

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO**

THAYNÁ RAFAELA DE OLIVEIRA

EDUCOMUNICAÇÃO, DESENHO ANIMADO E PÚBLICO INFANTIL:

Análise e Sugestão para a Alfabetização Midiática na infância

CAMPO GRANDE – MS

2021

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO**

THAYNÁ RAFAELA DE OLIVEIRA

EDUCOMUNICAÇÃO, DESENHO ANIMADO E PÚBLICO INFANTIL:

Análise e Sugestão para a Alfabetização Midiática na infância

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM), área de concentração em **Mídia e Representação Social, linha de pesquisa Linguagens, Processos e Produtos Midiáticos** da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Comunicação.

Orientação: Profa. Dra. Rose Mara Pinheiro

CAMPO GRANDE – MS

2021

THAYNÁ RAFAELA DE OLIVEIRA

EDUCOMUNICAÇÃO, DESENHO ANIMADO E PÚBLICO INFANTIL:

Análise e Sugestão para a Alfabetização Midiática na infância

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM), área de concentração em **Mídia e Representação Social, linha de pesquisa Linguagens, Processos e Produtos Midiáticos** da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Comunicação.

Orientação: Profa. Dra. Rose Mara Pinheiro

Campo Grande, MS, 28 de setembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Rose Mara Pinheiro
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Ademilde Silveira Sartori
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof. Dr. Cláudio Márcio Magalhães
Centro Universitário UNA



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO
MESTRADO

Aos vinte e oito dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e um, às quatorze horas, por webconferência pela ferramenta Google Meet, na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos membros: Rose Mara Pinheiro (UFMS), Ademilde Silveira Sartori (UDESC) e Cláudio Márcio Magalhães (UNA/MG), sob a presidência da primeira, para julgar o trabalho da aluna **THAYNÁ RAFAELA DE OLIVEIRA**, Área de concentração em Mídia e Representação Social, do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Curso de Mestrado, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, apresentado sob o título "**EDUCOMUNICAÇÃO, DESENHO ANIMADO E PÚBLICO INFANTIL: Análise e Sugestão para a Alfabetização Midiática na infância**" e orientação de Rose Mara Pinheiro. A presidente da Banca Examinadora declarou abertos os trabalhos e agradeceu a presença de todos os Membros. A seguir, concedeu a palavra à aluna que expôs sua Dissertação. Terminada a exposição, os senhores membros da Banca Examinadora iniciaram as arguições. Terminadas as arguições, a presidente da Banca Examinadora fez suas considerações. A seguir, a Banca Examinadora reuniu-se para avaliação, e após, emitiu parecer expresso conforme segue:

EXAMINADOR
AVALIAÇÃO

ASSINATURA

Dra. Rose Mara Pinheiro (Interno)

Dra. Ademilde Silveira Sartori (Externo)

Dr. Cláudio Márcio Magalhães (Externo)

Dra. Marcia Gomes Marques (Interno) (Suplente)

RESULTADO FINAL:

(x) Aprovação () Aprovação com revisão () Reprovação

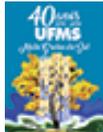
OBSERVAÇÕES:

Levar em consideração os apontamentos da banca para aperfeiçoamento da redação, de acordo com a orientadora

Assinaturas:



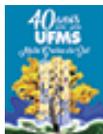
Documento assinado eletronicamente por **Rose Mara Pinheiro, Professora do Magistério Superior**, em 28/09/2021, às 16:53, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ademilde Silveira Sartori, Usuário Externo**, em 29/09/2021, às 16:44, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cláudio Márcio Magalhães, Usuário Externo**, em 30/09/2021, às 10:11, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thayná Rafaela de Oliveira, Usuário Externo**, em 01/10/2021, às 14:56, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufms.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2794781** e o código CRC **9161A118**.

COLEGIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO

Av Costa e Silva, s/nº - Cidade Universitária

Fone: (67)3345-7437

CEP 79070-900 - Campo Grande - MS

À minha mãe
por me incentivar e me inspirar a seguir o caminho da educação

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela minha vida e por tudo o que vivi até aqui.

Aos meus pais Carlos e Cibele por todo o amor e suporte.

À minha irmã Thalia por todo o companheirismo.

Aos meus avós Carlos e Leonor por todo o apoio.

À minha tia Silvana e a minha prima Amanda por todo o acolhimento.

Às minhas amigas Beatriz Camargo, Beatriz Tirich, Leticia Bueno, Geovanna Yokoyama e ao amigo Leopoldo Neto por sempre estarem ao meu lado.

À professora Katarini Giroldo Miguel e aos professores Marcos Paulo da Silva e Silvio da Costa Pereira por me acompanharem desde a graduação, pelos ensinamentos, conselhos e pela amizade.

A todos os professores do curso de Jornalismo e do Programa de Pós-graduação em Comunicação da UFMS, que cruzaram o meu caminho, pelo conhecimento compartilhado. Sem vocês, eu não chegaria até aqui.

Em especial, à minha orientadora Rose Mara Pinheiro por me ensinar, me orientar e me proporcionar oportunidades inesquecíveis nessa trajetória, mas principalmente, por acreditar em mim, quando eu mesma deixei de acreditar.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é discutir a relação da Educomunicação, do desenho animado e do público infantil no desenvolvimento do processo de Alfabetização Midiática na infância, a partir da utilização dos princípios da prática educacional, por meio da análise crítica de um produto midiático conhecido pelas crianças, em sala de aula e mediada pelo professor. Busca-se, então, entender a relação entre ensino, mídia e criança, perpassando pelas formas de obtenção do conhecimento sobre o mundo pelo ser humano até sua interação e aprendizado com a mídia, levando-se em consideração as mediações discutidas por Martín-Barbero (1997) e Orozco-Gómez (2014). Nesse contexto, onde Comunicação e Educação se relacionam, são apresentados o conceito da Educomunicação e da Alfabetização Midiática, com base em Citelli e Orofino (2014), Ferrari, Machado e Ochs (2020), Buckingham (2012), Kellner e Share (2008), Bévort e Belloni (2009), Soares (1999; 2003; 2014), Freire (1985; 2010), Aparici (2014), entre outros. A pesquisa segue com a história da animação no mundo e no Brasil, suas características e linguagem, cinema e Educação, a televisão, os programas infantis e educativos, e a veiculação de desenhos animados na TV. Para a parte prática da pesquisa, a série animada brasileira de televisão “Irmão do Jorel” é utilizada como objeto de estudo empírico para a aplicação de uma atividade de análise crítica da mídia, realizada por professores e alunos de escolas municipais da cidade de Campo Grande, tendo como técnica de investigação o método de pesquisa qualitativa do Grupo Focal. Como resultado, a pesquisa aponta para a possibilidade dos princípios da Educomunicação como efetivos para iniciar o processo de Alfabetização Midiática na infância, por meio da análise de desenhos animados, sendo fundamental a capacitação docente para uma visão crítica sobre a mídia.

Palavras-chave: Educomunicação. Público Infantil. Desenho Animado. Alfabetização Midiática. Irmão do Jorel.

ABSTRACT

The aim of this thesis is to discuss the relationship of Educommunication, cartoons and children's audience in the development of the Media Literacy process in childhood, from the use of the principles of educative practice, through the critical analysis of a media product known by children, in the classroom and mediated by the teacher. The aim is, then, to understand the relationship between teaching, media and children, going through the ways in which human beings obtain knowledge about the world to their interaction and learning with the media, taking into account the mediations, discussed by Martín- Barbero (1997) and Orozco-Gómez (2014). In this context, where Communication and Education are related, the concept of Educommunication and Media Literacy is presented, based on Citelli and Orofino (2014), Ferrari, Machado and Ochs (2020), Buckingham (2012), Kellner and Share (2008), Bévort and Belloni (2009), Soares (1999; 2003; 2014), Freire (1985; 2010) and Aparici (2014). The research approaches the history of animation in the world and in Brazil, its characteristics and language, cinema and education, television, children's and educational programs, and the broadcasting of cartoons on TV. For the practical part of the research, the Brazilian animated television series "Irmão do Jorel" is used as an object of empirical study for the application of a critical media analysis activity, conducted by teachers and students of municipal schools in the city of Campo Grande, using as a research technique the Focal Group qualitative research method. As a result, the research points to the possibility of the principles of Educommunication as effective to initiate the process of Media Literacy in childhood, through the analysis of cartoons, being fundamental the teacher training for a critical perspective on media.

Key-words: Educommunication. Children's Audience. Cartoon. Media Literacy. Jorel's Brother.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fantasmagoria (1908)	68
Figura 2 - Steamboat Willie (1928)	70
Figura 3 - Branca de Neve e o Sete Anões (1937).....	71
Figura 4 - Kaze no tani no Naushika (1984)	76
Figura 5 - Toy Story (1995).....	77
Figura 6 - A Fuga das Galinhas (2000)	77
Figura 7 - A Viagem de Chihiro (2001)	78
Figura 8 - Linha do tempo - Animação no mundo.....	79
Figura 9 - O Kaiser (1917)	81
Figura 10 - As Aventuras de Virgulino (1939).....	84
Figura 11 - Cenas de Fantasia (1940)	85
Figura 12 - Você já foi à Bahia? (1945)	87
Figura 13 - Cartaz Sinfonia Amazônica (1953).....	89
Figura 14 - Cenas de Sinfonia Amazônica (1953)	90
Figura 15 - Piconzé (1972)	95
Figura 16 - O Natal da Turma da Mônica (1976)	97
Figura 17 - Rocky & Hudson (1994)	103
Figura 18 - Cassiopéia (1996)	104
Figura 19 - Uma História de Amor e Fúria (2013).....	107
Figura 20 - O Menino e o Mundo (2014)	108
Figura 21 - Peixonauta (2009)	111
Figura 22 - Tainá e os Guardiões da Amazônia (2018).....	112
Figura 23 - Linha do tempo - Animação no Brasil.....	113
Figura 24 - Irmão do Jorel (2014)	141
Figura 25 - Família Irmão do Jorel.....	143
Figura 26 - Mandala EducaMídia.....	173

Quadro 1 - Componentes Paradigmáticos do Modelo Metodológico da pesquisa em Comunicação de Lopes (2003)	21
Quadro 2 - Estruturação dos elementos da pesquisa com base no Modelo Metodológico da pesquisa em Comunicação de Lopes (2003)	28
Quadro 3 - Número de matrículas em instituições de Ensino Básico em Campo Grande (MS) em 2019.....	152
Quadro 4 - Número de docentes em instituições de Ensino Básico em Campo Grande (MS) em 2019.....	152
Quadro 5 - Escolas participantes do Educomrádio.Centro-Oeste em Campo Grande	153
Quadro 6 - Escolas participantes do Educom.rádio digital em Mato Grosso do Sul	153
Quadro 7 - Escolas participantes do Projeto Estadual de Rádio na Escola (PERE)	155
Quadro 8 - Escolas participantes do Centro Nacional de Mídias na Educação (CNME) em Mato Grosso do Sul.....	156
Quadro 9 - Escolas denominadas Escola de Autoria em Mato Grosso do Sul.....	157
Quadro 10 - Escolas participantes de atividades do Jornal Laboratório Projétil (2018/2019).....	158
Quadro 11 - Escolas participantes da terceira edição do projeto Prática Educomunicativa: Repórter Júnior (2020)	159
Quadro 12 - Escolas participantes de projetos do curso de Audiovisual da UFMS	160
Quadro 13 - Pré-seleção de escolas para a pesquisa.....	161

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCA – Associação Brasileira de Cinema de Animação
ABEPEC – Associação Brasileira das Emissoras Públicas Educativas e Culturais
Agecom – Agência de Comunicação Social e Científica
Ancine – Agência Nacional do Cinema
ASIFA – Associação Internacional do Filme de Animação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CBC – União Cristã Brasileira de Comunicação Social
CCULT – Comissão de Cultura
CECA – Centro de Estudos de Cinema de Animação
CGI – *Computer Graphic Imagery*
CINEDUC – Cinema e Educação do Rio de Janeiro
CNME – Centro Nacional de Mídias na Educação
CTAv – Centro Técnico Audiovisual
DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda
EBC – Empresa Brasil de Comunicação
ECA – Escola de Comunicações e Artes
Edem – Escola Dinâmica do Ensino Médio Moderno
EJA – Educação de Jovens e Adultos
Embrafilme – Empresa Brasileira de Filmes S.A.
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
Funarte – Fundação Nacional de Artes
IBECC – Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INC – Instituto Nacional de Cinema
Ince – Instituto Nacional de Cinema Educativo
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LCC – Leitura Crítica da Comunicação
MAM – Museu de Arte Moderna
MEC – Ministério da Educação
MSP – Maurício de Sousa Produções
NACE – Núcleo de Animação do Ceará
NCE – Núcleo de Comunicação e Educação
NUCA – Núcleo de Cinema de Animação da Casa Amarela
OCIAA – *Office of the Coordinator of Inter-American Affairs*
OCIC – Organização Católica Internacional de Cinema
PERE – Projeto Estadual de Rádio na Escola
PPGCOM – Programa de Pós-graduação em Comunicação
Proece – Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte
Reme – Rede Municipal de Ensino
SEED – Secretaria de Educação a Distância
SED – Secretaria de Estado de Educação
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
Sisu – Sistema de Seleção Unificada
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEL – Universidade Estadual de Londrina
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
Ufscar – Universidade Federal de São Carlos
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp – Universidade Estadual Paulista
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas
Unifacs – Universidade Salvador
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
Contextualização	14
Metodologia	21
Questionamentos iniciais, hipótese e objetivos da pesquisa	23
Estruturação dos capítulos	24
1 O LUGAR DA MÍDIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	30
1.1 Mediatizados pelo mundo: de onde vem o conhecimento?	30
1.2 Comunicação e Mediações: a possibilidade de aprendermos com a mídia	34
1.3 Meios de comunicação e educação: a relação com o público infantil	41
1.4 O caminho da Educomunicação	48
2 HISTÓRIA DA ANIMAÇÃO: A TRAJETÓRIA DO DESENHO ANIMADO, SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO E SEU PAPEL EDUCATIVO	64
2.1 Cinema e Animação: a origem do desenho animado	65
2.2 Animação no Brasil	80
2.3 A linguagem da animação	114
2.4 Cinema, animação e educação	120
2.5 Animação na TV: a criança, o desenho animado e os programas infantis	127
2.6 O lado educativo do “Irmão do Jorel”	140
3 ANÁLISE DA MÍDIA: UMA PROPOSTA PARA INTRODUÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA NA ESCOLA	147
3.1 Seleção das escolas, planejamento da atividade e técnicas de investigação ...	150
3.1.1 Seleção das escolas	151
3.1.2 Planejamento da prática educacional	165
3.1.3 A metodologia do Grupo Focal	167
3.2 Fundamentação do modelo de trabalho para atividade de análise crítica de desenhos animados	171
3.3 O modelo de trabalho	174
3.4 Descrição dos encontros	177
3.4.1 Encontros com a E.M. Padre José de Anchieta	177
3.4.2 Encontros da E.M. Consulesa Margarida Maksoud Trad e a inserção da E.M. Irmã Edith Coelho Netto	196
3.5 Aplicação dos questionários	211

3.5.1 Questionário aos alunos	211
3.5.2 Questionário aos professores	214
3.6 Análise dos encontros	218
CONSIDERAÇÕES FINAIS	222
REFERÊNCIAS	226
APÊNDICES	238

INTRODUÇÃO

Logo ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Comunicação (PPGCOM) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), entre comemorações e felicitações, muitos me questionaram o porquê de eu ter iniciado o curso de Mestrado, principalmente pelo fato de quase nunca comentar sobre o assunto. Em 2017, ao final da minha graduação em Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo, na mesma Instituição, um sentimento de incômodo me rodeava. Embora tivesse aproveitado da melhor maneira possível todas as disciplinas, projetos, trabalhos e estágios que realizei ao longo de minha formação, ainda sentia que algo me faltava. E mesmo segura para me formar, havia em mim uma necessidade de conhecimento. Eu queria algo mais.

No ano de 2018, comecei a minha trajetória em busca do primeiro emprego, o início da minha carreira. O começo de algo novo nem sempre é fácil e nem todos os nossos desejos são alcançados. E tudo bem. No entanto, essa foi a segunda vez em que a vida me surpreendeu ao me mostrar caminhos que eu nunca imaginei trilhar. A primeira foi quando desvalorizei a minha conquista de ter ingressado em uma universidade federal e não soube lidar com a ideia de ter que me mudar para tão longe a fim de cursar Jornalismo em uma instituição que pouco conhecia.

Natural do interior de São Paulo, nasci em nove de abril de 1996, às três e quarenta da tarde, na cidade de Araraquara, município vizinho ao qual morei até os 17 anos – São Carlos, a Capital Nacional da Tecnologia, a qual possui 1 doutor para cada 100 habitantes, polo de grandes instituições de ensino superior públicas como a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal de São Carlos (Ufscar). Aos quatro meses de idade já estava matriculada em uma escola particular para educação infantil. Aos seis anos, ingressei no Ensino Fundamental I em uma escola estadual pela qual parte da minha família havia passado. A primeira conquista, fruto das tardes de estudo acompanhada de minha avó, veio por meio de desconto na mensalidade de uma das escolas particulares mais tradicionais da cidade, a qual me estabeleci do sexto ano do Ensino Fundamental II ao terceiro do Ensino Médio.

Durante essa maior parte da minha trajetória na Educação Básica, fui condicionada a valorizar muito mais as universidades da cidade e do estado, como a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) e a Universidade

Estadual de Campinas (Unicamp), do que a olhar para as outras potencialidades e possibilidades Brasil afora.

Durante o ensino médio, a pressão pela conquista de uma vaga na universidade se fez constantemente presente. Sentimento que nunca me afligiu tão fortemente quanto naqueles que desejavam cursar Medicina, Direito ou Engenharia. Embora por um determinado período, aquele em que ainda não decidimos o que fazer, eu tenha pensado sobre a área jurídica e a selecionado – mesmo que insegura sobre a escolha – como opção de curso nas inscrições para os vestibulares da USP, em São Paulo, e da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Meses após as inscrições, decidi de consciência limpa sobre qual curso desejava de fato ingressar. Desvencilhada da ideia de que alguns cursos são melhores do que outros e que determinadas profissões não geram dinheiro, escolhi, dessa vez com segurança, seguir a carreira de jornalista. Junto da decisão, logo estabeleci a universidade desejada. O curso de Jornalismo não era – e até o momento não é – ofertado pelas universidades públicas de São Carlos. Não diferente de tudo o que me cercava, o campus da Unesp em Bauru era a meta a ser alcançada.

No terceiro ano, devo ter escutado – e sem exageros –, pelo menos uma vez por dia, de segunda a sexta-feira, as palavras USP, Ufscar, Unicamp e Unesp. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul? Nunca tinha ouvido falar. O primeiro contato com a instituição se deu por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), após a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Após dias de pesquisas sobre as grades curriculares das instituições ofertadas pelo Sistema, fechei como primeira opção no Sisu o campus da Cidade Universitária da UFMS, em Campo Grande. Como segunda opção, o mesmo curso, mas na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mesmo assim, a vaga na Unesp ainda era o meu maior desejo.

Dia do resultado das primeiras chamadas. Nada de Unesp, nada de UFU e por uma colocação não havia passado na UFMS. Data da segunda chamada. Consegui. Acabava de ser selecionada para uma vaga na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Conquista não valorizada e nunca de fato comemorada por mim. Na minha cabeça, era um fracasso. Não havia ingressado em nenhuma das universidades exaltadas pelos meus professores e colegas. Me matriculei na UFMS por determinação – e visão de futuro – da minha mãe, que viajou comigo em um ônibus direto para Campo Grande, em uma viagem de cerca de 14 horas seguidas.

Me mudei para Campo Grande com a determinação de que logo iria embora. Ainda esperava a lista da Unesp rodar. Nunca chegou ao meu nome. Justo no meu ano, as chamadas para o curso de Jornalismo na Instituição pararam na terceira rodada e todas com poucas desistências. Sorte ou azar?

Mesmo frustrada com o rumo que a minha vida havia seguido, ou melhor, o rumo que eu tinha acatado, e ao mesmo tempo agarrado, escolhido, me permiti conhecer aos poucos o curso na UFMS. Após três semanas na Universidade, recebi a notícia de que havia passado na Federal de Uberlândia. Não quis ir embora. Abracei de vez estar em Mato Grosso do Sul. Com o tempo, fui me apaixonando a cada dia pelas disciplinas, pelos professores, laboratórios e projetos. Destaque para a Agência Fotográfica, projeto no qual ingressei no segundo semestre do primeiro ano de curso e que despertou o que havia de melhor em mim, sendo responsável por me proporcionar amizades inesquecíveis e até por amenizar a saudade de casa e da família.

Diferente dos últimos anos do ensino médio, no curso de Jornalismo da UFMS, eu consegui, depois de muito tempo, me sentir inteligente, confiar em mim. Eu amava estudar, conversar com os colegas e professores, aprender mais e mais. Amadureci, mudei conceitos e me desvinculhei de crenças limitantes da minha formação. A cada volta à São Carlos, afirmava para a família e amigos o valor da minha Universidade – para mim mesma, de certa forma, mas também como forma de valorizar as grandes universidades federais que temos em nosso país.

Após quatro anos de curso, me formei e não quis ir embora. Havia me encontrado na UFMS, em Campo Grande, em Mato Grosso do Sul. Hoje, digo que a melhor decisão (ou empurrão) da vida foi ter me matriculado nessa Universidade e começado o curso que eu queria, mas não sabia que poderia amá-lo tanto e nem me apaixonar assim por essa instituição e por tudo o que envolve uma universidade pública, desde a extensão, passando pelo ensino, até a pesquisa, a ciência, tão importantes para a nossa sociedade e o desenvolvimento do nosso país.

No entanto, desse mesmo jeito, o meu primeiro emprego, mais uma vez ao contrário do que eu desejava, foi em uma área na qual eu pouco me valorizava: no telejornalismo. Eu vinha de uma trajetória na graduação marcada pela participação em projetos de extensão relacionados à área de fotojornalismo, produção audiovisual e gráfica, marketing, assessoria e empreendedorismo. Para mim, a área de TV não

seria aquela em que eu realmente sentiria prazer em trabalhar, mesmo tendo proximidade com as outras nas quais mergulhei de cabeça.

Porém, diferente de quando ingressei na graduação, eu escolhi encarar a oportunidade de braços abertos. Comecei cobrindo férias no cargo de repórter na TV Universitária da UFMS. Depois de um mês, fui efetivada. Nesse meu primeiro emprego, comecei a me identificar com área e tive a oportunidade de colocar meu lado criativo em prática, que havia aflorado e se desenvolvido durante o curso de Jornalismo. Muito dos ensinamentos aprendidos nas disciplinas e em projetos de extensão como a Agência Fotográfica e a Empresa Júnior Brava do curso foram essenciais para a elaboração das minhas reportagens e produções audiovisuais especiais. E mais uma vez, percebi o quanto estava errada sobre mim mesma e sobre a vida. Ao me formar, não tinha uma visão clara sobre com o que eu realmente poderia gostar de trabalhar, e acabei me encontrando – e me encantando – no telejornalismo, na produção audiovisual e na TV UFMS.

No entanto, ainda em 2018, embora feliz e realizada com meu emprego, aquela necessidade de ter mais conhecimento continuava em mim. Como repórter da TV UFMS, eu ainda respirava o ar da academia. Entrevistar acadêmicos, pós-graduandos, mestres e doutores, conhecer a beleza e a importância de suas pesquisas contribuía para o sentimento de querer saber mais sobre o campo da Comunicação e da área do Jornalismo. De poder, de alguma forma, devolver para a sociedade, e para a Universidade que tanto me encantava, o saber construído ao longo dos últimos anos. Por isso, tentei e consegui ingressar como aluna especial do Programa de Pós-graduação em Comunicação da UFMS.

O meu primeiro contato com a pós-graduação foi, então, pela disciplina “Cotidiano e Estética Jornalística”, ministrada pelo Prof. Dr. Marcos Paulo da Silva, durante o período de agosto a dezembro daquele ano. A partir dela, comecei a me aproximar do mundo acadêmico, aprendendo a ler textos maiores e mais complexos, e conhecendo um pouco sobre a pesquisa na área do Jornalismo, da Comunicação e das Ciências Sociais Aplicadas. Embora tenha sido um grande desafio pessoal participar da disciplina, foi por ela que comecei a mudar o meu olhar em relação ao mundo e a enxergar as possibilidades de estudos nas nossas ações e rotinas diárias.

No entanto, havia ainda um empecilho no meu caminho para o Mestrado. Eu não tinha ideia sobre o que queria pesquisar. Disseram-me uma vez que, para essa etapa, mais do que conhecimento, importante seria gostar da minha proposta e projeto

de pesquisa, pois seriam eles que me acompanhariam durante dois anos nessa trajetória, muitas vezes solitária, da pós-graduação.

Esse foi o motivo que me travou por meses. Até que em um dia, no período de recesso de final de ano, ao assistir a série animada de televisão “Irmão do Jorel”, pela primeira vez pela Netflix, o meu olhar de pesquisadora, que começara lá na disciplina como aluna especial do PPGCOM, e que eu ainda não tinha percepção de que ele existia, foi ativado. Ao assistir ao desenho e pensar sobre as ações e as mensagens ali apresentadas, comecei a me questionar sobre a importância da série para as crianças que a assistiam e como esse produto midiático, destinado ao público infantil, poderia ser objeto de estudo em uma pesquisa. Foi quando decidi tentar o processo seletivo para o curso de Mestrado do PPGCOM/UFMS e elaborei o meu pré-projeto para o processo seletivo de 2019, sob o título “Estudo sobre as representações sociais apresentadas no desenho animado ‘Irmão do Jorel’”, com base em teorias de Douglas Kellner (2001), com seu livro “A Cultura da Mídia” e estudos de Serge Moscovici (2010) e a sua Teoria das Representações Sociais, com aplicações na Comunicação. Aqui foi a terceira vez em que a vida me mostrou que o que eu desejava talvez não fosse a única possibilidade para mim.

A minha proposta de estudo para o Mestrado possuía pouca relação com a minha trajetória na graduação, inclusive, eu sequer tinha participado de projetos de pesquisa durante o curso. O máximo que tinha praticado em relação à pesquisa havia sido durante a preparação do meu relatório de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – um projeto experimental na área de Ciberjornalismo e Jornalismo Ambiental sobre uma reportagem transmídia que abordava o extrativismo sustentável de frutos nativos do Cerrado. Fato questionado durante a minha entrevista, na fase de arguição do processo seletivo. A resposta foi que, como sentia necessidade de mais conhecimento, havia decidido explorar uma nova área de estudo. Também fui questionada sobre a possibilidade de trocar a área do meu pré-projeto por outra, já que nele havia pontos em comum com estudos na área da Educação. Disse que sim, mas que gostaria de poder continuar com o desenho “Irmão do Jorel” como parte da pesquisa.

Fui aprovada e meu projeto direcionado para a Educomunicação. Uma área que de nome eu pouco havia ouvido falar, no máximo sabia que tinha relação com a Mídia-educação, uma disciplina optativa ministrada no curso de Jornalismo da UFMS, em 2017, da qual não participei por querer dedicar mais tempo ao TCC. Mais uma vez

me questioneei e duvidei sobre o caminho que estava seguindo. Como iria adaptar o meu projeto para uma área que eu mal conhecia? Como iria relacionar o desenho “Irmão do Jorel” com a Educomunicação? E se eu nem gostasse dessa área?

A partir dali a minha pesquisa passou a não ser apenas minha, mas nossa. A minha orientadora, Profa. Dra. Rose Mara Pinheiro, teve papel extremamente importante durante os meus dois anos e meio de curso. Desde o meu início como aluna do PPGCOM, quando pacientemente me ensinou como aproveitar as disciplinas do Mestrado e me mostrou como trilhar o caminho para conhecer de fato sobre a Educomunicação, até a finalização desse trabalho, ao me acalmar, confiar e acreditar em mim. Orientações e conselhos que, mais tarde, eu percebi como foram imprescindíveis para a minha trajetória.

