al.*, 2011, p. 103)⁵.

Nesta pesquisa longitudinal europeia, é constatado que 40% dos pais não demonstraram ter conhecimento da exposição de seus filhos a imagens sexuais na internet, 56% não tinham conhecimento referente ao *bullying* ocorrido com seus filhos e 61% não tinham conhecimento de que seus filhos tiveram encontros *off-line* com indivíduos que conheceram *on-line*. Apesar destes riscos diferirem dos riscos observados na presente pesquisa de campo – riscos referentes à perda de criticidade frente às mídias, à naturalização da violência e aos modelos comportamentais propostos midiaticamente –, ambas as pesquisas se dirigem às dificuldades na mediação parental, provocadas pela distância geracional e pela ausência de diálogo. Nos EUA, a ONG Common Sense Media também aponta resultados quantitativos que

5 Tradução dos autores.

reafirmam as considerações críticas apontadas:

Os pais tendem a ser mais reativos do que proativos quando se trata das escolhas midiáticas das crianças. Em geral, descobrimos que a maioria dos pais via seu papel principalmente como “vigias” da mídia, agindo para aprovar ou vetar o que seus filhos selecionavam (UHLS; FELT; WONG, 2017, p. 5)⁶.

Assim, a importância de estar disponível ao repertório que a criança apresenta (mesmo não gostando do conteúdo), bem como conversar sobre este repertório, permite abrir espaço para diversas formas de mediação e para uma educação mais integrada aos afetos da criança. Contrariamente, ao deslegitimar certo desenho animado institui-se uma barreira comunicacional que impede uma efetiva mediação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNANDES, Adriana Hoffmann. *As crianças e os desenhos animados: mediações nas produções de sentido*. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

LIVINGSTONE, Sonia; HADDON, Leslie; GÖRZIG, Anke; ÓLAFSSON, Kjartan. *Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*. Londres: EU Kids Online, 2011.

MERLO FLORES, Tatiana. “Por que assistimos à violência na televisão?: pesquisa de campo argentino”. In: CARSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecilia von (Org.). *A criança e a violência na mídia*. São Paulo-Brasília: Ed. Cortez-Unesco, 1999, p. 187-215.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. *O espectador emancipado*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

SARMENTO, Pedro Faria; GAMBA, Nilton Gonçalves. “Naturalização e polissemia: o

6 Tradução dos autores.

aspecto camaleônico nos desenhos animados.” Educação Gráfica, Bauru, v. 19, Maio 2015, p. 319-330.

_____; _____. “Eu acho que não tem problema ele bater, porque ele é o herói: *Hora de aventura* e resolução de conflitos.” Educação Gráfica, Bauru, v. 24, Maio 2020, p. 37-57.

SARMENTO, Pedro Faria. “*Os desenhos animados e a infância*”: da Classificação Indicativa à Educação para as Mídias. Tese de Doutorado em Design, PUC-Rio, 2019.

112

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Tradução: George E. J. Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

UHLS, Yalda; FELT, Laurel; WONG, Katherine. *Character is common sense: a report on na initiative linking media, kids, and character strengths*. Los Angeles: Common Sense / UCLA, 2017.