Em relação à minha formação, durante o mestrado, como aluna regular cursei cinco disciplinas ofertadas dentro do Programa, sendo uma delas considerada como Tópico Especial. No primeiro semestre de 2019, em “Teorias da Comunicação”, ministrada pela Profa. Dra. Márcia Gomes Marques, tive a chance de rever e aprimorar meus conhecimentos na área, que durante o meu primeiro ano de graduação não obtive tanto sucesso. Acredito que a minha maturidade foi um fator relevante para entender melhor as teorias abordadas, bem como os textos passados para estudo, sendo essa disciplina muito importante, no ano seguinte, para o desenvolvimento do primeiro capítulo da dissertação aqui apresentada.

Em “Metodologia de Pesquisa em Comunicação”, pude rever os erros e contradições de meu pré-projeto inicial, repensar e estruturar o meu novo projeto dentro da área da Educomunicação, entender sobre os procedimentos metodológicos acerca dos estudos científicos na área da Comunicação, bem como aprender um ensinamento essencial: os meus objetivos pessoais enquanto pesquisadora não devem se confundir com os objetivos gerais e específicos da pesquisa realizada. A disciplina foi ministrada em conjunto pelas professoras doutoras Márcia Gomes Marques e Katarini Giroldo Miguel e pelos professores doutores Marcos Paulo da Silva e Mário Luiz Fernandes.

“Alfabetização Midiática e Informacional” foi a disciplina mais importante para o desenvolvimento teórico desta dissertação. Ministrada pela minha orientadora, Profa. Dra. Rose Mara Pinheiro – que já vinha me auxiliando no entendimento dos conceitos da Educomunicação –, a disciplina foi um ótimo caminho para que eu realmente aprendesse sobre essa área de estudo. Mergulhei nos ensinamentos de Paulo Freire,

uma das principais bases do campo, o que me permitiu entender a sua essência e facilitou outras leituras relacionadas ao tema. Foi nessa disciplina que entrei em contato com alunos de uma escola pública para realizar uma atividade de prática educ comunicativa pela primeira vez. A experiência, como um todo, me fez sentir como se realmente tivesse apreendido e aplicado todos os conceitos passados em sala de aula. Finalizei o semestre com um resumo expandido sobre Educomunicação e Convergência Midiática.

“Narrativas audiovisuais em displays digitais”, ministrada pela Profa. Dra. Tais Tellaroli Fenelon, me ajudou a entender melhor sobre a área do audiovisual e também contribuiu, de certa forma, para a minha profissão, por tratar de assuntos atuais relacionados ao telejornalismo. Aproveitei a disciplina para pesquisar sobre a série “Irmão do Jorel” e sua veiculação na TV, Netflix e nas redes sociais.

No segundo ano de mestrado, pedi para realizar o Estágio Docência de forma voluntária junto à minha orientadora. Ela iria ministrar a disciplina “Mídia-educação” na graduação em Jornalismo, no primeiro semestre de 2020. E juntas entramos nessa jornada. No entanto, após algumas semanas de aulas presenciais, o que fora planejado teve de ser totalmente reformulado devido à pandemia da Covid-19 e a adoção do Ensino Remoto de Emergência via Tecnologias de Informação e Comunicação pela UFMS. A sala de aula foi levada para o ambiente virtual, e o diálogo, tão importante e frisado por Paulo Freire, teve de ser revisto e trabalhado para que professora, estagiária e estudantes pudessem continuar a disciplina da melhor maneira possível.

Foi durante esse estágio que consegui enxergar e viver na prática a Educomunicação, mesmo de forma remota. Todos os conceitos que passei lendo por um ano foram materializados no acompanhamento das aulas e dos trabalhos dos acadêmicos, sendo uma atividade essencial para maior apreensão sobre a Educomunicação e a Mídia-educação, mas, principalmente, coincidentemente, foi o melhor método para me preparar para a parte prática desta pesquisa, posteriormente realizada em 2021.

Essa experiência, que também foi registrada em artigo e apresentada no 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, foi essencial para sentir a docência na prática, motivo pelo qual passei a admirar ainda mais a figura de educadoras e educadores, da Educação Básica ao Ensino Superior. Além disso, não aprendi apenas

sobre como ensinar, também vivi o estágio enquanto aluna, junto aos estudantes da disciplina, para aprender mais sobre outras vertentes da Educomunicação, conhecimentos que também foram trazidos para a dissertação.

Quando ingressei no mestrado, em 2019, também comecei a participar do Grupo de Pesquisa em Comunicação e Educação da UFMS, que colaborou ainda mais para o aprendizado sobre essa área e o meu desenvolvimento como pesquisadora. Logo após o meu estágio docência, no segundo semestre de 2020, como mestranda e integrante desse grupo também participei como mediadora da terceira edição do projeto de extensão Prática Educomunicativa: Repórter Júnior. Dele participam alunos e professores do ensino fundamental e médio, de escolas públicas e particulares da cidade de Campo Grande, que como repórteres juniores e tutores realizam a cobertura jornalística educacional do Integra UFMS, maior evento de Ciência, Tecnologia, Inovação e Empreendedorismo de Mato Grosso do Sul. O projeto é responsável por promover o protagonismo do estudante frente ao seu conhecimento e permitir que ele apresente sua própria visão de mundo sobre os eventos cobertos. Em 2020, o projeto também foi realizado de forma totalmente on-line devido ao novo coronavírus.

Por fim, ao final dessa minha trajetória no Mestrado, vejo que, graças ao estágio docência e a participação nesse projeto, eu adquiri experiência para conseguir aplicar a parte prática desta pesquisa, principalmente, ainda em período de pandemia da Covid-19.

Para finalizar a minha contagem de créditos no curso, participei também do tópico especial “A prática da reportagem multimídia em empresas jornalísticas tradicionais e em jornais nativos digitais”, disciplina que me interessava muito por sua atualidade e na qual tive a oportunidade de relacionar a Educomunicação com a área do Ciberjornalismo. Aqui, percebi o cruzamento de conhecimentos que adquiri durante a graduação – principalmente na realização do meu TCC –, com o Mestrado e a minha dissertação, o que fez me sentir pronta para conseguir relacionar outros assuntos com a minha área de pesquisa. As aulas foram ministradas pelo pós-doutorando no PPGCOM, Alexandre Lenzi, doutor em Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Todas essas disciplinas me ajudaram a elaborar o projeto que se tornou esta dissertação. E com os conhecimentos adquiridos sobre o campo de estudo no qual se localiza a pesquisa aqui apresentada, e ao entender com maior profundidade sobre a

Educomunicação e conhecer a vertente da Alfabetização Midiática, os questionamentos que eu tinha em relação às ações e mensagens apresentadas na série “Irmão do Jorel” ficaram ainda mais fortes. A adaptação do meu projeto só foi possível, então, quando percebi que eu poderia trabalhar com o desenho animado em questão, não mais apontando as representações sociais presentes nele, como antes havia proposto, mas tentando entender, a partir da série animada escolhida, a relação do conteúdo das animações com as crianças que as assistem. Assim, nos propusemos a abordar a relação entre Educomunicação, desenho animado e público infantil.

Começo este trabalho com um relato sobre a minha trajetória pessoal, que talvez possa parecer irrelevante de início, mas acredito ser importante para conhecimento sobre os caminhos que segui para chegar até aqui, já que as escolhas e as experiências pelas quais passei me constituem enquanto profissional e também como a pesquisadora que me tornei.

Contextualização

A dissertação aqui apresentada foi desenvolvida entre os anos de 2019 e 2021, passando por um momento marcante para a história mundial: o surgimento do novo coronavírus e, conseqüentemente, o desdobramento da pandemia da Covid-19. Uma crise sanitária que provocou alterações em diferentes níveis na sociedade, colocando em xeque os avanços tecnológicos na busca por um tratamento e uma vacina para a doença, e mudando a forma como algumas atividades eram realizadas.

Ao longo dos anos, as novas tecnologias foram modificando o modo como o indivíduo vive em sociedade e, conseqüentemente, as suas formas de se comunicar, resultado das inovações na área das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). São mudanças que não param e se tornam cada vez mais rápidas, e que foram evidenciadas pela pandemia. Nesse contexto, a partir de uma sociedade globalizada e na qual a internet permite quebrar barreiras inimagináveis, foi possível perceber uma imersão no espaço virtual, com a transferência de ações do ambiente físico para o on-line. Um movimento que já vinha ocorrendo há tempos, de forma gradual, mas que foi impulsionado devido à essa nova realidade. E entre o desespero da população e a busca por uma solução para a doença, foi possível acompanhar uma circulação

excessiva de informação/desinformação. Confusão que também já não era novidade do momento, mas foi intensificada nesse período.

Esse cenário tem demonstrado, de forma cada vez mais evidente, a importância de buscar conhecer e entender sobre a nova realidade em que os indivíduos não foram preparados para viver. Um mundo principalmente cercado pela conectividade, novos meios e tecnologias e a presença constante da mídia. Vive-se de forma intensificada uma sociedade marcada pelo digital, por um grande fluxo de informações e a presença de diferentes e novos formatos e linguagens de mídias, onde ainda, mesmo com tantos avanços, a desigualdade em relação ao acesso à conexão on-line se faz presente. Características que somadas à ubiquidade dos meios de comunicação e ao crescimento constante das potencialidades da Internet, levam a pensar, além do acesso, sobre a experiência da população, principalmente de crianças e jovens, nesse cenário de busca e convivência com uma infinidade de conteúdos, de novas formas de entretenimento e informação.

Cada vez mais se faz necessária, além da educação formal e informal, uma alfabetização voltada para esse cenário digital, virtual e tecnológico: uma educação midiática para a população (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020). Um novo modo de aprender e ensinar que também leve em consideração as diferentes linguagens e criações multimídia presentes na sociedade (APARICI, 2014), ao mesmo tempo que seja adequado à forma como as crianças e jovens se relacionam e aprendem com as novas tecnologias (BÉVORT; BELLONI, 2009), e que não se baseie apenas no conhecimento da técnica, mas também no desenvolvimento crítico e aprendizado pleno do indivíduo, em busca de capacitar a população enquanto cidadãos participantes da sociedade.

Embora os meios de comunicação e a internet há muito estejam presentes no dia a dia de uma parcela da população mundial, há um conhecimento superficial sobre suas funcionalidades. Parte da sociedade tem acompanhado o desenvolvimento dessas novas tecnologias sem ao menos se questionar sobre o que elas representam e influenciam na sociedade, e mesmo aqueles que já nasceram em contato com o mundo digital e teoricamente possuem maior facilidade com o manuseio de tais equipamentos, controle do digital e a execução de funções no ambiente virtual, pouco sabem lidar com essas inovações que têm contato, principalmente no que diz respeito ao pensamento crítico e discernimento daquilo que é certo ou errado (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020). Situação que enfatiza o fato de que

Acesso, presença e alcance digitais, no entanto, estão longe de equivaler a fluência digital, maturidade e responsabilidade para trafegar nas vias tão carregadas do ambiente informacional. E mais distantes ainda de implicar discernimento sobre o que é válido, relevante e confiável num verdadeiro mar de ideias, notícias, imagens, vídeos, narrativas, áudios e opiniões (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020, p. 17).

Nesse novo mundo de conexões, mídias e informações, ao mesmo tempo em que há o acesso e contato a conteúdos que divertem, informam, ensinam e transformam o ser humano, também se tem acesso à desinformação, discursos de ódio, preconceitos, manipulação e exploração infantil (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020). Um ambiente que ao mesmo tempo provoca transformações positivas também apresenta aspectos negativos, onde crianças e jovens entram em contato com uma realidade digital e virtual cheia de possibilidades que englobam desde a diversão à educação e até a exposição e contato com perigos desconhecidos (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020).

É preciso, então, saber como lidar com as mensagens e conteúdos midiáticos com os quais se tem contato.

Assim como os adultos, as crianças recebem uma quantidade enorme de informações das mais diversas fontes. Desde muito cedo expostas a imagens, sons, publicidade, embalagens, impressos, vídeos e telas, começam a ver o mundo e dar forma a seus valores influenciadas pelo que veem, ouvem e clicam (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020, p. 55).

Em contrapartida, não há como negar a importância da mídia na vida das novas gerações, já que proporcionam também “novos modos de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos e informações” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1083).

A alternativa, assim como para as ações e lições no mundo real, se baseia na educação voltada para essa nova realidade. É necessário ensinar ao público infanto-juvenil e à população como um todo a se questionar e refletir sobre os conteúdos e informações que entram em contato, a partir de uma alfabetização ampliada que compreenda comportamentos ligados ao mundo digital e virtual. Nesse contexto, a chamada educação/alfabetização midiática se mostra como ideal para proporcionar às crianças e jovens habilidades para ler, analisar, escrever, criar, participar e lidar de maneira crítica com as diferentes mensagens dos meios de comunicação e da mídia

como um todo (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020), entendendo as relações com as audiências, informação e poder (KELLNER; SHARE, 2008).

As consequências das ações do ser humano, frente a sociedade digital e conectada em que vive hoje, pedem medidas para melhorar o convívio social. Assim como é possível aprender a como se portar, criticar e participar do mundo real, também é preciso fazer o mesmo no mundo proporcionado pelas diferentes Tecnologias da Informação e Comunicação e pelas mídias com as quais temos contato. E “quanto mais cedo melhor, garantem os especialistas, já que tais competências precisam ser continuamente exercitadas ao longo de toda a vida” (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020, p. 49-50).

Desse modo, na sociedade da onipresença dos meios de comunicação e das infinitas possibilidades da internet, é necessária uma educação/alfabetização midiática para a população, transmitida pelas instituições formais de ensino, desde a infância e desenvolvida ao longo da formação do indivíduo, que funcione da pré-escola até o ensino superior e faça uso dos meios de comunicação, da mídia e da cultura popular junto à uma pedagogia crítica (KELLNER; SHARE, 2008). Nesse cenário, deve-se levar em consideração que crianças pré-alfabetizadas ou em fase de alfabetização podem apresentar dificuldades para compreender os conceitos e métodos da educação midiática. Questão que não deve servir de empecilho para começar a desenvolver esse processo de alfabetização com o público infantil, já que é possível ajudar as crianças a refletirem aos poucos sobre as informações e mensagens que recebem (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020).

No âmbito escolar, os meios de comunicação podem e devem vir a ser trabalhados em sala de aula como forma de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes perante as mensagens e conteúdos da mídia. Nesse contexto, uma área que pode possibilitar o trabalho com essas tecnologias, além da técnica, e em busca de oferecer uma democratização da comunicação para uma plena participação cidadã dos indivíduos na sociedade é a Educomunicação, que promove um ambiente para que o trabalho voltado aos meios seja realizado de forma a aumentar a capacidade de expressão da população e dar protagonismo ao aluno frente ao seu conhecimento (SOARES, 2014b).

Nesta dissertação busca-se discutir sobre uma forma de iniciar o processo de educação midiática desde a infância, a partir do estudo aprofundado da Educomunicação.

A Educomunicação é “também conhecida como recepção crítica da mídia, pedagogia da comunicação, educação para a televisão, pedagogia da imagem, didática dos meios audiovisuais, educação para a comunicação, educação midiática etc.” (APARICI, 2014, p. 29). No trabalho aqui desenvolvido, o conceito é visto e abordado como um campo de estudo na interface entre os tradicionais campos da Comunicação e da Educação (SOARES, 2014a), um entremeio onde são trabalhados aspectos de inter-relação entre essas duas esferas do saber.

Portanto, aqui, utiliza-se o termo da Educomunicação para designar um paradigma discursivo transversal, processual, midiático, transdisciplinar e interdiscursivo (SOARES, 1999). Uma prática da educação e da comunicação que vai além da técnica, exigindo uma mudança de atitudes e concepções baseadas principalmente na promoção do diálogo e na participação (APARICI, 2014) em busca de “ampliar as condições de expressão de todos os seguimentos humanos, especialmente da infância e da juventude” (SOARES, 2014a, p. 15). Tendo como principais objetivos, portanto,

promover e fortalecer “ecossistemas comunicativos”, [...] ampliar o potencial comunicativo e as condições de expressividade dos indivíduos e grupos humanos [...] e favorecer referenciais e metodologias que permitam às comunidades humanas relacionarem-se, enquanto sujeitos sociais, com o sistema midiático (SOARES, 2014b, p. 17).

Em contrapartida, a educação/alfabetização midiática, também conhecida como alfabetização crítica da mídia (KELLNER; SHARE, 2008), é vista aqui como uma vertente em busca de oferecer habilidades adequadas para a vivência e participação nos ambientes midiático e informacional. Uma alfabetização ampliada que vai além da educação formal e informal (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020), “incluindo diferentes formas de comunicação de massa, cultura popular e novas tecnologias” (KELLNER; SHARE, 2008, p. 691), para que o indivíduo possa analisar, criar e participar desse cenário midiático (KELLNER; SHARE, 2008).

Para Ferrari, Machado e Ochs (2020), a Educomunicação e a Educação Midiática relacionam-se de forma associada, pois a primeira faz uso de práticas dessa vertente para o trabalho com a mídia e a segunda utiliza-se de conceitos e práticas do campo para a promoção da autoexpressão do indivíduo e participação na sociedade.

Portanto, nesta dissertação, identifica-se no campo da Educomunicação um possível caminho para começar a desenvolver a alfabetização midiática com as crianças e de forma simples, a partir da análise da mídia. Nesse caso, pensando em um produto midiático próximo da realidade das crianças, o desenho animado se mostra com um elemento interessante para trabalhar essa relação na infância.

Presente na televisão e, hoje, nos computadores, tablets e celulares, o desenho animado há muito tempo faz parte do dia a dia do público infantil, sendo muitas vezes ressignificados em suas brincadeiras (SARTORI; SOUZA, 2012). Os desenhos animados, assim como qualquer outro gênero televisivo, ou mesmo cinematográfico, apresentam linguagem própria e trazem em seus conteúdos mensagens, intencionais ou não, que acabam por servir de referência de comportamento, ações e papéis sociais para esta faixa etária (KINDEL, 2003). Dessa maneira, assim como outros produtos da mídia, é importante que comecem a ser vistos com um olhar mais reflexivo pela criança, a partir do desenvolvimento de uma análise mais atenta das imagens que assistem e que “vai prepará-las para uma vida de questionamento e reflexão diante do mundo ao fazê-las se atentarem, por exemplo, para questões relacionadas a preconceito, estereótipos e credibilidade” (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020, p. 55).

Esse olhar reflexivo e mais atento aos conteúdos dos meios de comunicação refere-se a uma análise crítica da mídia que faz parte de um conjunto de habilidades necessárias para a vivência no ambiente informacional e midiático (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020). Nesse contexto, essa visão crítica não deve ser encarada ou mesmo desenvolvida de forma impositiva e hierárquica na relação do saber pedagógico.

Segundo David Buckingham (2012),

O adjetivo “crítico” é um termo frequentemente relacionado à divisão entre “nós e eles” – ou seja, as pessoas qualificadas como críticas são muitas vezes, simplesmente, aquelas que concordam conosco, ao passo que as que discordam de nós são tidas como aquelas que não sabem criticar (BUCKINGHAM, 2012, p. 52).

Essa característica também é associada a um ato superficial, onde a capacidade crítica é abordada de forma racionalista, culminando em uma padronização do pensamento, onde no ambiente escolar pode acabar em “um jogo

no qual os alunos simplesmente devolvem ao professor as formas de discurso crítico que receberam dele” (BUCKINGHAM, 2012, p. 52).

Falar sobre crítica não implica no reconhecimento da falta de saber de uma pessoa frente a mídia. A criticidade em si se difere do acúmulo de conhecimento e não significa apontar o indivíduo como estúpido ou mesmo iludido. A audiência pode ser ativa discriminadora e crítica, de certa forma, mas há elementos e aspectos que precisam saber em relação ao ambiente midiático (BUCKINGHAM, 2012).

Desse modo, apenas a participação ativa, a criatividade da audiência e o conhecimento sobre os meios não são suficientes (JENKINS *et al. apud* BUCKINGHAM, 2012), já que não equivalem a maturidade, responsabilidade e discernimento para com os conteúdos e mensagens do ambiente informacional e midiático (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020).

Portanto, a esfera da crítica na qual o trabalho desta dissertação se direciona, e a qual está ligada ao trabalho com a mídia no âmbito educacional, refere-se ao desenvolvimento de “um entendimento mais amplo das dimensões econômicas, sociais e culturais da mídia” (BUCKINGHAM, 2012, p. 53), de forma que crianças e jovens possam entender, por exemplo, “a diferença entre fatos e opiniões e descartando desinformações” (MACHADO; FERRARI; OCHS, 2020, p. 9).

Uma leitura de mundo crítica implica o exercício da curiosidade e o seu desafio para que se saiba defender das armadilhas, por exemplo, que lhe põem no caminho as ideologias. As ideologias veiculadas de forma sutil pelos instrumentos chamados de comunicação. Minha briga, por isso mesmo, é pelo aumento de criticidade com que nos podemos defender desta força alienante. Esta continua sendo uma tarefa fundamental de prática educativo-democrática (FREIRE, 2000, p. 48).

Por esses motivos, discute-se, aqui, a possibilidade do desenho animado, muito assistido pelas crianças, contribuir para o primeiro passo para introduzir a alfabetização midiática na infância. Supõe-se que, ao questionarem os conteúdos que entram em contato por meio do desenho, as crianças não apenas aprenderão sobre como lidar com a mídia, tomando conhecimento sobre o modo como as mensagens são passadas pelas animações, mas também como as relações se desenvolvem ao seu redor.

A partir disso, esta pesquisa foi dividida em três capítulos principais: o primeiro irá abordar sobre a relação entre Aprendizagem, Meios de Comunicação, Mediação,

Público Infantil e Educomunicação; o segundo nos traz um contexto mais amplo sobre a história da animação no Brasil e no mundo, que perpassa pela linguagem da animação, sua relação com a Educação e a presença do desenho animado na televisão, para que se possa conhecer sobre tais gêneros cinematográfico e televisivo, e entender o porquê da necessidade e a importância da análise crítica desses produtos, e como esse papel pode ser assumido pela escola, utilizando os princípios da prática educacional, como diálogo, interação, participação, protagonismo do estudante e a criação de ecossistemas comunicativos. Por fim, o terceiro capítulo encontra-se dedicado a abordar e explicitar a execução prática da pesquisa, a partir da realização de uma atividade de análise de desenhos animados por alunos e professores de escolas públicas da cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Metodologia

A estrutura dos procedimentos metodológicos que fomentam a construção desta dissertação fundamenta-se no modelo de pesquisa científica em Comunicação concebido por Maria Immacolata Vassalo de Lopes (2003).

Para Lopes (2003), tal modelo metodológico parte do princípio de que toda pesquisa se estrutura a partir de instâncias (ou níveis) e fases (ou etapas) que são desenvolvidas durante a prática do estudo científico. Assim, segundo a autora, toda pesquisa compreende as instâncias epistemológica, teórica, metódica e técnica, que interagem entre si e são marcadas por operações metodológicas, organizadas da seguinte forma:

Quadro 1 - Componentes Paradigmáticos do Modelo Metodológico da pesquisa em Comunicação de Lopes (2003)

Instâncias metodológicas	Operações metodológicas
(A) Epistemológica (vigilância epistemológica)	1) Ruptura epistemológica 2) Construção do objetivo científico
(B) Teórica (quadros de referências)	3) Formulação teórica do objeto 4) Explicitação conceitual

(C) Metódica (quadros de análise)	5) Exposição 6) Causação
(D) Técnica (construção de dados)	7) Observação 8) Seleção 9) Operacionalização

Fonte: (LOPES, 2003, p. 120)

A instância epistemológica “exerce uma função de vigilância crítica da pesquisa” (LOPES, 2003, p. 121) e se estabelece como o ponto de partida para o pesquisador. É o nível em que se estabelecem as operações metodológicas de ruptura epistemológica e construção do objeto científico. A primeira refere-se à quebra, ao afastamento entre o objeto científico e o objeto real ou concreto. A segunda compreende o processo de objetivação “que é a progressão da formação, da estruturação e do recorte dos fatos” (LOPES, 2003, p. 122) e está ligada à elaboração da problemática da pesquisa. Esse nível, portanto, abrange as definições do problema de pesquisa e da revisão de conceitos que norteiam o objeto a ser estudado.

Já a instância teórica compreende as fases de formulação teórica do objeto e da explicitação conceitual.

É o lugar de formação sistemática das hipóteses e dos conceitos, da definição da problemática e da proposição de regras de interpretação. Corresponde fundamentalmente às operações de adequação dos modelos teóricos ao objeto empírico de investigação (LOPES, 2003, p. 123).

Materializa-se enquanto momento de reflexão sobre os objetivos do projeto atrelados às hipóteses da pesquisa e para definição de conceitos que irão embasar todo o estudo científico. A definição da parte teórica é fundamental para o desenvolvimento do trabalho a ser realizado, já que se materializa enquanto uma instância que interage dinamicamente com as demais e se faz presente durante todo o processo de construção da pesquisa (LOPES, 2003).

A instância metódica, se articula enquanto espaço do método. “Se a teoria é o lugar da formulação da problemática, o nível metódico é seu lugar de objetivação” (LOPES, 2003, p. 127). Por isso, o terceiro nível proposto pela autora refere-se às

regras que serão responsáveis pela estruturação do objeto científico e definições que contribuem para a ordenação entre os elementos da pesquisa.

Os métodos são responsáveis por fornecerem quadros de análise ao pesquisador atrelados aos conceitos explorados e expostos durante o estudo. Nessa instância se articulam as fases de exposição, para “formalização e articulação do sentido, da estruturação das teorias e das problemáticas úteis à pesquisa” (LOPES, 2003, p. 127), e da causação para “traçar conexões entre teses, fatos, variáveis e proposições” (LOPES, 2003, p. 127).

Para a investigação técnica da parte prática desta pesquisa é trabalhado o método de entrevista qualitativa Grupo Focal com base em Gaskell e Bauer (2008) e Maria Eugênia Belczak Costa (2005).

Por fim, a instância técnica abrange a construção dos dados, do objeto empírico, por meio das operações metodológicas de observação, seleção e operacionalização.

Compreende os procedimentos de coleta das informações e das transformações destas em dados pertinentes à problemática geral. Será em função desses dados que se elaborará o objeto científico. Coloca-se nesta instância da pesquisa a necessidade de operar logicamente uma série de passos a fim de adequar o campo doxológico, o da “realidade de todos os dias”, com o campo teórico, o da formulação dos fatos científicos (LOPES, 2003, p. 128).

Questionamentos iniciais, hipótese e objetivos da pesquisa

Inicialmente, o tema da dissertação aqui apresentada foi delineado a partir de uma série de questionamentos em torno das mensagens e conteúdos apresentados na série animada brasileira “Irmão do Jorel”, a qual apresenta diálogos e situações que se relacionam com discussões contemporâneas do cotidiano atual.

Quais os assuntos discutidos nesse desenho?, Eles são percebidos pelo público da série?, Quais situações da sociedade brasileira são representadas ali?, foram as perguntas que nortearam a construção do projeto inicial desta pesquisa, o qual pretendia discutir sobre as representações sociais presente nessa animação. Devido à ligação do tema com a área da Educação, a proposta foi reformulada dentro da perspectiva da Educomunicação e com uma abordagem focada na criança espectadora da série. Perguntas como “Esse desenho é destinado mesmo ao público

infantil?”, “As mensagens apresentadas são percebidas pelas crianças que assistem a esse desenho?”, “Como e em que nível essas mensagens são percebidas?” e “Qual a importância do público infantil entender e questionar o que está sendo abordado nesse desenho?” guiaram o caminho para o qual seguiu esta dissertação.

Desse modo, com a mudança de área da pesquisa, o foco do trabalho passou a ser norteado pelos questionamentos sobre a relação das mensagens desse desenho com o público infantil e a importância de uma visão crítica da mídia por parte da criança. Para melhor compreensão sobre o assunto, foram utilizadas bibliografias prévias na interface Comunicação e Educação para entendimento geral sobre o campo da Educomunicação, o que também levou ao conhecimento da vertente da Alfabetização Midiática. Junto a esse exercício, foram realizadas leituras prévias sobre a relação do desenho animado com o público infantil.

A partir da compreensão inicial sobre os principais assuntos que norteavam a proposta da pesquisa a ser realizada, levantou-se a seguinte hipótese: a Educomunicação, por suas características interdisciplinar, transdiscursiva, participativa e dialógica (SOARES, 1999; APARICI, 2014) e por trabalhar com o uso, o estudo e a análise dos meios de comunicação dentro de sala de aula, pode ser um caminho para desenvolver a alfabetização midiática em crianças por meio da análise de desenhos animados.

Portanto, definiu-se como objetivo geral do trabalho discutir sobre a relação entre Educomunicação, desenho animado e público infantil, a partir da análise crítica da série “Irmão do Jorel” por crianças, estabelecendo-se também como objetivos específicos, a revisão teórica sobre os conceitos da Educomunicação e da Alfabetização midiática; realizar um resgate histórico sobre a trajetória do gênero animação e do desenho animado, sua linguagem e ligação com a área da Educação; entender a relação entre desenho animado e público infantil e realizar a análise de episódios selecionados da série “Irmão do Jorel” com professores e alunos de escolas públicas de Campo Grande.

Estruturação dos capítulos

A partir da delimitação da hipótese e a definição dos objetivos geral e específicos da pesquisa, estruturou-se o caminho para a busca de respostas para os

questionamentos iniciais do estudo pretendido. Para tanto, os assuntos principais do trabalho foram separados em três capítulos, que seguem a linha de raciocínio pela qual orientadora e pesquisadora passaram para chegar aos resultados finais da dissertação aqui apresentada.

No capítulo 1, então, aborda-se sobre como o ser humano adquire conhecimento. Com base nas leituras de Aristóteles (2002), José Luiz Braga e Regina Calazans (2001) e Cláudio Magalhães (2007) perpassa-se sobre o modo como o ser humano aprende sobre o mundo a partir da interação com o outro e as coisas ao seu redor. A partir disso, questiona-se a vivência em uma sociedade marcada por um grande fluxo de informação, a ubiquidade dos meios de comunicação e o crescimento da internet e a possibilidade de se aprender com a mídia. Com a compreensão do conceito de *bios* midiático, proposto por Muniz Sodré (2002), discute-se sobre a presença da mídia nos diferentes espaços de aprendizado que se articulam na sociedade, e são acrescentados à discussão Jesús Martín-Barbero (1997) e Guillermo Orozco-Gómez (2014) como forma de embasar o argumento de que, sim, aprende-se com a mídia, mas não de forma determinista e imediata, sendo as mediações um importante fator para que o contato com o conteúdo midiático não resulte em uma influência imediata sobre o espectador. Acrescenta-se ainda apontamentos de Adilson Citelli e Maria Isabel Orofino (2014), Braga e Calazans (2001) e Orozco-Gómez (2014) sobre como essa forma de aprendizado poderia ser organizada pela escola, sendo essa instituição o lugar propício para instauração do diálogo e o exercício das mediações atreladas aos meios de comunicação.

A partir da compreensão da possibilidade de aprendizado com a mídia, busca-se entender, então, quando esse processo poderia começar, identificando na relação entre a criança e os meios de comunicação o ponto de partida para isso. Assim, apresentamos o porquê trabalhar com o público infantil. E argumentamos sobre como a presença e o contato com as mensagens e conteúdos da mídia, em todas as faixas etárias, revelam a necessidade do estudo com e para os meios de comunicação por parte da população, ensinamentos que deveriam começar desde a infância.

Ao adentrar no mundo infantil, a partir das leituras de Sartori e Souza (2012; 2013) começa-se a conhecer um pouco sobre o papel dos desenhos animados na formação das crianças. E por meio da discussão sobre esse modo de formação, aponta-se a escola e o professor como possíveis mediadores da relação mídia e público infantil, com vistas a uma melhor compreensão sobre seus conteúdos e suas

mensagens. Desse modo, apresentamos os motivos pelos quais a Educomunicação pode contribuir para o conhecimento, a apropriação e a visão crítica sobre a mídia pela sociedade, bem como para o desenvolvimento da Alfabetização Midiática com o público infantil, e mais especificamente, no caso, para a realização da atividade de análise crítica do desenho animado.

No capítulo 2, apresenta-se toda a história da animação no mundo e no Brasil, como forma de entender a trajetória desse gênero cinematográfico na sociedade. Um caminho histórico importante para conhecer sobre a origem da animação; entender sobre a dificuldade em torno da produção desse gênero cinematográfico; as mudanças provocadas pelo cinema e pela televisão; quando o desenho animado surge e começa a ser destinado ao público infantil; bem como os usos de tais produções nas áreas do entretenimento, da política, da publicidade e da educação.

A partir de leituras de Eunice Kindel (2003), Tatiana Cuberos Vieira (2008), Paul Wells, Joanna Quinn e Les Mills (2012), aponta-se as principais características da linguagem do cinema e da animação, suas semelhanças, diferenças e particularidades. Conhecimentos essenciais para compreensão sobre como são criados os sentidos e significados em suas narrativas, o que auxiliam no entendimento sobre os diferentes usos dados aos produtos cinematográficos. Por isso, ao acrescentar à discussão apontamentos de Rosana Elisa Catelli (2005) e Fernanda Caraline de Almeida Carvalhal (2008), remonta-se a história da sétima arte relacionada à educação, trajetória que, a partir dos anos 60, tem cruzamento com o início da aplicação de projetos e estudos na interface Comunicação e Educação.

Após apresentado sobre a animação no cinema, o foco está na discussão sobre a televisão. Com Maria Aparecida Giuzi Mareuse (2002) e Márcia Gomes (2008), discute-se brevemente sobre o seu surgimento e suas características, e a partir disso perpassa-se, com base em Dirceu Lemos da Silva (2020), Luíza Guimarães Lima (2020) e Cláudio Magalhães (2007), pela história dos programas infantis e sua relação com crianças e jovens, sendo muitos deles responsáveis pela veiculação de desenhos animados na TV. Aqui, também é questionado sobre a nomenclatura “educativa” dada a determinadas produções da televisão.

Após toda a discussão realizada e com maior propriedade sobre assunto, é aprofundado sobre a relação do desenho animado com o público infantil, com base em Kindel (2003), Magalhães (2007), Vieira (2008), Sartori e Souza (2012; 2013). Novamente, aponta-se para o papel do professor como importante mediador entre a

mídia e a criança e a importância da Educomunicação para o desenvolvimento crítico do público infantil.

Por fim, para o fechamento do capítulo, é justificado o objeto de estudo empírico da pesquisa, a série animada “Irmão do Jorel”, utilizada para a atividade de análise crítica de desenhos animados por parte das crianças, junto a seus professores e em sala de aula.

O terceiro capítulo, por conseguinte, traz a realização da atividade de análise crítica da mídia com professores e alunos de escolas públicas de Campo Grande a fim de discutir a hipótese inicial da pesquisa – apresentada na página de numeração 24 deste trabalho. A ação é realizada como base na proposta e a execução de um modelo de trabalho que poderia vir a ajudar educadores a introduzirem o processo de Alfabetização Midiática com crianças, a partir da análise de desenhos animados – no caso, aqui, de quatro episódios da primeira temporada da série “Irmão do Jorel”.

O modelo proposto foi totalmente fundamentado nos princípios da Educomunicação, discutidos ao longo de toda a dissertação, como abertura e instauração do diálogo, participação, interação, promoção do protagonismo do estudante e a criação de ecossistemas comunicativos. Tendo também sido inspirado em pontos discutidos no “Guia da Educação Midiática”, elaborado pelo programa EducaMídia, programa criado pelo Instituto Palavra Aberta, com apoio do Google.org, para o desenvolvimento do processo de educação midiática do público infanto-juvenil.

Para a execução dessa proposta, foram realizadas a escolha da(s) escola(s) para aplicação do modelo; a análise dos episódios apresentados aos professores; o encontro com os educadores para capacitação sobre os conceitos abordados na pesquisa, seleção dos episódios para apresentação aos alunos e planejamento da atividade; o encontro com os estudantes; e a aplicação de questionários.

Para a investigação técnica da parte prática dessa pesquisa, o método de entrevista qualitativa Grupo Focal foi escolhido e adaptado para ser realizado de acordo com a atividade proposta. A parte prática dessa dissertação se estruturou ainda na descrição de todas as etapas seguidas para a realização da atividade proposta e de todos encontros realizados com professores e crianças das escolas participantes do estudo.

Por fim, a partir do exposto, esta dissertação encontra-se fundamentada no modelo de Lopes (2003) e estruturada metodologicamente da seguinte forma:

Quadro 2 - Estruturação dos elementos da pesquisa com base no Modelo Metodológico da pesquisa em Comunicação de Lopes (2003)

	Definição do objeto	Observação	Descrição	Interpretação	Conclusões	Referências
Epistemológico	Possibilidade da Educomunicação como caminho para desenvolvimento da Alfabetização Midiática em crianças por meio da análise de desenhos animados.	Esse desenho é destinado mesmo ao público infantil? As mensagens apresentadas são percebidas pelas crianças que assistem a esse desenho? Como e em que nível essas mensagens são percebidas? Qual a importância de o público infantil entender e questionar o que está sendo abordado nesse desenho?	Vigilância epistemológica acerca do objeto.	Ruptura com objeto.	Encaminhamento para a realização da parte teórica da pesquisa.	Aparici (2014), Buckingham (2012), Freire (1985), Kellner (2001), Kellner e Share (2008), Kindel (2003), Sartori e Souza (2012; 2013), Soares (2000; 2003).
Teórico	Revisão teórica sobre os conceitos da Educomunicação e da Alfabetização Midiática; realizar um resgate histórico sobre a trajetória do gênero animação e do desenho animado, sua linguagem e ligação com a área da Educação; entender a relação entre desenho animado e público infantil.	Conhecimento, ensino, aprendizado, mídias, público infantil, Educomunicação, Alfabetização Midiática, animação, cinema e educação, televisão, programas infantis e educativos.	Apresentação e argumentação.	Interpretação a partir das reflexões apresentadas com base nos autores selecionados para a discussão.	Possibilidade de aprendizado com a mídia pelo indivíduo e pela criança, importância das mediações, entrelaçamento da comunicação e da educação. Apresentação da Educomunicação como proposta de caminho para o desenvolvimento da Alfabetização Midiática na infância, realizada dentro de sala de aula e a partir da mediação do professor. Cinema com viés educativo e o desenho animado como forma de aprendizado sobre as coisas do mundo.	Aparici (2014), Aristóteles (2002), Braga e Calazans (2001), Bévort e Belloni (2009), Buckingham (2012), Carvalhal (2008), Citelli e Maria Orofino (2014), Ferrari, Machado e Ochs (2020), Freire (1985, 2010), Fuenzalida (2012), Gomes, M. (2008), Kellner e Share (2008), Kindel (2003), Lemos da Silva (2020), Lima (2020), Magalhães (2007), Mareuse (2002), Martín-Barbero (1997), Orozco-Gómez (2014), Rosana Catelli (2005), Sartori e Souza (2012; 2013), Sodré (2002), Soares (1999, 2003, 2014), Vieira (2008), Wells, Quinn e Mills (2012).
Metódico	Levantamento dos episódios do desenho "Irmão do Jorel".	Modelo Metodológico da Pesquisa. Método de pesquisa qualitativa do Grupo Focal adaptado.	Apresentação das etapas empíricas do estudo, instâncias e fases, métodos e técnicas.	Busca de modelo para aplicação da atividade de análise de desenhos com os alunos e professores.	O desenho animado pode ser uma introdução para a Alfabetização Midiática na escola.	Lopes (2003).

Técnico	Encontros com alunos e professores de escolas públicas de Campo Grande.	Observação, gravação, aplicação de questionários, descrição.	Elaboração de modelo de trabalho realizado em 7 passos; produção de material de apoio ao professor; 3 professores, 3 escolas, 3 encontros com professores, 6 encontros com professores e alunos.	Análise dos encontros e dos questionários.	Prática educacional pode contribuir para início da Alfabetização Midiática na infância, dentro da escola, por meio da mediação do professor. É necessário capacitar professores para a realização do processo de Alfabetização Midiática.	Gaskell e Bauer (2008) e Costa, M. (2005).
----------------	---	--	--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

1 O LUGAR DA MÍDIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Sempre estamos na possibilidade de aprender, mas nem sempre estamos na possibilidade de ensinar. O ensino é restrito, a aprendizagem é aberta, quase interminável. O aprender não depende unicamente do ensinar, pois se aprende de muitas maneiras: pela descoberta, pela tentativa e pelo erro, tanto ou mais do que como resultado de algum ensinamento (OROZCO-GÓMEZ, 2014, p. 25).

1.1 Mediatizados pelo mundo: de onde vem o conhecimento?

A valorização do conhecimento e do aprender como processo de formação e modificação do indivíduo e da humanidade, pela sociedade que conhecemos hoje, teve início a partir do movimento Iluminista, marcado pela centralidade da razão e da instituição da ciência, e que dominou o continente europeu durante o século XVIII (BRAGA; CALAZANS, 2001).

O aprender sobre as coisas do mundo não ocorre apenas nas instituições formais de ensino, mas também na plena vivência do indivíduo em sociedade. Uma das bases do conhecimento está fundamentada na experiência, interação e observação, sendo complementada com os aprendizados da escola, instituição física marcada pela aquisição de conhecimento como forma de progresso (BRAGA; CALAZANS, 2001) e que nem sempre existiu, sendo considerada de certa forma recente (MAGALHÃES, 2007).

Na filosofia antiga, durante o chamado período Socrático (século V a IV a.C.), entre as várias e diferentes formas de busca pelo conhecimento, podemos destacar a observação e a experimentação pelo indivíduo, identificada nos estudos de Aristóteles sobre o mundo físico. Logo no início de seu primeiro livro da Metafísica (ou livro “A”), Aristóteles (2002) deixa claro o desejo natural pelo conhecimento por parte do ser humano e a importância das sensações para as experiências de vivência com o mundo. Para ele, “todos os homens, por natureza, tendem ao saber. Sinal disso é o amor pelas sensações” (ARISTÓTELES, 2002, p. 3). Aqui, o pensador destaca a visão como uma das mais amadas e importantes delas.

Nesse mundo físico, Aristóteles (2002) afirma que é a memória o elemento que diferencia os animais dotados de sensação. Aqueles que recordam são os mais aptos a aprender. Acrescenta ainda a capacidade de ouvir, assim, “aprendem todos os que,

além da memória, possuem também o sentido da audição” (ARISTÓTELES, 2002, p. 3).

Diferentemente dos animais, além das sensações, o ser humano também vive da arte e do raciocínio, e a partir da experiência com o mundo é que lhe deriva a memória. Desse modo, por meio da experiência, o homem adquire a arte e a ciência. Da inexperiência, o puro acaso. A arte, aqui, pode ser vista como o bom resultado, o saber resultante de juízo geral adquirido após várias experimentações (ARISTÓTELES, 2002).

Para Cláudio Magalhães (2007), diferente da Escola, o conhecimento não tem data e local de criação e também é algo constitutivo do ser humano, além de ser um conceito sem definição exata. Segundo o autor, o conhecimento pode ser visto como fruto do conflito entre o que se conhece e o que se procura entender, aquilo que provoca a curiosidade do saber, e para encontrá-lo é preciso ordem e interpretação. “O homem tem desejo de conhecimento. Conhecimento como forma de apreensão do mundo, uma maneira de integrar-se por meio do que a sociedade tem de mais subjetivo: a sua ordenação” (MAGALHÃES, 2007, p. 44). Conhecimento também é uma forma de se preparar para as mudanças da sociedade e a partir dele criar modelos de vivência, de interpretações, de interações. Conhecer também pode ser imaginar. Essa uma espécie de ferramenta subjetiva que permite ao ser humano se locomover sem sair do lugar, pensar além da sua realidade, sair de seu cotidiano, construir uma ideia a partir de informações prévias, conseguir criar ao ligar o inimaginável, o diferente e o inusitado com o seu momento atual. Mais a fundo conhecimento também é sinônimo de poder na busca do reconhecimento e legitimidade da superioridade (MAGALHÃES, 2007), o que hoje podemos também chamar de aquisição de capital cultural e informacional.

Baseado em pensamentos de Vigotsky¹, Magalhães (2007) ainda afirma que o conhecimento depende também da história de vida do ser humano, “levando em conta sua inserção social, os valores socioeconômicos da sociedade em que atuou e atua e as suas interações sociais e culturais” (MAGALHÃES, 2007, p. 45).

¹ Lev Semenovitch Vigotsky é considerado um dos principais autores da psicologia cultural-histórica. Formado em Direito e Medicina, atuou na área de Psicologia, mais precisamente ligado e preocupado com questões relacionadas à Pedagogia. Para ele, a aprendizagem significativa seria aquela resultante da interação entre sujeitos e objetos na sociedade, vendo na linguagem um importante papel de signo mediador no processo de pensamento e aprendizado, que junto ao processo histórico do indivíduo contribuem para o seu desenvolvimento (COELHO; PISONI, 2012).

Segundo José Luiz Braga e Regina Calazans (2001), é a partir da prática, reflexão e experimentação que o ser humano descobre sobre o mundo e assim aprende em interação com esse e o ambiente social em que vive. Para os autores, a aprendizagem pode ser realizada em três “espaços” da sociedade, não integrados diretamente com as instituições formais de ensino, ou mais especificamente com a escola. São eles os espaços da família, o da cultura e o do fazer. O primeiro refere-se aos processos espontâneos de interação no espaço privado do núcleo familiar; o segundo ao espaço público e social; e o terceiro está relacionado com as aprendizagens práticas, com destaque para as realizadas nos espaços profissionais.

“A percepção de que as ações sobre aprendizagem podem ser organizadas” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 36) resulta no que conhecemos como educação (BRAGA; CALAZANS, 2001). Assim, de forma intencional, a Educação se materializa no campo onde se articulam ensino e aprendizagem, e cabe a essa área sedimentar conhecimentos e valores desenvolvidos na sociedade e facilitar a transmissão do conhecimento daquilo que não aprendemos nos núcleos da família, da cultura e do fazer. A Educação atua, desse modo, para fornecer a aprendizagem via ensino e assegurar a sua manutenção no tempo de geração a geração (BRAGA; CALAZANS, 2001).

Magalhães (2007) também coloca a Educação como uma forma de proporcionar o conhecimento e reconhece a aprendizagem do indivíduo como fruto de suas interações e não restrita apenas aos espaços e ações do aprender, como a escola e os livros. Para ele, fundamentado em pensamentos e teorias de David Wood, Lev Vigotsky e Jean Piaget, a ação e a comunicação do indivíduo são importantes para o processo de aprendizado.

A comunicação também é apontada como significativa por Paulo Freire (1985), que deixa clara a importância dessa área no processo de educação ao enfatizar o diálogo como forma de questionamento do mundo e sobre as coisas, sendo a dialogicidade o caminho para se chegar ao conhecimento pleno (FREIRE, 1985; 2010). Em sua obra “Extensão ou Comunicação?”, o autor propõe uma reflexão sobre a ação da Extensão no campo e a relação agrônomo-agricultor ao apontar os equívocos do uso da palavra “Extensão”, que estaria ligada ao ato de transferir conteúdo, ou mesmo ao ato de “depósito” de conhecimento sobre o outro. Segundo Freire (1985), essa não seria a forma de realmente ensinar, aprender e apreender

sobre qualquer assunto. Para Paulo Freire (1985; 2010), o ato de educar se baseia, então, no diálogo entre as partes.

Freire (2010) também reconhece que o homem aprende sobre as coisas em contato com o mundo, mais precisamente em contato com o outro, a partir de mediações². De acordo com Marcia Perencin Tondato (2014), o termo é utilizado recorrentemente na literatura crítica dos meios de comunicação de massa

para descrever tal interação como substantiva em si, através de suas formas próprias, de modo que fosse um processo ativo no qual a forma de mediação alterasse as coisas mediadas ou que, através de sua natureza, indicasse a natureza das outras coisas (TONDATO, 2014, p. 310).

Muniz Sodré (2002) explica o termo como uma ação de ligação/comunicação entre duas partes, que como resultado teria diversos modos de interação, ação que decorre das discriminações e distinções que somos capazes de fazer, sendo a linguagem considerada uma forma de mediação universal na sociedade, na qual toda e qualquer cultura tem como consequência mediações simbólicas como, por exemplo, o trabalho, as leis, as artes etc. Para Paulo Freire (2010) então “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2010, p. 79).

No âmbito da comunicação, atualmente, em nossa sociedade, temos como uma característica marcante o grande fluxo de informação e a presença constante dos meios de comunicação no nosso dia a dia. Não há como deixar de pensar também o lugar da mídia nesse cenário de ensino e aprendizado, dentro ou fora das salas de aulas, já que as referências midiáticas também fazem parte da formação sociocultural de crianças e adultos que vivenciam diariamente o contexto formal de educação (SARTORI; SOUZA, 2012).

O ser humano aprende em contato com o outro e o meio social em que vive, e em uma sociedade marcada pela onipresença dos meios de comunicação, ele também desenvolve uma relação de interação com tais meios. Douglas Kellner (2001), em seu livro “A Cultura da Mídia”, aponta que os produtos midiáticos podem ajudar as

² No Moderno Dicionário da Língua Portuguesa, mediação é definida como ato ou efeito de mediar, uma forma de intermédio entre pessoas, grupos etc (MICHAELIS, 2015). Na área da Comunicação, o termo mediações ganhou destaque nas obras de Jesús Martín-Barbero, mais especificamente no livro “Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia”, de 1987. Nesse sentido, as mediações podem ser entendidas como os múltiplos fatores que intervêm e influenciam na vivência do ser humano em sociedade e em relação com os meios de comunicação de massa.

peessoas a criarem senso de classe, de etnia e raça, de nacionalidade, de sexualidade, entre outros. Ainda segundo o autor, em uma cultura contemporânea, com a presença de meios dominantes de informação e entretenimento, as representações feitas pelos produtos da mídia contribuem para o ensino de comportamentos, ações e pensamentos, sendo os meios de comunicação uma forma de ensino que passa despercebida, uma pedagogia cultural (KELLNER, 2001).

Sartori e Souza (2013) complementam que “uma vez que se incluem como um lugar de formação e construção de conhecimentos, as referências midiáticas participam da constituição do sujeito contemporâneo, assim como a família e a escola” (SARTORI; SOUZA, 2013, p. 93). Mas a mídia seria, então, um núcleo de aprendizagem?

1.2 Comunicação e Mediações: a possibilidade de aprendermos com a mídia

Em Antropológica do Espelho, Muniz Sodré (2002) deixa claro um “não isolamento” e separação da mídia, principalmente no cenário contemporâneo de comunicação linear e/ou em rede. Baseado em pensamentos de Aristóteles, expostos no livro “Ética a Nicômaco”, e a hipótese das três formas de vida, ou gêneros de existência (*bios*) na sociedade – a vida contemplativa ou do conhecimento (*bios theoretikos*), a política (*bios politikos*) e a dos prazeres (*bios apolaustikos*), âmbitos onde se desenrola a existência humana –, Muniz Sodré (2002) cunha o termo “*bios* midiático”, calcado no pressuposto apontado pelo filósofo grego da possibilidade de existência de uma quarta forma de vida.

Além das três apontadas, Aristóteles fez uma breve referência à forma relacionada ao mercado, a vida dos negócios, mas a descarta. Essa não estaria voltada e ligada ao fator do bem e da felicidade, pontos importantes para a constituição do conceito de *bios* para o filósofo, acrescentado ao fato de ser motivada por “algo mais violento”, não se enquadrando como uma forma de vida legítima (SODRÉ, 2002). A partir disso, para Sodré (2002), a mídia moderna seria, então, o quarto *bios* recusado por Aristóteles, sendo essa ligada ao mercado e à tecnologia, capaz de promover o bem, a felicidade e a integração na sociedade. Para o teórico da comunicação, seria esse *bios* midiático o exemplo de sociedade que estaríamos vivendo nos dias de hoje.

Essa quarta forma de vida não deve ser encarada como isolada, mas como vivida de forma plena. A mídia aparece em todos os âmbitos e a tecnologia passa a ser mais do que mera técnica e informação. É um novo espaço, uma nova ambiência, mesmo que espectral e não substancial, onde os meios de comunicação pertencem a um *bios* específico, que nele vivemos e exercemos nossa existência, e não se encontram apenas como atores sociais isolados na sociedade, e sim inseridos em contextos sócio-históricos (SODRÉ, 2002). Desse modo, a mídia não se materializa enquanto um núcleo ou espaço de aprendizagem determinado e isolado, pois está praticamente presente em toda a sociedade, podendo ser trabalhada em diferentes contextos e esferas sociais. O que, no entanto, não retira a possibilidade de seu viés pedagógico.

Há, portanto, a possibilidade de aprendizado com a mídia, mas não diretamente e exclusivamente com ela, em núcleos separados e dedicados apenas para isso, mas sim em espaços de aprendizagem na sociedade onde a mídia se faz presente e nos quais, por meio de mediações que interferem nos processos de comunicação e educação (MARTÍN-BARBERO, 1997), podemos adquirir conhecimento em interação com as mensagens e os conteúdos dos meios.

Segundo Jacks e Schmitz (2018), Jesús Martín-Barbero ao olhar para os meios de comunicação sem condenação e exaltação, vai de encontro às análises e aos estudos dos meios relacionados ao determinismo, funções pré-estabelecidas e efeitos imediatos dos produtos da mídia sobre o indivíduo (JACKS; SCHMITZ, 2018).

Para Canclini (1997), enquanto investigadores, no começo dos Estudos dos Meios de Comunicação de Massa, procuravam entender as formas de manipulação das audiências pela mídia e os meios, ou outros os viam como formas de poder e de suprimir tradições e crenças, Martín-Barbero voltava-se para a história da massificação antes dos meios eletrônicos e deslocava a análise dos meios de massa para o estudo das mediações sociais. Desse modo, focou em entender como as sociedades lidam com seu passado e o surgimento de novas tecnologias, ressaltando o processo de massificação como anterior às tecnologias de comunicação, começando na escola, na igreja, na literatura e na dramaturgia (ou melodrama) (MARTÍN-BARBERO, 2018).

Para além do pensamento entre emissores-dominantes e receptores-dominados, da não resistência, da passividade do consumo e da alienação de mensagens que não são interpeladas por conflitos, contradições e lutas, Martín-

Barbero (1997) muda o seu o olhar para a cultura, identificando-a como forma de representatividade e resistência da população, e começa a pensar a comunicação a partir dela, valorizando-a enquanto importante fator no processo de comunicação.

Com a “redescoberta do popular” tem-se a “revalorização das articulações e mediações da sociedade civil, sentido social dos conflitos para além de sua formulação e síntese política, reconhecimento de experiências coletivas não enquadradas nas formas partidárias” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 284) e assim, a população e o popular, a cultura como um todo, ganham lugar, ação e voz frente aos meios de comunicação.

Contra a instrumentalização da cultura, Jesús Martín-Barbero (1997) reconhece o protagonismo dessa área junto à política e à comunicação, já que “graças à dinâmica da escolarização e dos meios massivos, a cultura se colocou no centro do cenário político e social” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 287). Tal mudança direciona os olhares para a compreensão da natureza comunicativa da cultura, não apenas responsável pela circulação de informações, mas também capaz de produzir significados, o que faz do receptor um produtor de sentido e não apenas mero decodificador de mensagens pré-estabelecidas (MARTÍN-BARBERO, 1997).

Redefinidos os sentidos de cultura e política, há um novo debate no qual a problemática da comunicação se coloca não mais apenas relacionada aos interesses econômicos. Para Jacks e Schmitz (2018), essa mudança de olhar sobre a cultura, proposta por Martín-Barbero, aponta então para o entendimento de que

os meios não exterminam culturas e a comunicação populares, nem se confundem com elas. São espaços que podem ser sobrepostos, inter-relacionados, ou não, dependendo dos usos dados pelos receptores. É inserindo-os no mundo social e cultural que o autor propõe a pensar os meios de comunicação, não como aparelhos, mas como instituições sociais que constituem e são constituídas pela sociedade, por suas práticas produtoras de sentido (JACKS; SCHMITZ, 2018, p. 117).

A partir disso, Jesús Martín-Barbero (1997) enxerga as mediações como processos importantes e, de certa forma, até decisivos na relação sociedade-meios de comunicação de massa.

De acordo com Lopes (2018), mais do que os meios, a comunicação é vista pelo autor como uma questão de mediações, sendo todo o processo comunicativo articulado a partir delas. As mediações são, então, o lugar pelo qual é possível

entender a relação existente entre a produção e a recepção (MARTÍN-BARBERO, 1997). Para Ribeiro e Tuzzo (2013), embora o autor não faça uma definição única e específica de mediações, elas podem ser entendidas como “práticas rotineiras que estão inseridas dentro de um contexto social e cultural do sujeito que recebe a mensagem” (RIBEIRO; TUZZO, 2013, p. 3), fator que se relaciona com as interpretações dos receptores frente aos conteúdos dos meios de comunicação. Se há então resistência aos conteúdos pela audiência, ela é fruto das diversas formas de mediações que circundam esse processo (MARTÍN-BARBERO, 1997; 2003 *apud* RIBEIRO; TUZZO, 2013).

Martín-Barbero (1997) também não deixa de questionar sobre dominação, consumo e trabalho e vê além da recepção. Reconhece, então, a situação a partir das mediações e dos sujeitos para compreender os diferentes modos de apropriação cultural e dos meios e os usos sociais da comunicação, e vê no consumo, além da posse, não apenas reprodução de forças, mas produção de significados, onde o social e o cultural também têm vez (MARTÍN-BARBERO, 1997).

Ao falar de televisão, o autor apresenta as mediações como “os lugares dos quais provêm as construções que delimitam e configuram a materialidade social e a expressividade cultural da televisão” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 291), podendo ser vistas também como “fatores” que poderiam mudar o modo como os receptores interagem com os meios e recebem suas mensagens. De acordo com Ribeiro e Tuzzo (2013), para o autor, a televisão não deve estar restrita apenas a comunicação, sendo uma forma de cultura e, assim, determinante em discussões político-culturais. Assim, Martín-Barbero (1997) propõe três lugares da mediação: a cotidianidade familiar, a temporalidade social e a competência cultural.

Na primeira, marcada por conflitos e tensões, onde o integrante familiar tem a possibilidade de ser quem ele é e se expressar, o lugar da família é visto como espaço de relações estreitas. A televisão com seu personagem apresentador/interlocutor, baseada no tom coloquial e a simulação do diálogo, somada a sua imediatez do ao vivo, real ou simulado, gera proximidade dos personagens e do acontecimento, que torna tudo familiar. A partir da televisão, Martín-Barbero (1997) fala das mediações que circundam a comunicação e a cultura e rompe com a visão moralista da TV como destruidora de tradições, da cultura, e vê na família “um dos espaços fundamentais de leitura e codificação da televisão” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 164). Leitura essa, apontada pelo próprio autor, como forma de organização de significados,

fortalecendo o argumento de que no consumo não há apenas reprodução, como também produção. Para Ribeiro e Tuzzo (2013),

a cotidianidade familiar é considerada uma das mais importantes mediações para a recepção dos meios. Assim o é pelo fato de que a família representa um espaço de conflitos e tensões que, reproduzindo as manifestações de poder na sociedade, faz com que os indivíduos manifestem seus anseios e inquietações (RIBEIRO; TUZZO, 2013, p. 4).

Na segunda, no que chama de a temporalidade social, Martín-Barbero (1997) localiza a televisão no tempo do ritual e da rotina do ser humano, onde o tempo produtivo, do capital, corrido e medido, se diferente do tempo da cotidianidade, fragmentado e repetitivo, ambos mediados pelo o que chama de série e gêneros.

Por último, ao falar de competência cultural, o autor argumenta sobre a televisão não como apenas comunicação, mas também como cultura. Expõe seu pensamento sobre a discrepância dos que a veem como forma de degradação cultural e intelectual e aqueles que a enxergam em uma elevação cultural materializada em um exacerbado didatismo. No entanto, para o autor, “- gostemos ou não, para bem ou para mal - é a própria noção de cultura, sua significação social, o que está sendo transformado pelo que a televisão produz e em seu modo de reprodução” (MARTÍN-BARBERO, 1987, p. 298).

Para Ribeiro e Tuzzo (2013), a competência cultural refere-se também à “bagagem” do indivíduo, não somente relacionada à educação, como também às suas experiências de vida e que têm importante papel nos processos de mediação.

Essas exposições se fazem relevantes para enxergarmos a importância e o peso das mediações no processo de comunicação, sendo elas um dos caminhos e brechas importantes para se trabalhar o ensino e a aprendizagem sobre os conteúdos veiculados pelos meios de comunicação de massa, hipótese também apontada por Guillermo Orozco-Gómez (2014).

As medições ganham lugar nas pesquisas acerca das audiências dos meios de comunicação de massa realizadas por Orozco-Gómez, quando conhece o pensamento de Jesús Martín-Barbero sobre o assunto. É a partir desse contato, segundo Citelli e Orofino (2014), que o autor formula a Teoria das Múltiplas Mediações, passando a pensar de forma ampliada sobre o público dos meios,

abrangendo os diferentes integrantes, elementos, cenários e institucionalidades a ele relacionados.

No Modelo da Mediação Múltipla, Orozco-Gómez (2014) destaca as várias mediações que interferem nos processos de comunicação, sejam elas do emissor, da mensagem e sua circulação, dos processos de recepção, das audiências dentro de seus contextos, cenários etc., além de destacar uma mediação própria dos meios de comunicação que junto às outras (de emissão e recepção) complementam o que ele chama de “jogo da mediação”. Partindo desse pensamento, há várias possibilidades de jogadas e movimentos e, portanto, várias possibilidades de respostas. “A depender das características desse jogo, o resultado será a apropriação e subseqüentes apropriações de sentido por parte dos participantes da comunicação” (OROZCO-GÓMEZ, 2014, p. 28), ou seja, há diversos fatores que intervêm no modo como as audiências podem se apropriar dos meios de comunicação.

Desse modo, qualquer detalhe é válido no jogo das mediações, desde as características dos meios de comunicação, passando pelas próprias características dos indivíduos, os lugares onde vivem ou estão e até mesmo os detalhes mais profundos relacionados às identidades e percepções do público. Orozco-Gómez (2014), então, analisa os vários desses elementos que, de certa forma, influenciam na recepção das audiências e nos modos de apropriações dos meios e de seus conteúdos. São elas, as mediações, as micros e macros mediações, as recepções em primeira e segunda ordem e até as dimensões dos meios.

As mediações relacionadas à percepção estão ligadas ao modo particular como definimos os sentidos dos conteúdos dos meios. Assim, a maneira como os percebemos também intervêm na nossa relação e reação a eles. Tal percepção pode ser ou não igual aos sentidos conferidos por produtores e emissores desses conteúdos (OROZCO-GÓMEZ, 2014). É aqui que o autor, usando como exemplo a televisão, vê oportunidades para os educadores.

As mediações perceptivas impedem a garantia de que as intenções e a ênfase dadas pela televisão a seus programas sejam captadas na mesma tessitura por suas audiências. O afã controlador da televisão e de seus produtores sobre seus próprios referentes encontra na percepção os maiores limites e desafios, ao mesmo tempo que, por outro lado, alivia as preocupações dos críticos apocalípticos, visto que as audiências ‘dão o troco’ à televisão, e o mesmo podem fazer educadores através de estratégias adequadas, planejadas intencionalmente para isso (OROZCO-GÓMEZ, 2014, p. 44).

Também é importante destacar as instituições mediadoras, os lugares e situações onde entramos em contato com os meios de comunicação, que têm papel de decisão no jogo das mediações. No caso, relevante seria ressaltar a questão das assistências, que transcendem de tais mediações e também intervêm no processo de comunicação, principalmente nos nossos modos de ver e ler os meios e seus conteúdos (OROZCO-GÓMEZ, 2014). Nesse ponto, ele destaca como exemplos a política e a família.

Em resumo, percebe-se que para chegar às suas audiências, as mensagens passam por interferências de inúmeras mediações, o que permite a dessignificação ou ressignificação dos discursos e conteúdos dos meios, em um cenário onde as mensagens produzidas pelos emissores podem ser recebidas e percebidas de maneiras diferentes por cada membro das audiências. Segundo Citelli e Orofino (2014), nesse caso, de acordo com a teoria de Orozco-Gómez, fica a cargo das audiências e assistências promover negociações de sentidos “alargando ou restringindo entendimentos, interpondo apreensões capazes de reorientar o vetor discursivo dos produtores das mensagens” (CITELLI; OROFINO, 2014, p. 10).

Desse modo, percebe-se que as múltiplas mediações e os processos de recepção enfatizados por Orozco-Gómez (2014), além da comunicação, também se relacionam com a educação e mais precisamente com a escola. De acordo com Citelli e Orofino (2014), essa enquanto instituição é uma das comunidades de interpretação e aprendizagem da sociedade, bem como configuradora de valores, ideologias, representações e símbolos, é lugar chave para o exercício das mediações e de ações relacionadas aos meios de comunicação, bem como da instauração do diálogo.

A partir disso, os meios de comunicação, além de estarem presentes nos espaços de aprendizagem informais de nossa sociedade, também podem ser alocados de forma organizada dentro do processo de aprendizado pelas instituições formais de ensino como a escola, já que “a Sociedade coloca questões de aprendizagem – a Escola propõe encaminhamentos” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 38). No âmbito da Educação, como organizadora da aprendizagem, o processo é intencional e direcionado (BRAGA; CALAZANS, 2001), assim, a instituição educacional formal poderia trabalhar com os meios de comunicação e, por meio de mediações e assistências, direcionar sobre as devidas formas de apropriação.

Valério Fuenzalida (2012), ao revisar sobre as mudanças na compreensão da televisão no âmbito da Educação para a Comunicação, ocorridas especialmente na

América Latina, afirma que há certa expectativa de ensino pela mídia por parte do público, mais precisamente pela TV, como a expectativa educativa existencial e a expectativa educativo-cultural, que não estão ligadas ao ensino formal e capacitação sistemática de crianças, jovens e adultos, mas sim relacionam-se “à aprendizagem para a resolução de problemas, carências e diversidades que afetam a vida cotidiana do lar” (FUENZALIDA, 2012, p. 75). Para o autor, a televisão passou a ser vista com bons olhos após uma nova compreensão em relação ao entretenimento que proporciona. Um entretenimento que não é mais visto como relacionado ao desinteresse, alheio ao conhecimento, mas que, pelo contrário, pode provocar reflexão cognitiva, o chamado “eduentretenimento” (FUENZALIDA, 2012, p. 82).

Segundo Fuenzalida (2012), a ideia de que a educação televisiva seria igual a educação formal também foi desassociada. Há certa expectativa de aprendizagem por parte do público em relação à TV, porém não se espera que seja para o ensino formal.

Primeiramente os conteúdos valorizados estão relacionados a situações existenciais e problemas da vida cotidiana; em segundo lugar, esta aprendizagem ocorre no âmbito da situação espaçotemporal de recepção-entretenimento em casa, mais por meio de identificação emocional com histórias cotidianas e experiências pessoais que por raciocínio conceitual para obtenção de leis abstratas (FUENZALIDA, 2012, p. 76).

Fuenzalida (2012) também aponta transformações na televisão relacionadas ao público infantil. Muda-se a produção de programas para a faixa etária, que agora trabalham com o protagonismo das crianças e a busca pela identificação de atitudes, para uma aprendizagem mais afetiva e também que valorize a temática cognitiva da escola (FUENZALIDA, 2012).

1.3 Meios de comunicação e educação: a relação com o público infantil

O Brasil tem na televisão um dos meios de comunicação e de prática cultural de maior popularidade entre as diversas classes sociais de suas famílias, por isso, o contato com a linguagem audiovisual se dá de modo bastante intenso por meio da mídia televisiva (SARTORI; SOUZA, 2012, p. 31).

No entanto, devemos considerar que, além da televisão aberta ou fechada, atualmente vivemos em maior contato com a internet, onde é possível acessar vídeos

por meio de sites como o YouTube e de sistemas de *streaming*, como a Netflix, por exemplo.

O aparelho televisor revolucionou os sentidos de tempo e espaço no final do século XIX e início do século XX. No entanto, em menos de cem anos, a televisão se desenvolveu e tem se misturado com outros meios com os quais compartilha diferentes elementos discursivos (HAMBURGER, 2014).

Segundo Letícia Capanema e Renné Oliveira França (2013), o universo da TV tem mudado desde a sua criação, ganhando novos significados. A televisão, que antes era resumida ao aparelho televisor, mostrou-se intensamente mutável e diagramática ao longo dos anos, composta por relações que são constantemente reconfiguradas. Além da técnica, a TV traz aspectos imateriais. “Assim, a máquina televisiva, antes encarnada de forma exclusiva no tradicional aparelho televisivo, atualmente perpassa vários outros suportes e processos, adquire novas funções, resgata práticas e, principalmente, expande o sentido da televisão” (CAPANEMA; OLIVEIRA FRANÇA, 2013, p. 22).

A televisão, então, não é mais o único aparelho com tamanha onipresença, os computadores, tablets e principalmente os smartphones, também acabam por tomar esse posto.

Na contemporaneidade, devido à ubiquidade dos meios de comunicação, o relacionamento com tais meios se dá em diferentes faixas etárias e as crianças também são interpeladas por um grande fluxo de informações. No caso dessa faixa etária, os desenhos animados são um dos vários produtos midiáticos em circulação na TV ou nas novas plataformas digitais e on-line com os quais elas interagem, muitas vezes em grande parte de seu dia.

Para Sartori e Souza (2012), os desenhos animados funcionam como referências importantes para a formação sociocultural do público infantil quando utilizados dentro do processo de educação. Segundo as autoras,

as mídias sempre participam dos contextos de vida das crianças e se configuram como elementos constitutivos de suas culturas e práticas sociais. Entre as tantas tecnologias da comunicação que existem hoje, a televisão, no entanto, continua exercendo seu papel de provocadora de fantasias e tem, assim, seu lugar garantido na casa e na vida das pessoas desde muito cedo. Ao se aproximar do mundo apresentado pelas telas, sejam da TV ou de outras mídias audiovisuais, as crianças ampliam suas possibilidades lúdicas e constroem seus conceitos e

significados sobre as coisas do mundo (SARTORI; SOUZA, 2013, p. 101).

Cláudio Magalhães (2007) afirma que a percepção das crianças sobre as coisas que as cercam é diferente da dos adultos. Elas comparam e analisam as suas próprias experiências de vida com aquelas produzidas na interação com a televisão. Porém, o fato de aprenderem de forma diferente não significa dizer que entre a criança e a TV há uma interação imediata. Ou seja, o simples contato com as mídias não provoca um engajamento mecânico e necessariamente uma resposta determinada ou esperada, como também já expomos acima. “O encontro da mídia com a criança não é fortuito, e a capacidade de ambos é igualmente variada, móvel, múltipla e fluída. São mais fios e tramas que se entrecruzam” (MAGALHÃES, 2007, p. 52).

O que Magalhães (2007) chama de fios e tramas é o que aqui nos referimos como mediações, o que fortalece o argumento de que há outros fatores que circundam os processos de aprendizagem e a relação com os meios de comunicação. Desse modo, “a criança não deixa de ser influenciada, mas não é mais influenciada do que permite sua vivência social e experiência compartilhada, nem menos do que a sociedade em que vive deixa que seja” (MAGALHÃES, 2007, p. 53).

Cláudio Magalhães (2007) se baseia no pensamento de David Wood³ sobre o aprendizado na infância e apresenta a ideia sobre as interações planejadas e espontâneas entre crianças e adultos como base para o desenvolvimento do raciocínio e aprendizado, sendo uma relacionada ao que se aprende nas escolas e com projetos pedagógicos e outra baseada no ensino informal, das práticas sociais. Magalhães afirma ainda que as crianças não devem ser vistas como receptores passivos e submissos do aprendizado e valida suas ações e capacidades de construir seu próprio conhecimento sobre o mundo. No entanto, aponta a importância e a necessidade de uma construção conjunta.

As interações sociais (criança-adulto, mas, principalmente, criança-criança) facilitam o seu desenvolvimento a partir de pontos de vista e ideias conflitantes que talvez possam ajudar a rever suas próprias ideias. Wood defende que “o conhecimento infantil é muitas vezes produto da ‘construção conjunta’ de compreensão pela criança e por

³ David Wood é professor de Psicologia na Universidade de Nottingham e autor do livro “Como as crianças pensam e aprendem”.

membros mais experimentados de sua cultura (WOOD, 1996, p. 26)” (MAGALHÃES, 2007, p. 40).

Tal pensamento é compartilhado por Valério Fuenzalida (2012), quando argumenta sobre o conjunto de mudanças ocorridas na TV para o público infantil, “através do qual esta mídia deixa de ser considerada um ‘agente malvado, algoz das crianças indefesas” (FUENZALIDA, 2012, p. 77).

O que para Magalhães (2007) é um acompanhamento conjunto, para Fuenzalida (2012) é uma forma de mediação, necessária para a efetividade do ensino e da aprendizagem desses conteúdos transmitidos pela televisão, já que ao trabalhar com programas com um viés mais educativo, a nova televisão infantil apresenta “atitudes e valores comprometidos com a trama do entretenimento lúdico, em vez de exibir conteúdos ligados à tradicional escolarização dos currículos” (FUENZALIDA, 2012, p. 77). Partindo do pensamento de Orozco-Gómez (2014), esse papel de construção conjunta se materializa no que o autor propõe como assistência às audiências, junto das mediações.

No caso de Fuenzalida (2012), a mediação primeiramente enfocada é a da família, sendo apontada por ele, como o principal agente educador da criança. Em suas revisões, o autor aponta o descobrimento e a compreensão da casa como “lugar” e situação de recepção da televisão, seja aberta ou fechada. O consumo da TV no lar estaria baseado na “integração da recepção televisiva com o espaço-tempo próprio do cotidiano da vida familiar” (FUENZALIDA, 2012, p. 74). Tal recepção seria “cotidiana”, “barulhenta” e “conversada” em um ambiente propício às várias influências midiáticas e sociais, onde as transmissões televisivas teriam capacidade de promover o diálogo entre os membros da família sobre os programas a que assistem, “não como uma influência linear ou determinante, mas mediada pela própria conversa entre os integrantes da família” (FUENZALIDA, 2012, p. 75).

No entanto, só a família não é suficiente para essa função. Ao reconhecer que a audiência pode ter uma boa experiência com a televisão, no sentido da educação, é necessário pensar não apenas sobre novos objetivos e as competências de currículo que se podem alcançar com ela, mas também na necessidade de novos mediadores para plena efetivação dos conteúdos transmitidos (FUENZALIDA, 2012). Nessa situação, de acordo Fuenzalida (2012), outro agente educativo em relação à TV emerge: a escola. Porém, segundo o autor, não basta apenas introduzir a mídia nos

currículos escolares, há a necessidade de capacitar a família para uma ação mediadora com os filhos, principalmente os mais jovens (FUENZALIDA, 2012).

Com tanta informação e meios de comunicação, seja em casa, na escola ou na rua, as crianças acabam por receber diferentes mensagens que merecem atenção. Elas podem aprender, em certo nível, sozinhas com a mídia, mas o acompanhamento e a educação voltada para essa área se fazem necessários para ampliar o seu entendimento e conhecimento sobre o assunto e para a vida. “A escola, os pais, a família e o Estado fazem parte da formação infantil, o que inclui a formação da visão crítica, e devem auxiliar as crianças com o uso da mídia” (BATISTA; RIBEIRO, 2010, p. 5). E embora o contato com os meios de comunicação seja frequente, isso não quer dizer que haja um conhecimento pleno sobre eles (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020). Há de se pensar, então, no modo como as crianças interagem, se envolvem e analisam os produtos midiáticos com os quais têm contato.

Como exposto anteriormente, Kellner (2001) já alertava para a pedagogia cultural despercebida dos meios de comunicação, os quais poderiam vir a ensinar sobre diferentes assuntos da sociedade. Após anos de pesquisas na área dos Estudos Culturais e depois na área da Alfabetização Midiática, uma das vertentes da relação Educação e Comunicação, o autor propõe, frente aos meios, o que ele chama de pedagogia crítica para que a audiência possa ter maior consciência sobre os conteúdos midiáticos que entra em contato.

Uma vez que os programas de televisão, os videogames, a música e mesmo os brinquedos se tornaram grandes transmissores da nossa cultura, os contadores e vendedores das histórias do nosso tempo, é agora, mais do que nunca, que as crianças precisam aprender a questionar criticamente as mensagens que as cercam e usar a grande variedade de ferramentas disponíveis para expressar suas ideias e exercer plena participação na sociedade (KELLNER; SHARE, 2008, p. 689).

E na atual sociedade – onde o fluxo de mensagens é intenso, rápido e rompe fronteiras – é necessário que se desenvolva uma alfabetização além da escrita e da leitura, e que se considere as diversas formas de linguagem e criação multimídia (APARICI, 2014). Segundo Jacquinet (apud Soares, 2003), estudantes, crianças ou adolescentes aprendem sobre os meios de comunicação, mesmo que sem acompanhamento pedagógico ou familiar, mas a escola pode fazer esse papel para tal aprendizado.

Mesmo que o contato com os meios de comunicação não seja feito diretamente na escola, essa é uma instituição, como já apontado por Orozco-Gómez (2014) e Citelli e Orofino (2014), que pode e deve vir a ajudar na análise crítica dos produtos midiáticos – como o desenho animado, por parte das crianças – devido à intencionalidade de suas ações e práticas de aprendizagem (BRAGA; CALAZANS, 2001). Uma análise adequada à faixa etária, que as ajude a questionar as mensagens do desenho, sem perder a fantasia e diversão.

Para seguir esse caminho, no entanto, é necessária uma educação que dialogue com os alunos e permita uma maior relação com os meios de comunicação e seus produtos midiáticos. Porém, segundo Orozco-Gómez (2014), a escola “se apropriou da hegemonia da educação por meio da instrução” (OROZCO-GÓMEZ, 2014, p. 21) e coloca-se, por isso, em oposição às outras formas e instituições do saber e do educativo, mesmo que se possa aprender com elas, o que explica a baixa exploração do uso dos meios de comunicação nos processos educativos. Situação identificada por Sartori e Souza (2013), que afirmam a existência de certo receio no ambiente escolar em se considerar nos planos pedagógicos e práticas educativas tanto o uso dos meios, e aqui também se incluem os desenhos animados, em sala de aula, quanto reconhecê-los como elemento constituinte da aprendizagem do público infantil.

Estando a mídia presente em diferentes espaços de aprendizagem da sociedade e circundada por múltiplas mediações que intervêm no modo como as mensagens são recebidas, a escola se mostra como o melhor lugar para organizar as informações de forma intencional e direcionada ao desenvolvimento intelectual, crítico e criativo das crianças e jovens que nela se desenvolvem. Pois,

Se uma escola não ensina a assistir à televisão, para que mundo está educando? [...] Quais os símbolos que a escola ajuda a interpretar hoje? Os símbolos de que cultura? Se educar exige a preparação dos cidadãos para uma integração reflexiva e crítica na sociedade, como serão integrados cidadãos que não estiverem preparados para realizar de forma crítica aquela atividade à qual dedicam a maioria do seu tempo? (FERRÉS, 1996, p. 9 *apud* TOSTA, 2007, p. 13).

Desse modo, Orozco-Gómez (2014) argumenta que é preciso romper com a ideia de que educação é equivalente, única e exclusivamente, à escola. “O futuro dependerá cada vez mais da própria capacidade de aprender do que das opções de ensino das quais se possa participar” (OROZCO-GÓMEZ, 2014, p. 25). Hoje, os meios

de comunicação e a internet, mesmo que não sejam reconhecidos como educadores, acabam por educar (OROZCO-GÓMEZ, 2014).

Citelli e Orofino (2014), reconhecem, portanto, nas exposições de Orozco-Gómez, que

a educação formal é convidada a não ter medo de trazer para o seu corpo os meios de comunicação, fazendo-os funcionar em duas dimensões articuladas: como elemento de aproximação do jovem, naturalmente envolvido com as videotecnologias, a internet, os videogames, as redes sociais, e como objeto de análise e instância para a descoberta dos mecanismos de produção midiática (CITELLI; OROFINO, 2014, p. 10).

No entanto, as Tecnologias da Informação e Comunicação há muito já são utilizadas como tentativas de recurso para melhorar processos educativos. Segundo Ismar de Oliveira Soares (2003), desde os anos 30, com a radiodifusão, já havia tentativas de utilizá-las na educação. O videocassete, a informática e a disseminação da internet foram outros fatores que ajudaram a inserção dessas tecnologias na área educativa.

À margem dos projetos de modernização tecnológica do ensino formal, setores da sociedade civil já haviam descoberto, com anos de antecedência, nas práticas da educação não formal com jovens e adultos, a inviabilidade de se promover qualquer tipo de educação para a mudança no convívio humano - e que garantisse a sobrevivência do planeta terra, assim como o bem-estar das futuras gerações -, sem se fazer uso dos processos e dos recursos da comunicação (SOARES, 2003, p. 3).

Desse modo, em contrapartida ao receio do uso da mídia na educação, entre a modernização tecnológica do ensino formal e o uso dos meios de comunicação por parte de movimentos sociais, emergiu na passagem do século XX para o XXI uma comunicação diferenciada relacionada a um processo de educação não formal, um novo campo de relação entre Comunicação e Educação, denominado de Educomunicação (SOARES, 2003). Uma interface entre duas áreas, com o intuito de permitir uma relação comunicação e educação mais interativa e participativa, e que se estabeleceu como proposta a se seguir para uma educação adequada com e para os meios de comunicação, e não só isso, como também um caminho “de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os

seguimentos humanos, especialmente da infância e da juventude. (SOARES, 2014a, p. 15).

Segundo Ismar de Oliveira Soares (1999) e Roberto Aparici (2014), o campo da Educomunicação se caracteriza por ser multidisciplinar, transdiscursivo, participativo e dialógico, o que permite que suas vertentes sejam aplicadas em diferentes disciplinas promovidas pela escola e de forma transversal aos discursos e ações do ambiente educacional.

A Educomunicação tem como uma de suas bases as teorias de Paulo Freire, sendo a dialogicidade um princípio fundamental do campo, que permite que o conhecimento seja criado na relação educador-educando, proporcionando o diálogo entre os membros da comunidade educativa e a participação dos estudantes como protagonistas do seu processo de educação (APARICI, 2014; SOARES 2014b).

Entre suas várias frentes de atuação, o campo possibilita o exercício de análise, o estudo e a utilização dos meios de comunicação em processos educativos (APARICI, 2014), sendo possível por meio dele promover entre os alunos o exercício crítico frente aos conteúdos e mensagens dos meios, bem como o desenvolvimento da própria Alfabetização Midiática, já que além do conhecimento da técnica, promove o uso das tecnologias de comunicação e informação para ampliar a consciência e visão crítica dos que estão em processo de aprendizagem (SOARES, 2014b).

Ao permitir maior autonomia do educando frente ao seu conhecimento e a interação e o diálogo entre educadores e educandos, a Educomunicação abre espaço para o conhecimento de uma comunicação democrática pelos membros da sociedade (APARICI, 2014) e pode vir a ser o caminho para o trabalho dos desenhos animados dentro de sala de aula com professores e alunos da Educação Básica para o desenvolvimento crítico frente aos conteúdos e mensagens da mídia, servindo como base para o desenvolvimento do processo de Alfabetização Midiática.

1.4 O caminho da Educomunicação

A história da educação para a comunicação na América Latina e no Brasil tem início a partir dos anos de 1960, por meio da execução de projetos ligados à área. Nessa década, os programas relacionados à ideia de uma educação para a comunicação “voltavam-se especialmente para a análise da produção

cinematográfica” (SOARES, 2014b, p. 8), realizada em cineclubes voltados à elite intelectual. Na metade do século XX, o cinema e a televisão ganharam a atenção nos espaços educativos. Na época, a prática do cineclubismo, popular na França, difundiu-se na Europa, passando por toda a América Latina, dando origem aos projetos de análise crítica da mídia e seus conteúdos (SOARES, 1999). No Brasil, foram convertidos em espaços políticos – ou discussões promovidas por paróquias e escolas católicas, instituições que muito contribuíram para o desenvolvimento de projetos de educação para os meios (SOARES, 1999; 2014).

Segundo Ismar de Oliveira Soares (2014b), destaca-se do período a importante realização do Plan Del Niño – também conhecido como Plan DENI –, criado em 1968, pelo pedagogo Luis Campos Martínez, na cidade de Quito, com o objetivo de preparar professores para trabalhar com o cinema dentro da sala de aula.

A proposta direcionava-se a exibir e analisar produções cinematográficas com crianças, iniciando-as na compreensão da linguagem audiovisual, chegando a levar os alunos a produzirem narrativas audiovisuais, abrindo possibilidades para que expressassem sua visão de mundo (SOARES, 2014b, p. 9).

O projeto deu início ao trabalho educativo com o cinema na América Latina e foi responsável pela popularização desse tipo de trabalho no continente, propagando-se pela maioria dos países latino-americanos após a Organização Católica Internacional de Cinema (OCIC) assumir o projeto a partir de 1969. No Brasil, o programa continuou com o nome de CINEDUC – Cinema e Educação com sede no Rio de Janeiro (SOARES, 2014b).

Segundo Roberto Aparici (2014), em outros países, quase que ao mesmo tempo e sem qualquer conexão, movimentos diversos de análise, estudo e prática dos meios de comunicação já começavam a ser introduzidos de certa maneira em processos educativos e em diferentes contextos, “nos Estados Unidos, com o nome *media literacy*, no Reino Unido, *media education*, e na Finlândia, educação liberal popular audiovisual” (APARICI, 2014, p. 30).

A partir da década de 70, organizações não governamentais do mundo se dedicaram ao estudo da mídia, suas mensagens, linguagem e à formação reflexiva frente aos seus produtos e conteúdos (APARICI, 2014). Na América Latina, a atenção para a televisão era o foco do momento e a Leitura Crítica dos Meios – a partir de uma análise marcada pela ideologia – foi cunhada como o caminho para a “formação da

consciência crítica das audiências diante do que, na época, denominava-se ‘invasão cultural’ dos produtos do Hemisfério Norte” (SOARES, 2014b, p. 9). Ao mesmo tempo, estudiosos latino-americanos começaram a reagir frente a “crescente influência dos meios de comunicação, especialmente da televisão” (SOARES, 2014b, p. 9).

Nessa época, surgiram em países como Brasil, Chile, Costa Rica, México e Venezuela, projetos de educação para a TV, com foco na leitura crítica da comunicação e na formação da consciência da população dos meios, como o Projeto LCC – Leitura Crítica da Comunicação da CBC – União Cristã Brasileira de Comunicação Social, iniciativas que funcionavam fora dos sistemas educativos formais e sob proteção de instituições ligadas à educação e cultura popular (SOARES, 2014b).

Com a chegada da televisão no nosso país, percebeu-se um maior contato da população brasileira com a cultura norte-americana, motivo pelo qual teóricos se mobilizaram para trabalhar um novo olhar sobre o crescimento da influência da TV e dos meios na cultura regional. A mesma década também esteve marcada pela proposta de desenvolvimento da nação e de toda a América Latina, momento em que se iniciou o movimento latino-americano do planejamento participativo, que

representava uma proposta de revisão, na prática social, das teorias do desenvolvimento com a contribuição de agentes culturais com o perfil de Juan Diaz Bordenave (Paraguai), Paulo Freire (Brasil), Mario Káplun (Uruguai), Daniel Pietro (Argentina), Eduardo Contreras (Equador), entre outros (SOARES, 2014b, p. 10).

A comunicação inseria-se nessa perspectiva participativa por meio de movimentos de participação popular e de uma proposta mais democrática em contrapartida à política de desenvolvimento, práticas que contribuiriam, no futuro, para a construção do conceito da Educomunicação (SOARES, 2014b).

É no contexto do debate sobre o desenvolvimento que se iniciou também a ação articuladora da Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, na “tentativa de aproximar comunicação e educação, nas esferas das políticas públicas” (SOARES, 2014b, p. 11). As reuniões realizadas pela Organização, a partir da década de 80, mostraram um certo distanciamento de pensadores e teóricos latino-americanos dos estudos e “teorias manipulatórias” com origem na Escola de Frankfurt e das visões tradicionais ligadas aos conceitos da *media education* europeia e da *media literacy* norte-americana (SOARES, 2014b),

contexto em que a teoria das mediações culturais de Jesús Martín-Barbero também começou a ganhar destaque.

No âmbito da relação comunicação e educação, a década de 80 se mostrou um período de importantes transformações, registradas pelos diversos encontros da Unesco, onde o termo “educação para a televisão”, ou para uma mídia específica, passou por uma significativa mudança à Educação para a Comunicação – “comunicação”, aqui, “entendida como fenômeno essencialmente humano e político” (SOARES, 2014b, p. 12). Percebeu-se um afastamento de uma visão centralizada no fenômeno midiático e uma atenção voltada “aos processos comunicativos enquanto produção da cultura” (SOARES, 2014b, p. 12), movimento que se desenrolou até a década de 90, marcada pela influência dos Estudos Culturais Ingleses e revisões de Martín-Barbero, que contribuíram para o pensamento sobre uma Educação para os Processos de Mediações e o foco no educando (SOARES, 2014b).

A difusão dos estudos culturais, pela academia, acabou por facilitar a superação da bipolaridade (emissor x receptor) estabelecida pela corrente funcionalista, fortalecendo a perspectiva dialética que reconhece o papel ativo do consumidor de mídias enquanto um construtor de sentidos. Foi possível, desta forma, passar de uma teoria fundada no tecnicismo, centrada nos meios, para uma reflexão articuladora das práticas de comunicação, entendidas como fluxos culturais, focada no espaço das crenças, costumes, sonhos, medo – o que, enfim, configura a cultura do cotidiano (SOARES, 2014b, p. 13).

A virada da década de 90 para os anos 2000 mostrou-se rica em estudos ligados à interface Comunicação e Educação. Teóricos, em diversas regiões da América Latina, como Jesús Martín-Barbero, Jorge Huergo, José Luiz Braga, Regina Calazans e Ismar de Oliveira Soares, entre tantos outros, buscavam entender a relação comunicação e educação (SOARES, 2014b).

No Brasil, as pesquisas e discussões sobre o assunto, principalmente em âmbito acadêmico, tiveram origem e forte influência da Universidade de São Paulo (USP). Segundo Rose Pinheiro (2013), a realização do curso de especialização Comunicação e Educação, coordenado pela Escola de Comunicações e Artes (ECA), em parceria com a Faculdade de Educação, entre 1989 e 1991, já evidenciava o pioneirismo da Instituição na aproximação das áreas da Comunicação e Educação.

Logo em 1994, foi iniciada a primeira turma de Pós-graduação *Lato sensu* do Laboratório de Gestão de Processo Comunicacionais, da mesma Universidade. “Junto

ao curso, cria-se um núcleo de ‘Comunicação e Educação’” (PINHEIRO, 2013, p. 21), responsável pelo início da publicação periódica da revista Comunicação e Educação, em circulação até hoje, (PINHEIRO, 2013), e que, segundo Pinheiro (2013), “trata-se do primeiro periódico editado no país voltado especialmente para discutir, analisar e investigar as questões relativas ao espaço comunicação/educação” (PINHEIRO, 2013, p. 21). O Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) foi fundado em 1996 “como resultado da iniciativa do Departamento de Comunicações e Artes – ECA/USP de institucionalizar as áreas de pesquisa, visando o aprofundamento de diferentes vertentes teóricas e o fomento de pesquisas na área” (PINHEIRO, 2013, p. 22).

O objetivo do grupo era o de “ampliar e buscar caminhos de integração da comunicação no espaço educativo” (PINHEIRO, 2013, p. 23) e a realização de novas e importantes pesquisas voltadas à significação e à interação dessas duas grandes áreas do conhecimento. Destaca-se dessa época o trabalho iniciado no ano de 1997, realizado a partir da análise de questionários e entrevistas com especialistas e profissionais latino-americanos da Comunicação Educativa e da Educação para os Meios de Comunicação, bem como das informações obtidas em eventos promovidos pelo Núcleo, em busca de conhecer mais sobre a natureza dessa tal inter-relação, as atividades realizadas e o perfil dos profissionais ligados à ela (SOARES, 1999).

Na época, uma série de eventos pelo mundo, principalmente promovidos na Espanha, com o objetivo de disseminar e aproximar as ideias e teorias dos diferentes especialistas que pesquisavam sobre a relação comunicação e educação, influenciaram a realização, em maio de 1998, de um dos cinco congressos mais importantes sobre *media education* dos anos 90: o I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação (SOARES, 2014b).

Uma iniciativa do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (coordenado por Ismar Soares), associado ao World Council for Media Education (com sede em Madri, coordenado por Roberto Aparici), tendo como tema: “Multimedia and Education in a Globalized World”. Um total de 1.500 pessoas tomou parte, sendo 170 provenientes de 30 países, representando os cinco continentes (SOARES, 2014b, p. 14).

De acordo com Soares (1999; 2014b), os estudos e as mudanças ocorridas nos pensamentos, ideias e teorias que circundavam a relação entre Comunicação e Educação – apresentadas em muitos desses eventos –, junto do desenvolvimento de novas tecnologias eletrônicas e de comunicação, como a Internet, já indicavam a

necessidade da construção de um novo campo “destinado a aproximar de maneira crítica, porém construtiva, as áreas da ‘educação para os meios’ e do ‘uso das tecnologias no ensino’” (SOARES, 1999, p. 22).

Por conseguinte, em 1999, a pesquisa iniciada dois anos antes pelo NCE-USP, em parceria com pesquisadores da Universidade Salvador (Unifacs), da Bahia – realizada a partir de um questionário com 178 especialistas da Comunicação Educativa e Educação para os Meios, de 14 países ibero-americanos, entrevista com 25 pesquisadores e profissionais da área, e análise dos eventos *II World Meeting on Media Education* e o *I Internationnal Congress on Communication na Education* –, apontou como resultados, confirmando hipóteses, uma quebra das fronteiras no campo das Ciências Humanas, aproximando a Comunicação e a Educação, e a emergência de um novo campo na interface dessas duas grandes áreas: a Educomunicação (SOARES, 1999; PINHEIRO, 2013).

Segundo Soares (2014a), por volta dos anos 80, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura já buscava explicar sobre a relação da educação com os efeitos dos meios de comunicação na formação infanto-juvenil, pautando o neologismo *Educommunication* como sinônimo de *Media Education*. Em uma reunião convocada pela Unicef/Unesco, pesquisadores latino-americanos chegaram à conclusão de que a Educomunicação inclui o

conhecimento das múltiplas linguagens e meios através dos quais se realiza a comunicação pessoal, grupal e social. Abrange também a formação do senso crítico, inteligente, diante dos processos comunicativos e de suas mensagens, para descobrir os valores culturais próprios e a verdade (CENECA/UNICEF/UNESCO, 1992 *apud* APARICI, 2014, p. 29).

Com a pesquisa realizada pelo NCE-USP, o termo foi ressignificado “para designar o conjunto destas ações que produzem o efeito de articular sujeitos sociais no espaço interface comunicação/educação” (SOARES, 2014a, p. 11), e passou a se referir a uma prática mais abrangente e transversal, inaugurando um “novo paradigma discursivo transversal, estruturando-se, pois, de um modo processual, mediático, transdisciplinar e interdiscursivo” (SOARES, 1999, p. 65).

Junto da confirmação da consolidação desse novo campo, também se constatou a execução de atividades que eram vinculadas tanto à Comunicação, quanto à Educação, chegando à configuração de quatro áreas de intervenção, que

possuem em comum a ação comunicativa no espaço educativo, sendo elas constitutivas do novo campo:

- a) a área da educação para a comunicação, constituída pelas reflexões em torno da relação entre os pólos vivos do processo de comunicação, assim como pelos programas de formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios (“Media Education” ou “Media Literacy”);
- b) a área da mediação tecnológica na educação compreendendo os procedimentos e as reflexões em torno da presença e dos múltiplos usos das tecnologias da informação na educação;
- c) a área da gestão comunicativa volta-se para o planejamento, execução e realização dos processos e procedimentos que articulam-se no âmbito da Comunicação/Cultura/Educação, criando ecossistemas comunicacionais. e, finalmente:
- d) a área da reflexão epistemológica sobre a inter-relação Comunicação/Educação como fenômeno cultural emergente, o que, no campo da academia, corresponde ao conjunto dos estudos sobre a natureza do próprio (SOARES, 1999, p. 27).

Áreas não excludentes e não únicas, que mostram que o campo “vai além da educação para a recepção crítica” (PINHEIRO, 2013, p. 28). Com o passar dos anos, elas foram ampliadas, encontrando-se, atualmente, também:

e) a área da expressão comunicativa através das artes, a qual promove o diálogo e a expressão do indivíduo pelas linguagens artísticas (SOARES, 2014a; ALMEIDA, 2016);

f) a área da pedagogia da comunicação, o caminho da educação pela comunicação, na qual a comunicação e seus recursos são utilizados como facilitadores da construção do conhecimento (SOARES, 2014a; ALMEIDA, 2016);

g) e a área da produção midiática educativa, com a produção midiática intencionalmente educativa na busca de comunicar valores e conceitos (SOARES, 2014a; ALMEIDA, 2016).

A pesquisa também revelou a descoberta da figura do Educomunicador, um novo profissional do ramo (SOARES, 1999). O perfil predominante nos questionários apontava para um especialista do sexo feminino, entre 42 e 52 anos, pós-graduado e voltado para o estudo e a pesquisa da relação comunicação e educação. Profissionais movidos pelo propósito em comum da “formação de cidadãos críticos, participativos e inseridos no seu meio social” (SOARES, 1999, p. 62).

Com o desenvolvimento do campo da Educomunicação⁴, o termo deixou de se referir apenas à uma experiência alternativa para tentar se firmar também enquanto política pública. Projetos promovidos pelo poder público com foco na prática educacional começaram a surgir. Um dos mais emblemáticos na trajetória do desenvolvimento da Educomunicação ficou cravado na história por sua dimensão e abrangência, o Educom.rádio – Educomunicação pelas Ondas do Rádio, uma iniciativa da Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo e realizado pelo NCE-USP.

Segundo Naiane Mesquita (2019), o Educom.rádio foi o caminho para que alunos e professores da rede municipal de ensino do município pudessem entrar em contato com o conceito da Educomunicação e a prática educacional em si por meio do rádio. A ação inicialmente trabalhava o tema da violência nas escolas públicas de São Paulo, como parte do Projeto Vida. As instituições de ensino participantes do curso passaram a ter o direito de receber um kit para a montagem de um pequeno estúdio para produção midiática e radiofônica, realizada em conjunto e de forma colaboradora pelos integrantes da escola, com suporte da equipe do NCE. A prática trazia diversão para o ambiente escolar e se tornou uma forma de ampliar a expressão dos participantes (SOARES, 2014a).

Nesse período, foram realizadas com esse propósito leituras críticas da mídia, dinâmicas de estímulo do trabalho corporativo, oficinas e workshops de produção radiofônica, produção de programas de rádio, de jornal mural e story-boards, além de bate-papos com profissionais das áreas de comunicação, educação e correlatas, como meio ambiente, saúde e linguagens (MESQUITA, 2019, p. 95).

As atividades do projeto foram ganhando sucesso ao longo dos anos e, em 2003, foram levadas para outras regiões do país por meio do Educomrádio. Centro-Oeste, uma parceria entre o Núcleo de Comunicação e Educação da USP e o Ministério da Educação (MEC). A ação integrou o Projeto Rádio-Escola da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e foi realizada na modalidade semipresencial. Mais de 2.500 integrantes da comunidade educativa dos estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul foram capacitados de forma remota, em um Ambiente de Aprendizagem Virtual, e a partir de duas visitas de um técnico da Secretaria de

⁴ Em 2021, o termo passou a integrar, entre mil novas palavras, a 6ª edição do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, recém-lançado pela Academia Brasileira de Letras (COMUNICAÇÃO ABPEDUCOM, 2021).

Estado de Educação e de um educador do NCE-USP, para trabalhar com o conceito da Educomunicação nas práticas pedagógicas e o uso da linguagem radiofônica (MESQUITA, 2019). “Os encontros presenciais nas escolas ocorreram a partir de 2005 com a chegada dos equipamentos técnicos para a montagem da rádio, entregues pelas Secretarias de Estado de Educação” (MESQUITA, 2019, p. 105).

Ainda de acordo com Mesquita (2019), 20 escolas participaram do projeto em Mato Grosso do Sul, “sendo que em Campo Grande foram nove unidades escolares, o maior número entre os municípios do Estado” (MESQUITA, 2019, p. 103). As atividades chegaram ainda até as escolas de assentamentos, aldeias indígenas e comunidades negras e quilombolas do estado.

Em São Paulo, o Educom.rádio permaneceu em ação de 2001 a 2004, quando em 28 de dezembro desse último ano, foi sancionada a Lei Educom, responsável por definir o conceito da Educomunicação como política pública no município, sendo regulamentada no ano seguinte, em agosto de 2005 (SOARES, 2014a). Como resultado, dois projetos relacionados à prática educacional foram criados na capital paulista: o Rádio Escolar e o Imprensa Jovem. O último, uma iniciativa que “trouxe aos alunos a possibilidade de atuarem como repórteres na cobertura de eventos, como a Bienal Internacional do Livro” (MESQUITA, 2019, p. 99). Três anos depois, em 2009, uma portaria foi aprovada para orientação da implementação de projetos educacionais nas escolas do município e a contratação de especialistas para a formação de professores comunicadores (SOARES, 2014a).

Todas essas ações trazem em comum a prática educacional por meio das áreas de intervenção e a consequente transformação (ou recriação) do ecossistema comunicativo no qual estão inseridas. O conceito de ecossistema comunicativo é crucial para o entendimento da atuação no campo da Educomunicação. O termo não é novidade exclusiva da interface Comunicação e Educação e resgata a ideia de ecossistema biológico, de sistemas de interconexões e relações. Pierre Levy utilizou-o no campo da Comunicação ao falar sobre ecologia cognitiva. Jesús Martín-Barbero o discutiu em relação à vida social e à aprendizagem (SOARES, 2014a).

Segundo Soares (2014a) e Almeida (2016), os ecossistemas comunicativos eram vistos por Martín-Barbero como difusos e descentrados, e correspondentes ao nosso entorno. Uma nova atmosfera, uma ambiência cultural, proporcionada pelas novas tecnologias.

Tal ecossistema é difuso porque formado por uma mistura de linguagens e de saberes que circulam por diversos dispositivos midiáticos intrinsecamente interconectados; é descentrado porque os dispositivos midiáticos que o conformam vão além dos meios que tradicionalmente vêm servindo à educação, a saber: escola e livros (SOARES, 2014a, p. 44).

Ao aproximar esse termo da Educação, Martín-Barbero propõe que a escola deva refletir sobre as relações que se estabelecem dentro de tais ecossistemas, não apenas com foco nas tecnologias presentes nesse ambiente, mas nas relações estabelecidas por meio da linguagem, da escrita, representações e narrativas construídas, que alteram a percepção dos indivíduos (SOARES, 2014a).

Para Soares (2014a, p. 43), “a educomunicação se caracteriza por criar e desenvolver ‘ecossistemas comunicativos’, qualificados como abertos ou criativos, em espaços educativos”, que são desenvolvidos a partir das áreas de intervenção. Por isso, dentro desse campo, o conceito funciona como algo a ser criado por meio da convivência e da ação comunicativa integrada. Uma figura de linguagem que se refere a um espaço, concreto ou simbólico, que abriga um ideal de relações que é construído de forma coletiva, onde o diálogo social – bem como as potencialidades dos meios e tecnologias de comunicação – é desenvolvido e sustentado por meio de decisões e ações estratégicas, que contribuem para as relações ali estabelecidas.

Desse modo, para a realização de uma prática educomunicativa devem ser criadas condições para que essa possa ocorrer, onde o diálogo se torna elemento importante para a realização e reconhecimento das ações dentro do ecossistema. Nesse contexto, o diálogo passa a ser reconhecido como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência, sendo o foco das relações estabelecidas no ambiente comunicativo. É por isso que projetos de práticas educomunicativas, nas suas diferentes áreas de intervenção, dentro da Educomunicação, buscam muito mais melhorar o convívio entre os membros desse ecossistema, em busca de um efetivo diálogo sobre as práticas educativas, do que o simples uso da tecnologia para facilitar o aprendizado (SOARES, 2014a).

Entende-se, então, que

A Educomunicação nos apresenta uma filosofia e uma prática da educação e da comunicação, baseadas no diálogo e na participação, que não exigem somente tecnologias, como também uma mudança de atitudes e concepções pedagógicas e comunicativas (APARICI, 2014, p. 37)

O diálogo se mostra como essencial para o desenvolvimento do campo, que tem como uma de suas bases os princípios de Paulo Freire. Pioneiro na discussão sobre a inter-relação Comunicação e Educação na América Latina, com o livro “Extensão ou Comunicação?”, o pedagogo brasileiro deu início à uma nova pedagogia – a dialógica – e fez da educação para os meios um caminho para melhorar o ensino e a aprendizagem em programas de alfabetização e educação popular (PINHEIRO, 2013).

Freire (1985) argumenta sobre a relação do Agrônomo e do Agricultor, questionando o método e a relação de transferência e depósito de conteúdo entre educador e educando. Para o autor, o caminho para o conhecimento pleno encontra-se no diálogo entre as partes, sem manipular, invadir ou *sloganizar*, onde a autossuficiência, a falta de humildade, de fé e de pensamento crítico não têm vez (FREIRE, 2010), indicando os preceitos do silêncio e do saber ouvir como parte da dialogicidade.

O diálogo, segundo o pedagogo, acontece no encontro amoroso dos sujeitos. O diálogo é amor, diria Freire (2010). E por ele é possível transformar o mundo. Por isso, se constitui enquanto o elemento mais importante do processo de educação e aprendizagem do indivíduo, sendo o epicentro do questionamento do conhecimento (FREIRE, 1985; 2010). A dialogicidade, desse modo, para o autor, se materializa como o caminho para a transformação do indivíduo, que na relação com o outro argumenta, questiona, se desenvolve e realmente aprende (FREIRE, 2010). Argumentos que deixam claro os motivos pelos quais enxergou na Educação um processo constante de libertação transformadora do ser humano (FREIRE, 1985).

O pedagogo discutiu ainda em suas obras sobre a autonomia do educando frente ao processo de aprendizagem, onde o aprendizado seria resultado das duas partes presentes no diálogo estabelecido, sendo a Educação um ato de comunicação, que se materializa na expressão do Ser em relação, na qual o conhecimento se constrói de forma conjunta (FREIRE, 1985).

A abertura à dialogicidade, então, se mostra, no campo da Educomunicação, mais do que mera característica, é um elemento importante e constituinte dos ecossistemas comunicativos, sendo o caminho para promover a participação e o protagonismo dos participantes da prática educacional, em uma relação igualitária de troca de saberes e construção conjunta do conhecimento, o que faz dessa área responsável por possibilitar uma maior autonomia do estudante,

colocando-o como sujeito central do processo educativo e como protagonista do seu conhecimento, possibilitando aos participantes desse processo uma forma de comunicação democrática.

A partir do exposto, é possível compreender com maior clareza as características interdisciplinar, transdiscursiva, participativa e dialógica desse abrangente campo de estudo, que nos mostram que as práticas da Educomunicação podem ser trabalhadas não enquanto uma disciplina isolada, mas aliada a todas as outras da grade curricular de cada instituição, por meio da transversalidade de seu discurso e um planejamento pedagógico que busca promover o diálogo e a participação dos membros da comunidade educativa.

Assim, essa área pode ser operacionalmente resumida e descrita como

o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a: (1) promover e fortalecer “ecossistemas comunicativos”, qualificados como abertos e participativos, garantidos por uma gestão democrática dos processos de comunicação nos diferentes ambientes de relacionamento humano (envolvendo, no caso, em igualdade de condição, a comunidade como um todo, seja ela educativa ou comunicativa); (2) ampliar o potencial comunicativo e as condições de expressividade dos indivíduos e grupos humanos, mediante práticas culturais e artísticas, assim como através do uso dos recursos disponibilizados pela era da informação, tendo como meta prioritária o reconhecimento do protagonismo infanto-juvenil, e (3) favorecer referenciais e metodologias que permitam às comunidades humanas relacionarem-se, enquanto sujeitos sociais, com o sistema midiático (SOARES, 2014b, p. 17).

Soares (2003) vê na Educomunicação, portanto, o caminho para o desenvolvimento crítico do público dos meios de comunicação, o uso adequado dos recursos de informação, uma melhor apropriação dos meios e o aumento da capacidade de expressão da população.

São por essas características aqui apresentadas, que a Educomunicação se mostra como o caminho ideal para auxiliar no início da alfabetização midiática com crianças e dentro do ambiente escolar.

A educação – ou alfabetização – midiática está relacionada com o ensino e a aprendizagem dos membros da sociedade voltados ao entendimento sobre o funcionamento, a linguagem, as mensagens e conteúdos dos meios de comunicação e dos produtos da mídia, em todas as suas formas, a partir da análise, produção e participação desses indivíduos no ambiente informacional e midiático em que

vivemos. Uma forma de alfabetização que vai além dos ambientes educacionais formais e/ou informais, e cada vez mais necessária para a população (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020).

A Educomunicação, enquanto campo de interface na Comunicação e Educação, e suas áreas de intervenção permitem o trabalho com as Tecnologias da Informação e Comunicação, os Meios de Comunicação de Massa e os produtos da mídia de diferentes formas. O diálogo, a participação, a interação e a possibilidade de criação e/ou transformação de um ecossistema comunicativo são os alicerces que sustentam a hipótese da realização da proposta de pesquisa aqui apresentada junto as crianças da educação básica da cidade de Campo Grande e a análise de desenhos animados por professores e alunos em sala de aula

Conhecida como recepção crítica da mídia, pedagogia da comunicação, educação para a comunicação, didática dos meios audiovisuais, educação para televisão, mídia-educação, entre outras (APARICI, 2014), a Educomunicação se mostra como um campo muito mais abrangente do que o trabalho técnico relacionado aos meios de comunicação, o que possibilita englobar as atividades de educação midiática em suas ações e áreas de intervenção. Isso porque

Educomunicação e educação midiática relacionam-se de maneira simbiótica. A primeira alimenta-se das práticas da educação midiática quando educa para o consumo das mídias e desenvolve a fluência e a ética no ambiente digital. E a educação midiática ampara-se na educomunicação quando, por exemplo, incentiva a autoexpressão de crianças e jovens para que tenham voz e plena participação na sociedade. (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020, p. 51).

A Educomunicação possibilita o uso, a análise e a apropriação dos meios no processo educativo desenvolvendo a autonomia, o pensamento crítico e a liberdade de expressão do indivíduo, e a Alfabetização Midiática faz parte do processo de apropriação da mídia para conhecer e entender a sua origem e funcionamento, e permite nos tornarmos protagonistas desses conhecimentos. Ao ampliar o processo de aprendizagem, esse modo de educar com e para as mídias, coloca o aluno em contato com diferentes formas de comunicação e novas tecnologias, e “também aprofunda o potencial da alfabetização para analisar criticamente relações entre a mídia e as audiências, informação e poder” (KELLNER; SHARE, 2008, p. 691).

Segundo Buckingham (2012), formuladores de políticas educacionais reconhecem que crianças devem aprender sobre a mídia como parte fundamental do

ensino. Bévort e Belloni (2009) acreditam ainda ser essencial oferecer aos cidadãos competências para a compreensão da informação para que a sociedade seja mais plural, inclusiva e participativa. Uma educação que deve começar na escola e ser levada ao longo da vida.

Por ser um campo na interface das áreas da Comunicação e Educação, a Educomunicação, a partir de sua interdisciplinaridade e transdiscursividade, quando aplicada em ambiente escolar, possibilita o acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação e uma formação crítica dos usuários dos meios de comunicação. A área não se apresenta importante apenas no sentido de proporcionar uma alfabetização midiática para o uso, a apropriação e questionamento dos meios, mas também como uma forma de exercer cidadania para o acesso ao bem comum que é a comunicação.

Nesse processo, as mediações, materializadas no diálogo, na interação e na participação entre professores e alunos, são essenciais para tal aprendizado. A Educomunicação reconhece e entende a educação como um lugar de troca e diálogo, marcado pela presença do social, do técnico e do cultural, onde se registra a presença do núcleo das múltiplas mediações proposta por Orozco-Gómez (CITELLI; OROFINO, 2014).

O discurso de sala de aula deve reconhecer-se não apenas como instância mediadora entre docente e discente, tradição propedêutica e demandas provocadas pelas presentes formas de construção do conhecimento, mas, também, como sendo cruzado por miríades de outras tantas mediações, na sua multiplicidade constituidora de campos de sentidos: internet, redes sociais, televisão, rádio, etc. (CITELLI; OROFINO, 2014, p. 9).

Assim, por também reconhecer e trabalhar as mediações no processo de educação, mais uma vez a Educomunicação se mostra como necessária para que professores proporcionem uma formação adequada para o público infantil lidar com a comunicação, a mídia, os meios e principalmente, com os desenhos animados.

No entanto, importante se faz ressaltar que, embora a Educomunicação possibilite uma comunicação mais democrática, proporcionando aos indivíduos formas de apropriação dos meios e o protagonismo do estudante frente ao seu conhecimento, há de se pontuar suas limitações e desafios.

No âmbito da realização das práticas na interface da Comunicação e Educação, Bévort e Belloni (2009) apontam alguns dos obstáculos enfrentados para a consolidação do campo da Mídia-educação, o que também serve para a

Educomunicação, a Alfabetização Midiática e tantas outras nomenclaturas que se referem ao ensino com e para os meios de comunicação.

Em primeiro lugar, podemos citar a “indefinição de políticas públicas e a insuficiência de recursos para ações e pesquisas” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1082). Embora alguns projetos e políticas tenham ganhado corpo e destaque, como o famoso Educom.rádio, e sugestões de como integrar as Tecnologias da Informação e Comunicação no âmbito educacional formal já sejam apontadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no final de 2018, há um certo impasse na concretização de práticas na interface Comunicação e Educação dentro do ambiente escolar.

Rebouças (2020) aponta para uma série de ações ao longo da história que apontam para “políticas da não política” (REBOUÇAS, 2020, p. 14), que fizeram com que chegássemos a um ponto em que o Estado pouco viabiliza suas principais obrigações em relação ao acesso à educação, mostrando a falta de visão e de políticas para o setor da Comunicação e Educação.

Para Bévort e Belloni (2009), há “uma ausência de preocupação com a formação das novas gerações para a apropriação crítica e criativa das novas tecnologias de informação e comunicação” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1082). Uma dificuldade associada não só ao governo como um todo, mas às práticas econômicas e mercadológicas. Segundo as autoras, as mídias de massa também não se preocupam com a educação da população voltada para os meios de comunicação, já que precisam de uma audiência desavisada. Embora, hoje, já seja possível observar inovações em relação aos meios de comunicação por meio de uma linguagem mais próxima dos jovens e de certa forma didática, fugindo dos padrões de formalidade das narrativas antes impostas pela mídia tradicional, além da atividade de grupos de minorias se apropriando dos meios para serem ouvidos (REBOUÇAS, 2020).

Nesse contexto, percebe-se ainda uma desigualdade estrutural de integração de tais tecnologias aos processos educacionais e comunicacionais.

Nas sociedades contemporâneas, esta integração tende a ocorrer de modo bastante desigual: ela é alta e rápida nos processos de comunicação, onde os agentes (as “mídias”) se apropriam imediatamente das novas tecnologias e as utilizam numa lógica de mercado; e tende a ser muito baixa nos processos educacionais, cujas características estruturais e institucionais dificultam mudanças e inovações pedagógicas e organizacionais, que a integração de novos dispositivos técnicos acarreta (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1084).

Em relação à integração das TICs, há também de se pensar no “modo meramente instrumental, sem a reflexão sobre mensagens e contextos de produção” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1082) com que ela é feita na escola, uma ação comum se observarmos a história da relação entre Comunicação e Educação, e que ainda permanece, de certa forma, enraizada no sistema educacional e aliada a uma quase banalização do uso dessas tecnologias (REBOUÇAS, 2020, p. 5). O que nos leva também a observar sobre os aspectos que norteiam a formação inicial e continuada dos professores da educação (BÉVORT; BELLONI, 2009), que também precisam estar atualizados sobre as metodologias de ensino relacionadas à Comunicação. Embora haja um movimento de conscientização e promoção do conceito da Educomunicação, além de cursos de Licenciatura para a formação do chamado Educomunicador, é importante também observar e se atentar aos profissionais da educação que já estão em exercício nas escolas de todo o Brasil e como essas novas formas de ensinar estão de fato chegando até eles.

Por fim, é extremamente importante frisar, principalmente na sociedade em que vivemos hoje, a questão da desigualdade de acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação – e também, não podemos deixar de lado, à conexão on-line – de acordo com a classe e a localidade do indivíduo (BÉVORT; BELLONI, 2009). Um aspecto importante para a realização das atividades que relacionam Educação e Comunicação, e uma assimetria que pode e deveria ser amenizada por meio da escola (BÉVORT; BELLONI, 2009).

Esses pontos não são novos e foram evidenciados com o surgimento da pandemia da Covid-19, fazendo nos pensar e procurar por caminhos e soluções que há muito já existiam, só não eram levados de fato a sério e em consideração por uma parte da população (REBOUÇAS, 2020). Além disso, as três últimas dificuldades apontadas acima, em relação à integração das TICs de forma instrumental na escola, à formação dos professores e à desigualdade de acesso às tecnologias e à internet, foram verificadas na realização da parte prática dessa pesquisa.

2 HISTÓRIA DA ANIMAÇÃO: A TRAJETÓRIA DO DESENHO ANIMADO, SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO E SEU PAPEL EDUCATIVO

A evolução da imagem estática para imagem em movimento suscitou profundas transformações ao longo do tempo, tornando visíveis algumas experiências culturais antes restritas ao universo da fotografia, da pintura e dos livros (CARVALHAL, 2008, p. 31).

Após a discussão sobre a presença da mídia nos espaços de aprendizagem, a possibilidade de aprendizado com ela, com foco na relação das crianças com os desenhos animados, e a Educomunicação como proposta de caminho para se iniciar uma alfabetização midiática com o público infantil, será necessário percorrer a trajetória da animação pelo mundo e no Brasil, entendendo os caminhos e desafios pelo qual o gênero percorreu, desde o seu surgimento até os dias de hoje, e quando ele encontra a área da Educação. A partir da compreensão sobre essa história e suas etapas, o entendimento de sua linguagem, e como e quando o cinema adquire viés educativo, será possível seguir para a execução prática da pesquisa, em busca da compreensão da importância da análise crítica de desenhos animados na infância, na qual a medição do professor e o diálogo com os alunos apresentam papéis importantes no contexto proposto.

Antes da apresentação sobre animação e desenho animado, é preciso esclarecer que esta pesquisa fará a discussão sobre o início da trajetória desse gênero junto aos marcos iniciais do cinema mundial. Porém frisa-se que a história da animação tem início anteriormente a essa época.

A animação é um gênero cinematográfico com uma longa trajetória. Desde o período antes da invenção da escrita até os dias de hoje, a história desse gênero cinematográfico continua a ser construída. Os desenhos são manifestações antigas que não remetem apenas a arte, mas também a uma forma de comunicação desde a Pré-História. Nessa época, a simbolização do movimento já se fazia presente nas pinturas rupestres. Além disso, o hábito de contar histórias por meio de desenhos esteve presente entre diversas culturas e foi sendo aprimorado ao longo dos anos como, por exemplo, com a utilização de figuras em sequências que viriam a ser conhecidas como Histórias em Quadrinhos (CHAVES JÚNIOR, 2009).

O começo da história da animação pode ser pontuado desde as pinturas rupestres na Idade Antiga até experimentos com luz e projeção de imagens no século XIX. Este capítulo, no entanto, será iniciado a partir dos pontos principais do começo

da trajetória da Sétima Arte, passando pelo surgimento do primeiro desenho animado do mundo e quando o gênero é estabelecido.

Para isso, damos início à discussão um pouco antes da famosa sessão pública de projeção de imagens em movimento organizada pelos Irmãos Lumière, aquela responsável por assustar um pequeno grupo de pessoas que, mesmo familiarizadas com fotografias e representações da realidade por imagens estáticas, se surpreenderam ao assistir reproduções em movimento de lugares e cotidiano da cidade em que moravam. A história do cinema começa antes desse marco pelos irmãos em Paris.

2.1 Cinema e Animação: a origem do desenho animado

Entre 1893 e 1895 já tinham ocorrido as primeiras exibições de imagens relacionadas ao que viria a ser chamado de Cinema. Thomas A. Edison, em 1889, estava à frente de uma equipe responsável pela construção de máquinas que produziam e exibiam fotografias em movimento e, em 1891, o empresário já tinha prontos para patentear seus novos experimentos: o quinetógrafo e o quinetoscópio, que viria a ser bastante utilizado em 1894 (COSTA, F., 2012).

O quinetoscópio possuía um visor individual através do qual se podia assistir, mediante a inserção de uma moeda, à exibição de uma pequena tira de filme em looping, na qual apareciam imagens em movimento de números cômicos, animais amestrados e bailarinas. O quinetógrafo era a câmera que fazia esses filmetes. O primeiro salão de quinetoscópios, com dez máquinas, cada uma delas mostrando um filme diferente, iniciou suas atividades em abril de 1894 em Nova York (COSTA, F., 2012, p. 18).

Segundo Flávia Cesarino Costa (2012), em 1º de novembro de 1895, um ano após a inauguração da sala de quinetoscópios de Edison e dois meses antes da sessão de imagens pela família Lumière, dois irmãos, Max e Emil Skladanowsky realizaram uma exibição de 15 minutos, em um teatro na cidade de Berlim, com a ajuda de um aparelho que construíram para projeção de filmes chamado Bioscópio. Porém, a fama do início e criação do cinema mundial ficou para o evento que ocorreu no dia 28 de dezembro de 1895, quando os irmãos Auguste e Louis Lumière demonstraram pela primeira vez, de forma pública, mas paga, o seu cinematógrafo, um aparelho que tanto funcionava para projeção, quanto captação de imagens. A

projeção das imagens em movimento foi realizada no subsolo do Grand Café, no Boulevard des Capucines, na cidade de Paris (COELHO, 1998).

Flávia Costa (2012) explica que, embora Auguste e Louis não fossem os primeiros a inventar as ferramentas para o que viria a ser conhecida como a Sétima Arte, foram eles os que ficaram mais famosos, por terem experiência na parte dos negócios, tornarem o invento conhecido no mundo e transformarem o cinema numa atividade lucrativa com a venda de câmeras e filmes. Um marco na história.

De acordo com Eunice Kindel (2003), é juntamente ao surgimento do cinema que também nasce a animação no início do século XX, mesmo que antes disso outros aparelhos permitissem a ampliação de desenhos. O que também é evidenciado por Flávia Cesarino Costa (2012):

A história do cinema faz parte de uma história mais ampla, que engloba não apenas a história das práticas de projeção de imagens, mas também a dos divertimentos populares, dos instrumentos óticos e das pesquisas com imagens fotográficas. Os filmes são uma continuação na tradição das projeções de lanterna mágica, nas quais, já desde o século XVII, um apresentador mostrava ao público imagens coloridas projetadas numa tela, através do foco de luz gerado pela chama de querosene, com acompanhamento de vozes, música e efeitos sonoros. (...) O cinema tem sua origem também em práticas de representação visual pictórica, tais como os panoramas e os dioramas, bem como nos "brinquedos óticos" do século XIX, como o taumatrópio (1825), o fenaquistoscópio (1832) e o zootrópio (1833) (COSTA, F., 2012, p. 17).

Segundo Kindel (2003), a invenção da câmera possibilitou a simulação do movimento. Para Andréia Prieto Gomes (2008) e Cassimiro Chaves Júnior (2009), é pelo histórico da existência de outras técnicas e aparelhos de projeção de imagens, antes da famosa exibição fílmica dos irmãos Lumière, que em 1892 foi possível a realização do que seria considerada a primeira apresentação de animação do mundo. O desenho animado nasceu, assim, com o Teatro Óptico, criado por Émile Reynaud.

Reynaud apresentou a primeira projeção do seu Teatro Óptico no museu Grevin, em Paris, no dia 28 de outubro de 1892 (GOMES, A., 2008). O aparelho permitia a projeção de imagens animadas com cerca de quinze minutos de duração e "ao contrário das experiências anteriores que duravam poucos segundos e eram vistas em tamanho reduzido, mostrava, em tamanho natural, histórias que duravam vários minutos e podiam ser vistas por muitos espectadores ao mesmo tempo" (COELHO, 1998, p. 147).

Reynaud possuía um histórico de equipamentos para projeção de imagens, passando pelo Praxinoscópio e o Teatro Praxinoscópio (CHOLODENKO, 2017), mas foi sua última invenção, a do Teatro Óptico, pela qual lhe deve o título de criador da animação. Os “filmes” desse novo aparelho contavam com “centenas de desenhos coloridos que apresentavam um movimento alinhado rigorosamente ao cenário à trilha sonora” (CHAVES JÚNIOR, 2009, p. 10).

Em seu artigo “A Animação do Cinema”, Alan Cholodenko (2017) busca pontuar a importância de Reynaud para a animação como criador não apenas do gênero, mas como um precursor do cinema. O autor ainda discute sobre a falta de referência ao artista em publicações sobre animação na língua inglesa e a posição em que o filme de animação é deixado às margens da história do cinema. Cholodenko logo no começo de seu texto situa a animação numa posição importante para a trajetória cinematográfica:

[...] não apenas é a animação uma forma de filme, mas o filme, todo filme, o filme *como tal*, é uma forma de animação. Para nós, não apenas a animação jamais deixou de animar o cinema, a animação jamais deixou de assombrá-lo, curiosamente retornando a ele e o reanimando [...] a animação – passa despercebida, inexplorada, irreconhecida. Em suma, para nós, a animação é a primeira, última e permanente atração do cinema, do filme (CHOLODENKO, 2017, p. 20).

Mesmo com essa observação sobre a ausência de referências à apresentação do Teatro Óptico, ou a diminuição da importância desse aparelho nas literaturas em inglês sobre a história do filme animado, o feito de Émile Reynaud marca a data de 28 de outubro como o Dia Internacional da Animação. A data foi lançada pela Associação Internacional do Filme de Animação (ASIFA), no ano de 2002 (GOMES, A., 2008).

Segundo Cassimiro Chaves Júnior (2009), no século XX, a palavra “animação” foi usada como referência à mobilidade das imagens e carregava o valor de referir-se à forma de representação artística do movimento. “A animação está para o cinema em sua essência, ou seja, na percepção do movimento” (CHAVES JÚNIOR, 2009, p.2). De acordo com Tatiana Vieira (2008), cabe também ressaltar um detalhe em relação à animação em geral. O gênero de cinema animação em si, engloba o desenho animado. Portanto, “todo desenho animado é uma animação, mas o inverso não ocorre. Isso significa dizer que o conceito de cinema de animação é mais amplo e abrange diversas técnicas, como o desenho animado” (VIEIRA, 2008, p. 59). Essa

característica é relevante para entender a trajetória desse gênero e o surgimento dos primeiros filmes dessa área.

Para Paulo Tarso Coelho (1998), a invenção do cinematógrafo pelos irmãos Lumière foi um dos fatores que permitiu uma continuidade da realização de animações devido à praticidade e precisão ao movimentar imagens. O autor aponta que no ano de 1905, embora não tenha sobrado registros, “*El Hotel Eléctrico*”, do espanhol Segundo de Chomón, possa ter sido o primeiro filme de animação com objetos.

“*The Humorous Phases of Funny Faces*” é apontado por alguns autores como o primeiro desenho animado, “a primeira animação desenhada à mão registrada em filme” (GOMES, V., 2016). A animação foi lançada em 1906, pelo cineasta estadunidense e artista plástico James Stuart Blackton, nascido no Reino Unido. Em 1908, surgiu “*Fantasmagoria*”, considerado oficialmente como o primeiro filme de animação, com a utilização de cerca de dois mil desenhos/fotogramas. A obra foi criada pelo francês Emile Cohl, que dois anos depois produziu o primeiro filme de animação com bonecos (COELHO, 1998).

Figura 1 – Fantasmagoria (1908)



Fonte: CATRACA LIVRE (2020). Reprodução YouTube.

Em relação às primeiras produções em animação do século, um marco argentino, da década de 1910, coloca em questionamento o título de primeiro filme longo de animação do mundo. Algumas pesquisas apontam “*El Apóstol*” como o primeiro filme de longa-metragem (BUCCINI, 2017), disputando o posto com o filme

alemão “*Die Abenteuer des Prinzen Achmed*” – em português “As Aventuras do Príncipe Achmed” – , de 1926, e “Branca de Neve e os sete anões”, de 1937.

No ano de 1911, Winsor McCay lançou uma produção animada com personagens de sua história em quadrinhos, “*Little Nemo*”. “A produção de ‘*Little Nemo* na Terra dos sonhos’ foi considerada o grande marco na história do cinema de animação e deu início a vários princípios da animação” (CHAVES JÚNIOR, 2009, p. 12). Segundo Chaves Júnior (2009), esse reconhecimento se deve à estética do desenho de McCay, com um “sofisticado estilo gráfico” proveniente das histórias em quadrinhos do artista, além da simulação de movimentos naturais. Outro marco de McCay foi “*Gertie the Dinosaur*”, ou “Gertie, a Dinossaura” em português, considerado o primeiro show multimídia da história da animação, em 1914 (BOLSHAW, 2015).

O filme representou um grande avanço em técnica, precisão e animação “realista”. O artista interagiu ao vivo com sua criação, enquanto esta era projetada na tela, o dinossauro reagia a todo comando dado por seu criador” (GOMES, V, 2016, p. 16).

Para Celisa Marinho (1992) *apud* Kindel (2003), os cartunistas foram os primeiros animadores da história e o desenho animado seria uma herança das histórias em quadrinhos, tendo a animação absorvido a linguagem técnica que nasceu com o cinema. De acordo com Paulo Coelho (1998), por serem as histórias em quadrinhos bem aceitas pelo público, o desenho animado acabou por ganhar espaço na indústria cinematográfica. E assim, surgiram desenhos como “Gato Félix” (1919), um grande ícone do cinema de animação e da época do cinema mudo (BOLSHAW, 2015), produzido por Pat Sullivan e criado por Otto Messmer. Além de “*Mutt e Jeff*” (1913), de Bud Fisher, famoso dos jornais diários.

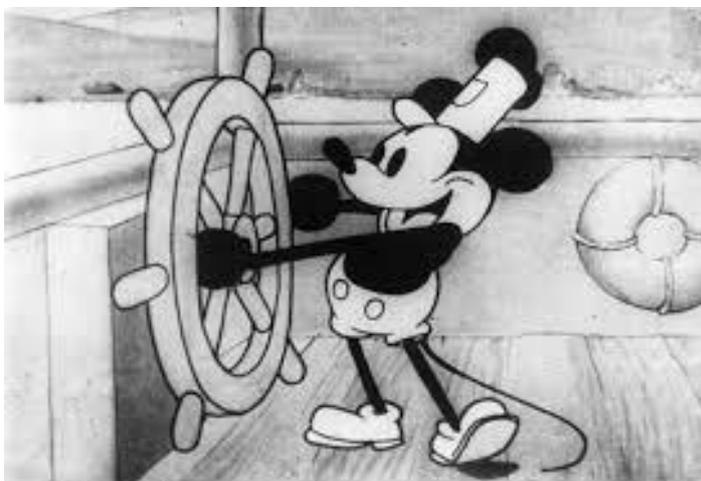
Para Cassimiro Chaves Júnior (2009), a primeira fase do cinema de animação pode ser classificada como “arte-experimental” e, no período entre 1910 e 1930, o cinema de animação ficou marcado por ser um gênero cinematográfico com características próprias. Segundo Coelho (1998), depois das primeiras experiências com desenhos animados, iniciadas na década de 1910 e continuadas em diante, o filme de animação se espalhou “como uma febre” entre diversos países. Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), além das produções nos Estados Unidos, outras experiências de animação com uso do teatro de sombra, desenhos abstratos,

gravuras, entre outras, foram realizadas em diversos países até a década de 40. Destacando-se a Alemanha, a França e a União Soviética.

Nas primeiras décadas do século XX, a Alemanha foi o lar de vários artistas vanguardistas e animadores experimentais. Dentre eles temos Walther Ruttmann, Hans Richter, Oskar Fischinger e Lotte Reiniger. O filme “Die Abenteuer des Prinzen Achmed” (1926), de Lotte Reiniger, permanece como o mais antigo longa de animação sobrevivente e o primeiro a utilizar a câmera multiplanos, precedendo Walt Disney e Ub Iwerks por uma década. (CAVALIER, 2011, p. 88 *apud* GOMES V., 2016, p. 25).

No ano de 1923, surge em Hollywood o primeiro estúdio dedicado a fazer desenhos animados, criado por Walt Disney, e que no futuro seria considerado um dos maiores estúdios de sucesso do gênero – título que é lhe dado até hoje. Cinco anos depois, em 1928, a criação do famoso personagem Mickey Mouse marcou o lançamento do primeiro desenho animado falado do mundo, com “*Steamboat Willie*”, ou “O Vapor de Willie” em português (COELHO, 1998).

Figura 2 - Steamboat Willie (1928)



Fonte: REVISTA GALILEU (2018)

Disney também foi responsável pelo primeiro desenho animado colorido em longa-metragem, “Branca de Neve e os Sete Anões”, de 1937, um dos maiores marcos da história do cinema por introduzir a cor, trilha sonora coordenada, entre tantos outros feitos (COELHO, 1998), inovações que fizeram de Walt Disney, segundo Andréa Vasconcellos (2015), um dos estúdios precursores do desenho animado e na forma como a animação é vista no mundo atualmente.

Figura 3 - Branca de Neve e o Sete Anões (1937)



Fonte: REVISTA GALILEU (2018)

O estúdio de Walt Disney também ficou marcado pela estruturação de um novo modo de linguagem de animação, com um estilo cada vez mais realista, personagens e histórias bem caracterizados e adaptação de outras formas narrativas, como a literatura de contos infantis, para as telas do cinema. O estúdio também foi o responsável por diversas pesquisas de aperfeiçoamento de técnicas para o desenho animado e a categorização delas no chamado Os Doze Princípios Básicos da Animação (BOLSHAW, 2015).

No entanto, segundo Maria Cláudia Bolshaw (2015), o estúdio Disney não foi o único a obter sucesso durante essa época e, a partir de 1930, Paramount e Warner Bros também foram responsáveis pela popularização do desenho animado. Coelho (1998) também destaca dessa época artistas como Tex Avery que trabalhou por anos para Warner Bros; Fritz Freleng, responsável pelo trabalho na série *Looney Tunes*; e Dave e Max Fleischer, criadores de “*Popeye*” e “*Betty Boop*”, os dois últimos artistas também famosos pela criação da técnica da rotoscopia (GOMES, V., 2016), “técnica que permite aos animadores traçar fotos tiradas diretamente de material *live-action*, intencionando criar movimentos mais realistas” (GOMES, V., 2016, p. 56).

Com o surgimento da televisão nos Estados Unidos, no final da década de 1930, a produção dos desenhos animados para a TV começou a crescer e

consequentemente diminuir para o cinema. A partir dos anos 40, com o crescimento e sucesso da televisão, a nova demanda provocou o surgimento de novos estúdios de criação para animações televisivas e o desenho passou de novidade para parte do cotidiano do público (CHAVES JÚNIOR, 2009). Nessa época, a animação passou por mudanças em sua produção ao passo que caminhava para as telas da TV e o desenho animado também começou a ser chamado de *cartoon* (MAREUSE, 2002; CHAVES JÚNIOR, 2009).

William Hanna e Joseph Barbera foram uns dos que decidiram investir no mercado televisivo e tiveram de

alterar as técnicas de produção, diminuindo o movimento dos personagens, repetindo cenas e enfatizando os efeitos sonoros. Em pouco tempo os estúdios passaram a produzir por semana o que produziam em um mês e até os roteiros perderam qualidade. Mas a fórmula deu certo (MAREUSE, 2002, p. 123).

O primeiro sucesso da dupla foi com Jambo e Ruivão, seguido de séries como “Dom Pixote”, “Zé Colmeia” e “Os *Flintstones*”, este último com uma produção com base no estilo de histórias em quadrinhos, assim como outros se seguiram (MAREUSE, 2002).

Os Estúdios William Hanna e Joe Barbera produziram muitos sucessos para a televisão, como Johnny Quest, a melhor série de aventuras já animada, Scooby Doo, produzidos respectivamente em 64 e 69. Os Smurfs foram o último sucesso da dupla na televisão e constituem não uma criação dos estúdios, mas uma adaptação de quadrinhos belgas (MAREUSE, 2002, p. 123).

O estúdio Hanna-Barbera também foi responsável pelo famoso “*Tom e Jerry*”, com transmissão original em 1940 e ainda obteve sucesso com produções como “Os *Jetsons*”, “Corrida Maluca”, entre outros.

A Disney, no entanto, na contramão da produção de *cartoons*, continuou seu caminho com filmes de animação e desenvolvendo novas e melhores técnicas na área, sempre em busca de um realismo em suas personagens (MAREUSE, 2002).

Para Bolshaw (2015), nesta época, embora o estúdio Disney tenha configurado uma linguagem para o desenho animado, o estúdio Warner Bros também trouxe grande contribuição para o gênero, mostrando que o sucesso dos dois estúdios provinha de técnicas diferentes de animação, mas ambas bem-sucedidas.

Nesse cenário, um importante marco para a linguagem da Animação foi a produção da Warner Brothers. O verdadeiro gênio por trás do sucesso dos *cartoons* foi Tex Avery em 1940. Ele abandonou a aproximação ultrarrealista da Disney, e levou a arte da animação para um nível totalmente novo. Enquanto os desenhos da Disney tentavam reproduzir fielmente a realidade, os *cartoons* de Tex faziam coisas que só poderiam ser feitas em desenhos animados. Ele normalmente quebrava as leis da Física (BOLSHAW, 2015, p. 33).

Ainda na época de transição entre as décadas de 30 e 40, segundo Cassimiro Chaves Júnior (2009), o começo da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), favoreceu a hegemonia da produção audiovisual no Ocidente, pois o período contribuiu para uma diminuição de concorrência com os estúdios dos países europeus. A Alemanha, destaque na produção de filmes de animação nos vinte primeiros anos do século XX, foi muito afetada no setor cultural. Os prejuízos da Primeira Guerra Mundial somados ao começo da Segunda Guerra e o avanço do regime nazista com sua ação contra a arte modernista, a exposição Arte Degenerada e a perseguição de artistas provocaram a saída de diversos animadores do país (GOMES, V., 2016).

Na lista de contribuições para o gênero animação, na década de 40, e no *hall* de animadores destaques provenientes do continente Europeu, Cláudia Bolshaw (2015) destaca Norman McLaren, escocês nascido em 1914, pioneiro na técnica de pintura sobre película, que se mudou para o Canadá, onde criou o National Film Board, em 1943, estúdio responsável por pesquisas e produções de animação e um lar para animadores que usavam técnicas experimentais.

A década de 40 foi também marcada pelo fortalecimento da indústria cinematográfica norte-americana, principalmente devido à qualidade dos artistas do país (CHAVES JÚNIOR, 2009), mas também, como aponta Daniel Caetano (2013), pela ausência de concorrência com outros países, como já citado, e pelo fato de que muitos dos artistas de fora dos Estados Unidos dependiam de financiamento público para continuar suas produções, não havendo outra produção de animação em ritmo constante no mundo a não ser na esfera hollywoodiana. Deve-se levar em consideração que a animação era uma produção trabalhosa, que demandava esforço, investimento e tempo, que só ganhava ritmo acelerado devido ao modelo industrial. Assim, grande parte do século XX foi marcado pelo padrão Hollywood de fazer cinema e, conseqüentemente, animação (CAETANO, 2013).

Após a Segunda Guerra, a produção de animações ficou dividida entre os Estados Unidos, com a predominância do estilo de Disney, e a Europa, com o

surgimento de novos países no reforço para a linha de criação de desenhos animados como Iugoslávia, Polónia e Tchecoslováquia, com produções marcadas pela estética e conteúdo nem sempre voltados ao lucro, e sim, de âmbito mais social, político, cultural e até educativo (COELHO, 1998). Na Bélgica, surge, em 1954, o Belvision Studios, famoso por desenhos e personagens como “*Tintin*”, “*Os Smurfs*” e “*Asterix*”, séries animadas baseadas em quadrinhos, que se tornaram a marca registrada da empresa (GOMES, V., 2016).

A partir dos anos 50, o crescente sucesso da televisão nos Estados Unidos contribuiu ainda mais para o aumento da demanda de produção de desenhos para esse veículo.

A televisão e o desenho animado continuaram sua parceria e descobriram que eram insuperáveis como forma para vender produtos, descobriram que os personagens vendem muito mais quando estampam o personagem do dia (MAREUSE, 2002, p. 124).

Nos anos de 1960, a TV era o principal meio de veiculação dos desenhos animados. E embora a fama das animações, hoje, tenha como público central as crianças, desde o começo da história da animação muitos desenhos não eram voltados para o público infantil. Maria Cláudia Bolshaw (2015) explica que diversas animações veiculadas na TV foram censuradas e alguns personagens eram considerados, pelos adultos, inadequados e até violentos para o público infantil.

Muitos animadores declararam inúmeras vezes que seus filmes tinham sido feitos para adultos e não para crianças, mas as televisões, até a década de 80, sempre colocavam todos os desenhos na grade de programação diurna por acreditarem que seria este um meio de comunicação que agradava apenas às crianças (BOLSHAW, 2015, p. 34).

A década de 80 foi marcada pelo nascimento da TV a cabo, que surge como ideia inicial para melhorar o sinal de televisão nos Estados Unidos, mas por motivos financeiros acaba se tornando uma forma de segmentação de conteúdos em diversos canais pagos, nascendo assim a divisão entre televisão aberta e fechada. Nessa categorização de conteúdos, também foram criados canais exclusivos para desenhos, como o famoso Cartoon Network, primeiro canal exclusivo para desenhos animados, lançado em 1992, por Ted Turner. O canal ficou famoso pela veiculação de famosos desenhos norte-americanos, entre clássicos e novas produções que ganharam o

gosto do público, desde “Pernalonga” até “Meninas Super Poderosas” e “Laboratório do Dexter”. Também eram exibidos desenhos de outros países como “*Dragon Ball*” e “*Tintin*”. “Até 1996, a TV a cabo só tinha um canal infantil segmentado no cabo, o Cartoon Network. A partir de 1997, estrearam Fox Kids, Discovery Kids, Nickelodeon, Boomerang e Disney Chanel” (MAREUSE, 2002, p. 195).

No final da década de 80 e começo de 90, após anos de sucesso do desenho para a TV, o cinema de animação voltou a crescer na indústria do entretenimento (CHAVES JÚNIOR, 2009). Filmes da Disney voltaram a ter destaque nas telonas, como “A pequena Sereia” (1989), “A Bela e a Fera” (1991) e “O Rei Leão” (1994), esse último ganhador de duas estatuetas do Oscar para Melhor Trilha Sonora Original, com Hans Zimmer, e Melhor Canção Original, para “*Can You Feel the Love Tonight*”, de Elton John e Tim Rice, além do Globo de Ouro de Melhor Filme Comédia ou Musical. Esses filmes marcaram a chamada “Renascença Disney” (GOMES, V., 2016).

Ainda na época de 80, no Japão, o lançamento de “*Kaze no tani no Naushika*”, em português “Nausicaä do Vale do Vento”, de 1984, se tornou sucesso e levou à criação do Studio Ghibli, em 1985, por Hayao Miyazaki e Isao Takahata. O estúdio se destacou na produção de longas de animação e mesmo do outro lado do mundo o trabalho de Miyazaki tornou-se referência para outros artistas do ramo. No ano de 1997, o lançamento de “*Mononoke-hime*” (Princesa Mononoke) também chamou a atenção internacionalmente. A partir da década de 90, o país se destacou com outro estilo de animação que ganhou os olhos do público e foi sucesso no mundo: o anime. Esse estilo de animação começou a ser produzido, a partir da década de 50, quando as famosas narrativas dos mangás, histórias em quadrinhos com heranças nas HQs americanas e adaptadas ao gosto oriental, foram transformadas em desenhos animados, que logo foram exportados para outros países (MAREUSE, 2002).

O rápido avanço tecnológico que o Oriente presenciou fez com que esta arte, conhecida pelo nome anime, progredisse rapidamente de modo que cerca de cem novos desenhos fossem lançados mensalmente no Japão, em meados de 1996 (MAREUSE, 2002, p. 128).

“*Pokémon*” e “*Dragon Ball Z*” são exemplos de séries que se tornaram famosas e mostraram ao mundo a força do Japão no setor da animação, na criação de produtos visuais com excelência, diversidade de personagens e enredos (GOMES, V., 2016).

Figura 4 - Kaze no tani no Naushika (1984)



Fonte: ADORO CINEMA (2007)

Segundo Cassimiro Chaves Júnior (2009), a volta do sucesso da animação no cinema e na indústria do entretenimento foi resultado dos avanços tecnológicos que foram surgindo ao longo do tempo. A década de 90 foi um período marcante na história do filme animado devido à introdução do computador no processo de animação, transformando a produção em digital. “A alteração se desdobraria em duas vertentes na produção de animação cinematográfica: digitalização dos desenhos animados e a computação gráfica” (CHAVES JÚNIOR, 2009, p. 18).

O filme da Pixar, “*Toy Story*”, de 1995, é considerado o primeiro longa-metragem feito com a nova tecnologia do computador. O destaque se deve também à tridimensionalidade dos personagens que, até aquela época, principalmente nos *cartoons*, eram feitos na forma 2D (BOLSHAW, 2015). Para Daniel Caetano (2013), em relação a “*Toy Story*”,

o nível de sofisticação não apenas técnico, demorou alguns anos a ser igualado, mesmo na indústria norte-americana, e acabou se tornando o modelo do que veio a se estabelecer entre os mais bem-sucedidos lançamentos cinematográficos de animação” (CAETANO, 2013, p. 9).

Figura 5 - Toy Story (1995)



Fonte: REVISTA GALILEU (2018).

Para Vítor Gomes (2016), o Reino Unido também não ficou para trás e, entre os anos 80 e 90, se destacou na animação de videogames e para a internet. O estúdio Aardman Animations se tornou famoso no país e especializado no uso da técnica de *stop motion*. Os personagens Wallace e Gromit, o filme “A Fuga das Galinhas” (2000) e a série animada “Shaun, O Carneiro” (2007) são algumas das produções famosas do estúdio.

Figura 6 - A Fuga das Galinhas (2000)



Fonte: ADORO CINEMA (2020)

Nos Estados Unidos, após o marco na história de “*Toy Story*”, outros desenhos da Pixar se destacaram no mercado, como “*Procurando Nemo*” (2003) e “*Os Incríveis*” (2004). Os anos 2000 começaram com atenção para novos estúdios na área da animação, que passaram a fazer uso da técnica do CGI (*Computer Graphic Imagery*) – imagens geradas por computador – na produção de filmes animados. Além da Pixar, a DreamWorks Animation, famosa pelas sequências de “*Shrek*” (2001), e a Blue Sky Studios, produtora de “*A Era do Gelo*” (2002), também começaram a se destacar. Foi uma época marcada pelo auge da animação pelo computador e o declínio da animação tradicional marcada pela produção de desenho à mão (GOMES, V., 2016). No setor de longas-metragens, o estúdio Ghibli voltou a ter destaque mundial em 2003, com o único filme de língua não-inglesa a levar o Oscar de Melhor Filme de Animação por “*A viagem de Chihiro*”, de 2001.

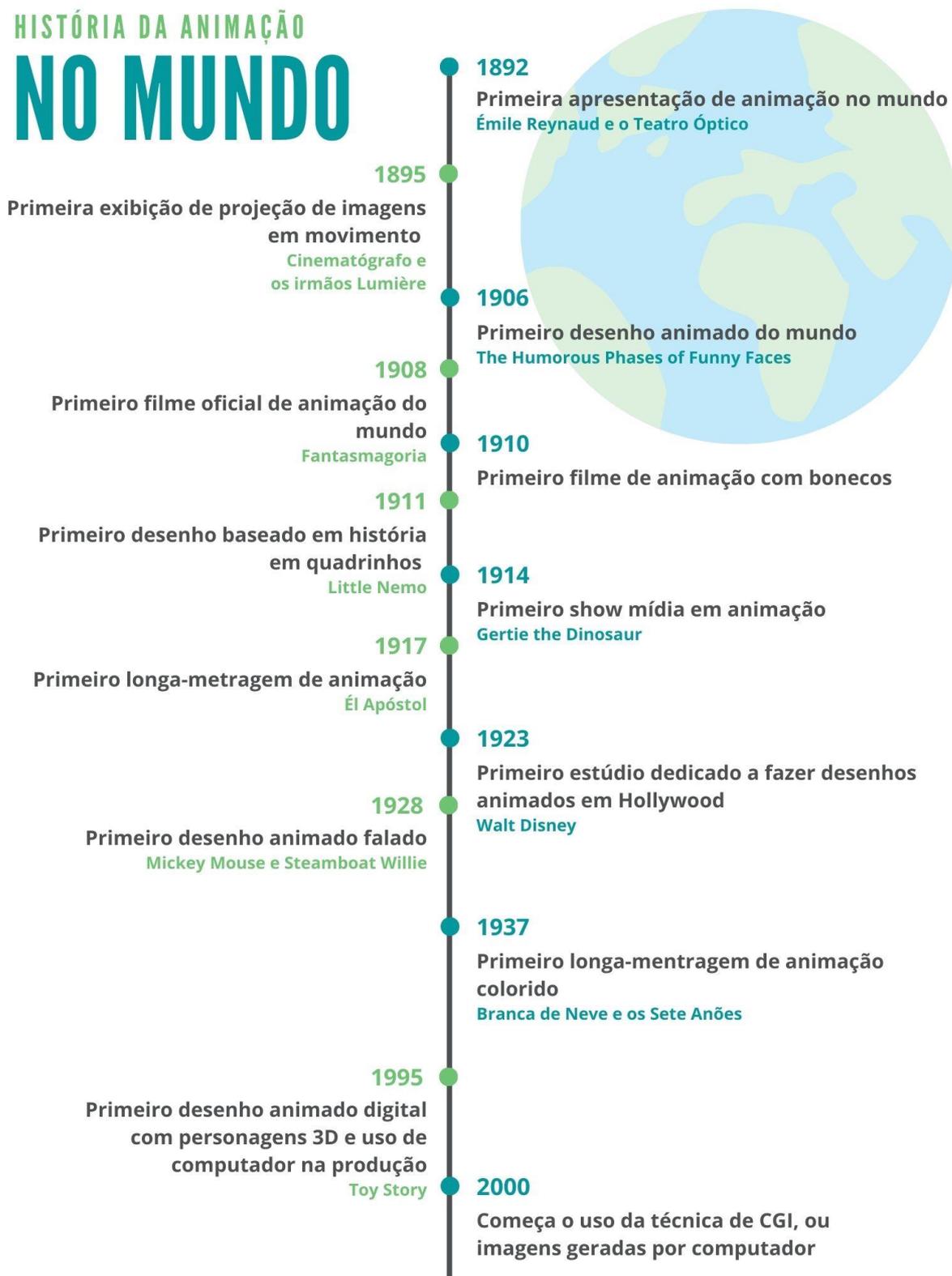
Figura 7 - A Viagem de Chihiro (2001)



Fonte: HUFF POST BRASIL (2020)

Figura 8 - Linha do tempo - Animação no mundo

HISTÓRIA DA ANIMAÇÃO NO MUNDO



2.2 Animação no Brasil

Várias regiões do mundo se aventuraram no universo do filme animado, mas nem todos contavam com o apoio necessário para a sua realização. O trabalho de animação não foi e continua não sendo fácil. O processo é trabalhoso e demorado, sendo as grandes produções marcadas por uma volumosa equipe de animadores e uma produção em escada industrial.

Para Daniel Caetano (2013), o século XX foi fortemente marcado pelas animações de Hollywood, pois diversos países não conseguiram acompanhar o modelo hollywoodiano de animação e desenhos animados, nem produzir em larga escala como na indústria cinematográfica dos Estados Unidos. Grande parte dos cineastas e desenhistas necessitavam de financiamento público do próprio país para continuar suas produções, além de muitos trabalharem no modelo de animação experimental. E no Brasil, o cenário não foi muito diferente. Segundo Andréia Prieto Gomes (2008), o começo da história do filme animado no nosso país não foi fácil.

O Brasil não possuía os meios necessários para estudar as técnicas que já existiam, nem livros especializados a respeito do assunto, então cada desenho animado estrangeiro que era exibido nos cinemas servia como referência para os fanáticos que desejavam aprender os tais “macetes” da animação. O panorama político do país também estava diretamente relacionado às mudanças, ora gerando facilidades ora dificuldades para o cinema de animação brasileiro (GOMES, A., 2008, p. 4).

Mesmo assim, a história da animação no Brasil é longa e, do mesmo modo como foi em âmbito mundial, também acompanha a chegada do cinema. Andréia Prieto Gomes (2008) conta que, pouco tempo após o marco dos irmãos Lumière em Paris, aqui no Brasil, em 8 de julho de 1896, aconteceu, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira sessão de cinema do país. Dois anos depois, em 1898, o primeiro filme oficialmente brasileiro foi rodado em uma sala de cinema permanente, mostrando algumas imagens da baía de Guanabara.

Por dez anos, o Brasil não produziu ou exibiu algo, devido a problemas de fornecimento de energia elétrica. O cinema brasileiro, como disse Andréia Prieto Gomes (2008), praticamente inexistiu nesse período. A solução para os problemas chegou em 1907, com a nova usina de Ribeirão das Lajes, o surgimento de novas salas de cinema, exibição de filmes estrangeiros e uma ascensão da produção

nacional (GOMES, A., 2008). No setor da animação, a influência para a área foi marcada pelos cartunistas, com destaque para Raul Pederneiras que deu início ao filme animado no país. O artista acabou contribuindo para a história após realizar charges animadas para o Pathé-Jornal, produzido, a partir de 1907, pela empresa Marc Ferrez & Filhos, dona do Cine Pathé. Raul também produzia para os cinejornais dos irmãos Alberto e Paulino Botelho. O cinema no Brasil começou, então, de forma experimental e esporádica (GOMES, A., 2008).

Segundo Paulo Coelho (1998), “O Kaiser” foi a primeira animação brasileira exibida nos cinemas do nosso país. O filme de caricaturas animadas foi criado pelo cartunista Álvaro Martins e data de 22 de janeiro de 1917. Martins era conhecido pelo pseudônimo Seth e seu desenho animado representava uma sátira a Guilherme II da Alemanha. Por problemas de conservação, todos os originais foram perdidos, restando apenas um único fotograma do material. Um resquício que salvou esse marco na história (BOLSHAW, 2015).

Figura 9 - O Kaiser (1917)



Fonte: O GLOBO (2017)

Ainda em 1917, Coelho (1998) relembra outra exibição de animação após o marco de Seth, o desenho “Chiquinho e Jagunço”, que fora baseado em personagens da revista Tico-Tico. Andréia Prieto Gomes (2008) diz ter sido essa “a primeira animação de personagens e situações típicos brasileiros” (GOMES, A., 2008, p. 6),

inspirada na tendência norte-americana de usar os mesmos personagens de jornais e revistas para os filmes animados. No ano seguinte, em 1918, surge “Aventuras de Billie e Bolle”, criado pelo cartunista Eugênio Fonseca Filho e inspirado no desenho norte-americano “*Mutt e Jeff*”. (GOMES, A., 2008). No entanto, Paulo Coelho (1998) diz que após essas exposições a produção de animações no país ficou estagnada por uma década.

Segundo João Carlos Sampaio (2013), o principal polo de atuação de animação e cinema do Brasil ficou sendo por muitos anos o eixo Rio-São Paulo. Para Maria Cláudia Bolshaw (2015), a trajetória da animação brasileira foi lenta e com produções escassas até alcançar popularidade e mercado. E realmente, após as exposições de Seth e Fonseca Filho, as produções seguintes de filmes animados aconteceram em momentos espaçados na linha do tempo da história da animação no Brasil.

Os anos 20 começaram com animações com fins de propagandas e produções de curta duração (GOMES, A., 2008). Depois de uma década do primeiro filme de animação brasileiro, poucas produções se destacaram. A mais citada entre os autores da área é “Macaco Feio, Macaco Bonito”, filme animado produzido em 1928 e lançado no ano seguinte. De acordo com Andréia Prieto Gomes (2008), criado por Luiz Seel, esse desenho, em formato de charges animadas, fazia parte de uma série intitulada Brasil Animado. Maria Cláudia Bolshaw (2015) acrescenta ainda que a produção foi uma forma de satirizar personagens de desenhos animados estrangeiros.

Na década de 30, foi criado o “primeiro órgão oficial do governo planejado para o cinema” (CARVALHAL, 2008, p. 21). Segundo Rosana Catelli (2005), o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) foi criado oficialmente em 1937, durante a fase do Estado Novo⁵, do governo de Getúlio Vargas, com direção de Roquette-Pinto e Humberto Mauro como responsável pela elaboração dos filmes educativos. Fernanda Carvalhal (2008) aponta 1936 como o ano de fundação do Instituto que, segundo a

⁵ Estado Novo corresponde à classificação da terceira e última fase da chamada Era Vargas. Getúlio Vargas, ex-presidente do Brasil, manteve-se no poder durante 15 anos ininterruptos, passando de chefe do Governo Provisório a presidente da República do Governo Constitucional, sendo nos últimos anos de seu mandato considerado um ditador. A terceira fase de seu governo começou com o golpe de 10 de novembro de 1937, que lhe possibilitou continuar governando o país em regime autoritário, no qual o Parlamento foi dissolvido, partidos políticos extintos, liberdades civis suspensas, instaurada a repressão policial e o comunismo colocado como maior inimigo do governo. Nesse mesmo período, regimes semelhantes surgiram na Europa, como na Alemanha com Hitler, Itália com Mussolini e Portugal com Salazar. Do período destacam-se a busca pela modernidade e de transformar o Brasil, agrário e exportador, em uma nação urbana e industrial e do sentimento de identidade nacional por meio do investimento na cultura e educação. O regime teve fim em 1945. (PANDOLFI, 1999).

autora, surgiu sob coordenação do Ministério da Educação e Saúde Pública, e “utilizado para criar uma nova imagem do Brasil, fortaleceu os ideais da Escola Nova, movimento que defendia a modernização da sociedade através da ciência e da educação” (CARVALHAL, 2008, p. 22). De acordo com Nonato (2018), o INCE representava a produção cinematográfica estatal no país e “reverberava a intenção do Estado na criação de uma imagem para o Brasil, um meio de utilizar o cinema como ferramenta de transmissão das ideias oficiais e levar a educação a lugares distantes do país” (NONATO, 2018, p. 11).

Durante o Estado Novo do Governo Vargas, também foi criado o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), em 1939, responsável pela divulgação de realizações e uma “boa imagem” da gestão de Getúlio, inspirado em governos fascistas que viam no cinema uma forma de persuasão da população e propaganda das ações do governo. O DIP também serviu como instrumento de censura e uma forma de fiscalização dos meios de comunicação no país (CARVALHAL, 2008).

No Estado Novo, o cinema foi utilizado como instrumento de propaganda, colaborando com a construção da identidade nacional, legitimação do governo e formação do patriotismo. Idealizado como um instrumento de aproximação da nação, os filmes estimulavam o amor à pátria, a valorização da miscigenação racial e da cultura nacional, passando por algumas noções de higiene. Cumpre esclarecer, no entanto, que o INCE foi exclusivamente voltado à educação e à cultura, ficando a cargo do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) os filmes de exaltação do governo (CARVALHAL, 2008, p. 55).

Na área da animação, o marco desse período, no final da década de 30, ficou para “As Aventuras de Virgulino”, de 1938/1939, do artista nascido em Fortaleza, Luiz Sá. Sá foi proibido pelo DIP de mostrar sua obra a Walt Disney, quando esse estava de visita ao Brasil. O criador cearense teve dificuldades para distribuição e divulgação de seu filme, que foi vendido pelo próprio artista para uma loja de projetores. O dono da loja acabou por cortar o rolo em pedaços e distribuí-los aos clientes como brinde. Posteriormente, as partes foram recuperadas e a animação remontada (BOLSHAW, 2015).

Segundo Andréia Prieto Gomes (2008), Sá era famoso por seus personagens de histórias em quadrinhos, veiculadas em jornais da época, e após a frustração com a animação do personagem Virgulino continuou na produção comercial de charges em jornais e revistas, entrelaçando essa arte com o cinema anos depois.

Figura 10 - As Aventuras de Virgulino (1939)



Fonte: O GLOBO (2016)

Nessa época, vivíamos em escala mundial o começo da Segunda Guerra. Se as coisas não andavam muito bem para os animadores do continente europeu, aqui pelo Brasil muito menos. O momento não era favorável nem para um dos maiores animadores do mundo: Walt Disney. O estúdio passava por períodos de greve e problemas financeiros. Após produzir, em 1937, “Branca de Neve e os sete anões”, lançado em 1939, Disney lançou a animação experimental “Fantasia” no ano seguinte. A produção levou quase três anos para ficar pronta e custou mais de dois milhões de dólares. No entanto, ao contrário do sucesso de Branca de Neve, a animação não obteve o mesmo prestígio nos Estados Unidos. “Fantasia”, de 1940, foi uma produção cara, longa e trabalhosa, mas recebida de forma negativa pela crítica estadunidense (FRANZ, 2015).

Nas palavras do crítico Renato de Alencar, da revista A Cena Muda, Fantasia só podia ser uma obra feita por um poeta ou um louco. Poeta pelo lirismo que apresenta e louco justamente pela coragem do investimento. A crítica estadunidense acusou Disney de arrogante e a animação de mau gosto com frases como “Uma chatice interminável” e “Um prejuízo para a boa música e para a arte da animação”, entre outras (FRANZ, 2015, p. 10).

Nayara Franz (2015) argumenta ainda que “Fantasia”, além do exacerbado poetismo, possuía uma narrativa sem começo, meio e fim definidos, com sete desenhos independentes dentro de um longa-metragem, quase sem diálogos e marcados pela trilha sonora constate, detalhes que para o momento de guerra não serviram de bom entretenimento para o público estadunidense, que comparavam a nova obra de Disney com as anteriores feitas pelo estúdio, carregadas de um tom divertido e emocionante.

Figura 11 - Cenas de Fantasia (1940)



Fonte: ADORO CINEMA (2014). Reprodução YouTube.

É fato que os anos da Segunda Guerra Mundial foram marcados por diversos cenários e para a história da animação, nessa época, o momento não era o melhor para a maioria dos países. Disney estava quebrado após a produção de “Fantasia” e, no mesmo período, os Estados Unidos tentavam conter o avanço da política nazista no continente americano e salvar a sua hegemonia nos países da América Latina. Época também da adoção da política de boa vizinhança no governo de Roosevelt.

Aqui, as histórias do país norte-americano, de Walt Disney e da animação no Brasil se entrelaçam. Com a eclosão da Segunda Guerra, os Estados Unidos acreditavam que deviam ter maior presença nos países da América Latina. Como medida de segurança nacional e também como forma de conseguir apoio, foram pensadas várias frentes em que o país norte-americano poderia atuar para ser um

"bom vizinho" para os outros países do continente. Para isso, foi criado o OCIAA⁶, o Escritório do Coordenador de Assuntos Interamericanos, com o objetivo de organizar as ações e planos em relação à América Latina. Uma das frentes abrangia a comunicação e a propaganda favorável aos EUA em outros países do continente americano. E Walt Disney foi um dos escolhidos para esta missão (FRANZ, 2016).

O OCIAA comportava basicamente quatro setores: comunicações, relações culturais, saúde e comercial/financeira. Apesar de estarem interligados, é a primeira divisão que estará presente neste texto, pois abrangia: rádio, cinema, imprensa, viagens e esportes. Washington estava convencida de que precisava agir por meio de propaganda em favor do seu país, o bom vizinho, e fazer propaganda contrária ao Eixo, especialmente à Alemanha. Uma das grandes personalidades escolhidas pelo OCIAA para atuar em conjunto com a boa vizinhança foi Walt Disney. O desenhista esteve pela primeira vez na América Latina no ano de 1941, para lançar o seu filme Fantasia em países de interesses estadunidenses, entre eles o Brasil (FRANZ, 2016, p. 68).

Em 1941, o criador do Mickey estava em terras brasileiras para lançar Fantasia, assim como o fez por toda a América Latina. Por aqui, vivíamos a fase do Estado Novo, do governo Getúlio Vargas, inclusive, um modelo de governo que os Estados Unidos não queriam que se instalasse pela América do Sul (FRANZ, 2016).

O Estado Novo, de Getúlio Vargas, apesar de não se definir como um fenômeno fascista, foi implantado com o golpe de novembro de 1937 e inspirava-se em experiências autoritárias dos regimes alemão e italiano, especialmente ao que se refere à propaganda política. Neste sentido, os Estados Unidos teoricamente deparavam-se com uma barreira para os seus planos: uma vez que pretendiam elevar o seu modelo político liberal, muitos dos países latino-americanos presenciavam formas de governos bem distintas deste modelo (FRANZ, 2016, p. 68).

Mesmo assim, e por diversos motivos, a política de boa vizinhança era favorável para objetivos nacionais brasileiros na época, e quando Walt Disney chegou por aqui foi muito bem recebido (FRANZ, 2016), assim como a sua animação. Ao contrário do ocorrido nos Estados Unidos, "Fantasia" teve sucesso entre a população e a imprensa brasileira, parte da aprovação como resultado do trabalho do DIP nos meios de comunicação nacionais, que baseados em interesses ligados à política de boa vizinhança, não pouparam elogios à obra e ao estúdio Disney (FRANZ, 2015).

⁶ O *Office of the Coordinator of Inter-American Affairs* (OCIAA) foi criado em 1940 e durou até o fim da guerra.

Segundo Nayara Franz (2016), a cultura tinha papel de destaque nessa política norte-americana de boa vizinhança e essa foi uma das formas pela qual os Estados Unidos conseguiram apoio dos políticos e da população da América Latina, conquistando-os pela comunicação, a propaganda e a animação.

Em resumo, a visita foi um marco na história da animação no Brasil. Dela surgiu o personagem da Disney, Zé Carioca, adorado e criticado (primeiro por ser um personagem brasileiro, mas em segundo por não representar fielmente o Brasil); foram produzidos filmes animados da Disney em coprodução com o Brasil e outros países da América Latina como “Os Três Cavaleiros”, (1944), “Alô, Amigos” (1943) e “Você já foi à Bahia?” (1945), além de filmes educativos como, por exemplo, “Como nos livrarmos de doenças”, mas esse foi um dos exemplos que não foi muito bem recebido pelo público aqui no país (BOLSHAW, 2015).

Figura 12 - Você já foi à Bahia? (1945)



Fonte: ADORO CINEMA (2012)

Animadores brasileiros também tiveram a oportunidade de aprender com Disney, embora outros tenham sido proibidos de mostrar obras nacionais para ele. No fim, toda a situação foi muito mais benéfica para os Estados Unidos, o qual conseguiu certo apoio do Brasil e da América Latina na guerra. Disney saiu dessa melhor do que entrou, não faliu e ainda se tornou o que conhecemos hoje. E o Brasil? Além de Hollywood acabar passando uma imagem distorcida do nosso país, a visita de Disney realmente fez crescer o interesse pelo cinema de animação no país, mas a partir disso

as cobranças por igualar a produção nacional aos padrões estadunidenses só aumentaram (FRANZ, 2016).

Durante a maior parte do século XX, o modelo de negócio estabelecido para o cinema de animação era o dos desenhos animados de Hollywood. Naquele momento, mesmo países com cinematografias mais ativas não produziam opções para esses desenhos animados (com algumas exceções notáveis, sobretudo nos países do Leste europeu) (CAETANO, 2013, p. 6).

Os animadores brasileiros permaneceram por muito tempo dependentes de financiamento público para poderem trabalhar (CAETANO, 2013), isso quando não se aventuravam sozinhos e com recursos próprios no universo da animação. Porém, as tentativas continuavam.

Em 1942, foi lançado o “O dragãozinho Manso”, do mineiro Humberto Mauro. O primeiro desenho do Brasil a utilizar bonecos e a técnica do *stop motion*, e produzido para o INCE (GOMES, A., 2008).

A década de 50 foi marcada pelo primeiro filme de longa-metragem do Brasil, “Sinfonia Amazônica”, de 1953. Andréia Prieto Gomes (2008) conta que o desenho foi criado pelo carioca Anélio Latini Filho, que trabalhou em toda a produção do filme direto de um estúdio improvisado em sua própria casa. Anélio teve de se adaptar aos recursos técnicos limitados que tinha ao seu dispor. O filme foi produzido inteiro em preto e branco e era de baixa qualidade. Entre os desafios encontrados pelo caminho, o artista teve de fazer sozinho o roteiro, os personagens, cenários, sincronização de áudios e músicas, tendo apoio na direção de fotografia apenas de seu irmão, Mário Latini. Inclusive, as canções usadas eram de domínio público e de autoria internacional, já que o animador não tinha autorização para usar as composições brasileiras que queria (GOMES, A., 2008).

Figura 13 - Cartaz Sinfonia Amazônica (1953)



Fonte: BANCO DE CONTEÚDO CULTURAIS (s.d.)

O filme foi restaurado nos laboratórios da cinemateca brasileira de São Paulo e também exibido no Museu de Arte Moderna (MAM). Logo no começo da animação, um breve documentário conta a história por trás de “Sinfonia Amazônica”. A produção passo a passo, que durou anos, geralmente contaria com uma grande equipe para poder ser realizada, mas Anélio teve apoio apenas de seu irmão. O filme contou com cerca de 500 mil desenhos, todos feitos à mão pelo artista, que juntos os papéis compunham uma extensão de 180 km e se pesados chegavam a um total de mais de duas toneladas (SINFONIA AMAZÔNICA, 1953).

Antes de começar a animação, o minidocumentário narra e afirma o difícil feito realizado por Latini e as condições em que ele trabalhava. Confira o trecho de apresentação:

Este, senhores, é o menor estúdio do mundo. Aqui foi produzido o primeiro desenho animado brasileiro em longa-metragem. Coisa difícil, mas Deus é brasileiro, vamos lá. Compõe-se o estúdio de três departamentos distintos. O de Traço e Pintura, o de Câmera e, finalmente o mais importante, o de Animação. Anélio Latini Filho, criador de Sinfonia Amazônica, chega ao trabalho às oito da manhã e só sai às quatro da madrugada do dia seguinte. Em desenhos estrangeiros de longa metragem são empregados em média 400 desenhistas. Aqui, ele é o único desenhista de todo o filme (SINFONIA AMAZÔNICA, 1953, transcrição nossa).

“Sinfonia Amazônica” fala do folclore e tem como cenário a famosa floresta tropical Amazônia. A história perpassa sete lendas dessa região e o personagem principal é o índio Curumi, sempre acompanhado de seu amigo Boto. O filme, todo em preto e branco e em variações na escala de tons de cinza, apresenta trechos que lembram vagamente o expoente filme Fantasia (1940), do estúdio de Walt Disney, devido às cenas lúdicas dos elementos da animação em que os movimentos acompanham a trilha sonora de forma sincronizada. De acordo com Andréia Prieto Gomes (2008), a animação brasileira realmente teve influência do estúdio norte-americano e chamou atenção fora do Brasil. Embora tenha gerado muitas despesas com a divulgação do filme, a obra ganhou diversos prêmios importantes para a época.

Todo o esforço e dedicação de Anélio foram compensados com a criação de um relato lírico e singular sobre a riqueza lendária da região amazônica. O filme teve influência do estilo Disney e deu ao Brasil o destaque no exterior, recebendo os troféus Estatueta Saci de Cinema, de 1954, prêmio do jornal “O Estado de São Paulo”, prêmio da Comissão Nacional do Folclore da UNESCO, Prêmio do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), prêmio estatueta “O índio”, do Jornal de Cinema e prêmio do Festival Nacional Cinematográfico do Rio de Janeiro (GOMES, A., 2008, p. 9).

Figura 14 - Cenas de Sinfonia Amazônica (1953)



Fonte: BANCO DE CONTEÚDOS CULTURAIS (s.d.)

Segundo Andréia Prieto Gomes (2008), ainda nos anos 50, destaca-se também a produção de filmes educativos. Em 1952, Rui Pieroti produziu desenhos em forma de campanha para conscientização de saúde, higiene e prevenção de doenças. Na época, a produção estatal desse tipo de animação era feita para o Serviço Especial de Saúde.

Para Andréia Prieto Gomes (2008) e Maria Cláudia Bolshaw (2015), outro animador de destaque da década de 50 foi Roberto Miller, com desenhos como “Rumba” e “Boggie Woogie”. Discípulo de Norman McLaren, Miller estagiou no

National Film Board e desenvolveu um estilo de animação abstrato e experimental, forte linha seguida pelos alunos do estúdio canadense. No final dos anos 50, o artista produziu filmes experimentais com animação, criando uma nova corrente do estilo de animação experimental no Brasil.

Desse modo, de 1959 a 1962, Rubens Francisco Luchetti e Bassano Vaccarini, no início ao lado de Roberto Miller, e depois sozinhos, realizaram animações experimentais de estilo abstrato no Centro Experimental de Cinema de Animação de Ribeirão Preto. Em 1965, o 1º Festival Internacional de Cinema de Animação, no Brasil, contou com diversas produções desse Centro Experimental. No entanto, o Centro durou pouco tempo. Luchetti e Vaccarini entraram na lista dos que fizeram apenas um filme de animação e depois desapareceram (BOLSHAW, 2015). Segundo Andréia Prieto Gomes (2008) e Maria Cláudia Bolshaw (2015), Roberto Miller, por outro lado, continuou a trabalhar no ramo da experimentação, mas também tomou outros rumos e dirigiu por muitos anos o programa “Lanterna Mágica”, da TV Cultura de São Paulo, programa dedicado a falar e exibir animações e videoarte.

Dentre as produções do início da década de 60, Andréia Prieto Gomes (2008) também destaca como importante a primeira experiência brasileira em filmes de animação produzidos no computador. O feito foi de José Mario Parrot com “Balé de Lissajous”. Todavia, essa década acabou sendo marcada pela continuidade de animações de caráter educacional com produções do INCE que, em 1962 e 1966, promoveu animações para explicar sobre inflação e desvalorização da moeda. Até o final da década, esse tipo de produção dedicada à área didática predominava.

Também em 1966, a Petrobras produziu “Um Rei Fabuloso”, com direção de Wilson Pinto, o primeiro curta-metragem colorido do Brasil. Wilson posteriormente se dedicou à produção publicitária criando o personagem Petrolino para a mesma empresa. Além disso, a produção publicitária também marca o final dos anos 60, já que o Festival de Cinema Amador, do Jornal do Brasil, no Rio de Janeiro, foi um dos fatores que incentivaram novas produções de desenhos animados, aumentando assim a demanda de animações publicitárias para a televisão, o que também contribuiu para a formação de novos animadores voltados para o formato televisivo (GOMES, A., 2008).

No entanto, o INCE foi extinto nesse mesmo ano, sendo transformado em Instituto Nacional de Cinema (INC), voltado para uma produção educativa e industrial (CARVALHAL, 2008).

O INCE funcionou de 1936 a 1966, produziu mais de 400 documentários de curtas e médias metragens voltados à educação popular, divulgação da ciência e tecnologia. Muitos filmes foram adquiridos pelo órgão, o que fez com que sua filmoteca chegasse a cerca de 1000 títulos sobre os mais diversos assuntos. A exibição era voltada às escolas, instituições culturais e salas de cinema, antes da projeção do circuito comercial. Foram realizadas películas sobre medicina, biologia, botânica, física, química, artes, antropologia, história, geografia, literatura, música, folclore, astronomia, entre outros. Roquette-Pinto foi o seu principal diretor, e nos 10 primeiros anos de funcionamento, o Instituto atingiu seu auge, produzindo mais de 200 documentários (CARVALHAL, 2008, p. 22).

Os anos 60 também contaram com a formação de centros e grupos de atuação para produção e divulgação de animações. Como contam Andréia Pietro Gomes (2008) e Maria Fusari (2002), além do Centro Experimental em Ribeirão Preto, havia o Centro de Estudos de Cinema de Animação (CECA), no Rio de Janeiro, criado em 1967 por alunos da Escola de Belas Artes, como Rui de Oliveira e Jô Oliveira. No entanto, o centro durou apenas um ano. Em 1968, os dois artistas se reuniram com outros animadores, como Pedro Stil, Carlos Alberto Pacheco e Antônio Moreno, para criarem o grupo Fotograma, responsável por mostras de animação internacional e divulgação de filmes do gênero no Canal 9, do Rio de Janeiro (GOMES, A., 2008). Segundo Maria Cláudia Bolshaw (2015), o grupo não durou muito tempo, sendo extinto também após um ano de sua criação, devido à censura da ditadura e do AI-5. Os eventos promovidos e a programação do canal do Fotograma eram considerados subversivos, de alusão ao comunismo e uma forma de divulgação do regime no Brasil.

Bolshaw (2015) destaca ainda que até a década de 60, diversos artistas se aventuraram no mundo da animação, mas poucos permaneceram no universo de criação de filmes animados. Segundo a autora, muitos fizeram apenas um filme e depois desapareceram. A reclamação era a falta de incentivo e as dificuldades no processo de produção, até porque o ato de fazer uma animação era e é trabalhoso, e no Brasil não havia as mesmas técnicas como as dos Estados Unidos, dificuldades que podemos observar no decorrer de toda a história do gênero até aqui descrita, bem como na trajetória dos animadores no país, como a situação de Anélio Latini. Mesmo assim, Cláudia Bolshaw (2015) afirma que esses animadores contribuíram para a evolução do gênero no nosso país.

No artigo de Andréia Prieto Gomes (2008), é possível entender, em âmbito geral, como foi essa evolução da animação no país, marcada por produções

esporádicas, animações experimentais, com pouco ou sem apoio e financiamento do governo, e uma grande e diversa quantidade de animadores, muitos ilustradores, que trabalhavam com tirinhas de jornais ou peças e campanhas publicitárias, e que se aventuraram a aprender sozinhos as técnicas de animação.

Para João Carlos Sampaio (2013), trabalhar com animação no Brasil se tornou significativo após a criação do Centro experimental de Animação de Ribeirão Preto e a realização do primeiro Festival Internacional de Cinema de Animação, no MAM, de São Paulo. Antes disso, para o autor, a atividade era totalmente dispersa. E foi a partir dessa época que o número de novos profissionais do ramo aumentou.

A partir da década de 70, somado aos marcos históricos anteriormente pontuados por Sampaio, Andréia Prieto Gomes (2008) aponta que a lei do Curta-metragem, com incentivo da Empresa Brasileira de Filmes S/A (Embrafilme), também contribuiu para o aumento de produções de filmes no Brasil, entre eles o de animação. A lei era uma forma de regulamentação para exibição de produções brasileiras nas salas de cinema do país, “assegurava-lhes o direito de serem exibidos antes de um filme de longa-metragem estrangeiro durante certo número de dias no trimestre e com direito à renda de 0,8% das cadeiras do cinema por sessão” (MORENO, 2013, p. 21).

“Reverberando uma preocupação do governo com a criação de um mercado cultural, foi criada em 12 de setembro de 1969 a Empresa Brasileira de Filmes” (NONATO, 2018, p. 11). A Embrafilme foi criada pelo Regime Militar, para divulgação das produções cinematográficas brasileiras no exterior. Também era responsável pela realização de mostras, congressos e festivais de cinema (CARVALHAL, 2008; GOMES, A., 2008). Em 1976, a Embrafilme foi fundida com o Instituto Nacional de Cinema (INC), criado no ano 1966, em substituição ao INCE.

Para o cineasta, pesquisador e professor Antonio Moreno (2013), outros fatores também contribuíram para ascensão da produção em animação iniciada na década de 70.

A revolução de costumes e diversos fenômenos ideológicos transculturais, somados aos ocorridos na área da Comunicação, como a diversificação das mídias, operam como marcas que identificam o período 1970-1995, provocando profundas mudanças na concepção de filmes em seus diversos gêneros. Entre nós foram fenômenos evidentes a intensificação das salas de cinema com programação alternativa, o surgimento de grupos de animação, a proliferação de canais de televisão e de festivais de cinema, a publicação de livros, revistas e tabloides, acelerando o fluxo de informações entre artistas

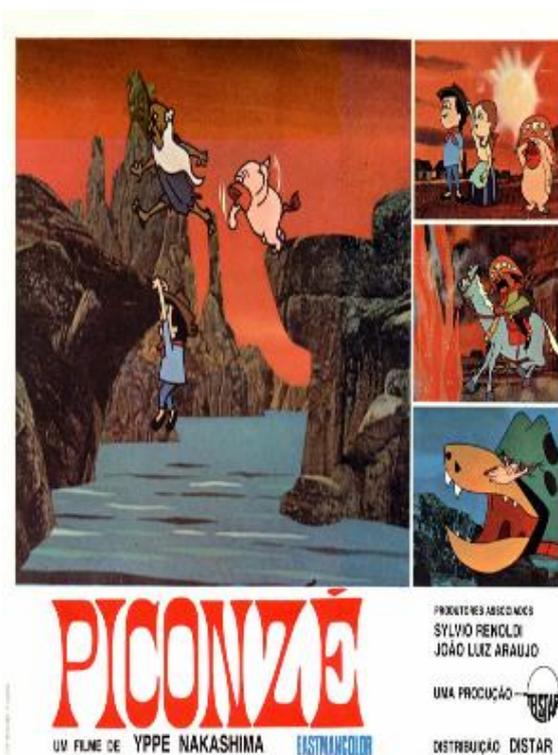
de diferentes regiões do país, além da mudança dos meios técnicos de produção de animação trazida pela computação gráfica (MORENO, 2013, p. 21).

Desta época destacam-se os filmes “Presente de Natal” (1970) e “Piconzé” (1972).

“Presente de Natal” foi criado pelo amazonense Álvaro Henrique Gonçalves, na cidade de São Paulo e foi o primeiro longa-metragem de animação em cores do país (SAMPAIO, 2013). O desenho começou a ser produzido em 1965 e sem nenhum incentivo público ou privado. Álvaro era cartunista e autor de histórias em quadrinhos, e já havia produzido curtas-metragens como “A cigarra e a formiga” (1956) e o “Índio Alado” (1967). Durante o processo, ele construiu uma máquina de projeção e sonorização e criou sozinho o filme de 140 mil fotogramas que, no final, teve dificuldades de distribuição (GOMES, A., 2008).

A direção do filme de Álvaro Gonçalves ficou por conta de Ypê Nakashima, um nome que também ficou marcado na história da animação no Brasil. De acordo com Andréia Prieto Gomes (2008), nascido em 1926, no Japão, Nakashima se formou na Escola de Belas Artes de Tokyo e trabalhava com charges, tiras diárias e ilustração de artigos em jornais e revistas. Chegou ao Brasil em 1956, quando começou a trabalhar com mídia impressa. Dez anos depois, em 1966, ele começou a produzir o longa-metragem “Piconzé” (1972), o segundo longa colorido do Brasil, que levou seis anos para ser produzido e finalizado. O trabalho foi compensado com o recebimento de dois prêmios do Instituto Nacional de Cinema pela montagem do filme. “Piconzé” foi um dos primeiros filmes de animação a ser produzido por várias pessoas, já que o artista treinou uma equipe de animadores para produzir seu primeiro filme de animação, considerado por alguns “como sendo a primeira animação com maturidade profissional no país” (GOMES, A., 2008, p. 14).

Figura 15 - Piconzé (1972)



Fonte: ADORO CINEMA (2015)

Para Moreno (2013), a década de 70 foi o momento em que mais tivemos experimentações e diversificação na produção de desenhos animados no país, fruto do surgimento de novos grupos, núcleos de atuação e experimentação em animação, e até mesmo de novos animadores.

Logo no início da década, o Grupo Nós surgiu em 1970, com dois dos criadores do antigo Grupo Fotograma: Pedro Stil e Antonio Moreno, juntos de José Rubens Siqueira, numa perspectiva mais particular de incentivar a própria produção desses três animadores (MORENO, 2013).

O Núcleo de Cinema de Animação de Campinas também marcou essa época. Andréia Prieto Gomes (2008) aponta 1975 como a data de início do grupo, já Moreno (2013) afirma ser uma entidade privada de 1977. De fato, o grupo começa em 1975, de forma casual, quando seu criador, o animador Wilson Lazaretti, foi convidado para ministrar aulas de cinema para crianças no Conservatório Carlos Gomes. Segundo o texto informado no blog do núcleo, “anos depois, o núcleo se transferiu para uma sala nas dependências do Teatro Castro Mendes” (NÚCLEO DE CINEMA DE ANIMAÇÃO DE CAMPINAS, [2013?]). Talvez seja a essa mudança de local que a data citada por Moreno faça referência. A partir desse fato, além das aulas para crianças, o grupo

começou a crescer e a ser formado por artistas de diversas áreas e interessados por cinema de animação. É nesse período de crescimento que o artista plástico Maurício Squarisi entra para o grupo, em 1979. A dupla formada entre o animador e o artista plástico foi central para que juntos desenvolvessem uma didática própria de ensino de cinema de animação, principalmente para crianças, marca forte do Núcleo de Cinema de Animação de Campinas, que trabalha até hoje com produção educativa de filmes animados, na qual as próprias crianças realizam os processos de produção de uma animação.

Também merece destaque o estúdio Maurício de Sousa Produções (MSP), no início dedicado à criação de tiras para jornais, depois revistas em quadrinhos e anos mais tarde também à produção de animação, primeiramente voltada para comerciais de TV. O MSP foi criado pelo desenhista Maurício de Sousa, famoso pelas histórias em quadrinhos da Turma da Mônica. No entanto, seus primeiros personagens foram Bilu e Franjinha, nas tiras do jornal Folha da Manhã, em 1959, (MORENO, 1978) vindo a criar a sua mais famosa personagem, em 1963, também para os jornais. No início, Mônica surge como coadjuvante em uma tirinha do personagem Cebolinha, mas a menina de vestido vermelho, sempre acompanhada de seu coelho de pelúcia azul, baixinha, brava e dentuça, ganha destaque e, em 1970, é lançada a primeira revista em quadrinhos “Mônica e a sua turma” (ORTEGA, 2013).

De acordo com Antonio Moreno (1978) é na década de 70 que estreou, pelo estúdio de Maurício de Sousa, o primeiro desenho animado de curta-metragem exibido na televisão. Em 1976, “O Natal da Turma da Mônica” alcança sucesso no meio televisivo, seguido, em 1979, de “Mônica e o invasor das estrelas”, ambos do estúdio do famoso artista brasileiro. A reunião dos curtas produzidos por Maurício, posteriormente nos anos de 1980, acabou dando origem a longas-metragens veiculados no Brasil, Portugal, Argentina e Grécia (MORENO, 2013).

Figura 16 - O Natal da Turma da Mônica (1976)



Fonte: VEJA SÃO PAULO (2017)

Segundo Andréia Prieto Gomes (2008), após “Presente de Natal” e “Piconzé”, as produções de longas-metragens de animação ficaram estagnadas durante dez anos e voltaram à ativa somente na década de 80, quando filmes de Maurício de Souza foram lançados, como “As aventuras da Turma da Mônica”, em 1982, e mais quatro filmes da turma que surgiram em seguida.

Segundo Paulo Coelho (1998), os filmes do estúdio de Maurício de Souza impulsionaram o mercado de animação na década de 80. Somado a isso, a premiação em Cannes, no ano de 1982, de “Meow”, lançado em 1981. “O curta-metragem que abriu o caminho para a Animação brasileira no exterior e que também denuncia e reage à dominação cultural americana” (BOLSHAW, 2015, p. 40) foi produzido pelo animador Marcos Magalhães (COELHO, 1998).

Na década de 80, Magalhães foi um dos destaques da produção carioca na época, junto de outros animadores como Pedro Stil (com mais de 30 títulos lançados e diversos premiados), Ennio Torresan Jr. com “El macho”, Humberto Avelar, com uma animação para um especial de TV sobre Antônio Carlos Brasileiro Jobim, e Rui de Oliveira com “Cristo Procurado” (MORENO, 2013).

Marcos Magalhães, no entanto, se destacou além da produção de “Meow”. O animador passou por um intercâmbio no Canadá, no estúdio National Film Board, e após a estadia no país norte-americano aceitou a proposta de parceria promovida pela Fundação Nacional de Artes (Funarte) e o governo brasileiro com o estúdio canadense. O acordo cultural e tecnológico Brasil-Canadá, de 1985, para a área de animação, estabelecia a criação de um centro técnico para profissionais da área com participação de profissionais canadenses, inaugurando assim a primeira escola de animação no Brasil, o Núcleo de Cinema de Animação do CTAv - Centro Técnico Audiovisual, na cidade do Rio de Janeiro (GOMES, A., 2008; BOLSHAW, 2015).

Segundo Moreno (2013), o Núcleo de Cinema de Animação do CTAv - Centro Técnico Audiovisual, da Embrafilme, foi coordenado por Magalhães de 1985 a 1987. De acordo com Cláudia Bolshaw (2015), a primeira produção do núcleo foi o filme “O Planeta Terra”, coordenado por Marcos e feito por uma equipe de 28 artistas brasileiros para uma campanha de 1986, Ano Internacional da Paz, em homenagem à ONU.

Antônio Moreno (2013) destaca outras contribuições do núcleo.

No quadro desse acordo, são promovidos dois cursos de animação, com alunos de diversas regiões do país coordenados pelos canadenses Jean-Thomas Bédard e Pierre Veilleux. Ao final do primeiro curso estavam prontos, entre outros, Quando os morcegos se calam, de Fábio Lignini; Presepe, de Patrícia Alves Dias; Informística, de César Coelho; Noturno, de Aída Queiroz; e Evoluz, de José Rodrigues. Na realização do segundo curso, idealizava-se um longa, mas somente um curta, Alex, de 23 minutos, ficou pronto (MORENO, 2013, p. 23).

Um dos cursos promovidos pelo Núcleo, criado e ministrado por Marcos Magalhães, em 1986, foi o responsável pela formação de novos profissionais do ramo e uma nova geração na animação (SAMPAIO, 2013).

Do acordo também surgiram outros três núcleos regionais para produção em animação: o Núcleo de Animação do Ceará (NACE), inaugurado na cidade de Fortaleza, em 1986, sendo conhecido, a partir de 1993, como NUCA - Núcleo de Cinema de Animação da Casa Amarela, já que passou a funcionar na Casa Amarela Eusélio Oliveira, resultado de parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC) (INAGAKI, PAULA, SCHNEIDER, 2012); o Núcleo de Animação de Minas Gerais, da escola de Belas Artes, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 1986;

e o Núcleo de Animação do Rio Grande do Sul, de 1987, do Instituto Estadual de Cinema do Estado (MORENO, 2013; INAGAKI, PAULA, SCHNEIDER, 2012).

Na década de 80, a produção paulista também começou a se intensificar, gerando bons frutos até finais dos anos 90. Antonio Moreno (2013) destaca a conquista como resultado das leis nacionais de incentivo do curta-metragem e a atuação da Secretaria Estadual de Cultura de São Paulo, também impulsionando e fomentando a produção cinematográfica. Além disso, segundo o autor, “os realizadores paulistas de curta-metragem em animação surgem quase que ao mesmo tempo na década de 80 com tendências diversas” (MORENO, 2013, p. 24).

Tanto Antonio Moreno (2013), quanto Andréia Prieto Gomes (2008) destacam da região paulista os animadores Flávio Del Carlo, Cao Hamburger e Hamilton Zini Jr. Para Andréia Gomes (2008) esses animadores foram bem treinados na área da publicidade. Moreno (2013) destaca Del Carlo como um animador com estilo próprio paulista “em que a metrópole e a brasilidade são sempre preocupações” (MORENO, 2013, p. 24). A animação com bonecos feitos com massa de modelar foi a marca de Cao Hamburger na época (GOMES, A., 2008; MORENO, 2003) e, posteriormente, o artista também trabalhou em outras áreas como a televisão, dirigindo, inclusive, o famoso programa infantil “Castelo Rá-Tim-Bum” (1994), criado por ele em parceria com o escritor e roteirista Flávio de Souza.

Importante frisar como diversos outros artistas também se destacaram nessa década fora do eixo Rio-São Paulo. O Rio Grande do Sul, como já citado anteriormente, foi outro polo emergente de novas animações, como aponta João Carlos Sampaio (2013). O autor destaca os curtas-metragens produzidos pela equipe de Otto Guerra, Lancast Motta e José Maia, “O Natal do burrinho”, “As cobras” e “O reino azul”, respectivamente nos anos de 1984, 1985 e 1989.

Na Bahia, destaque para o pioneiro da animação no estado nordestino, Chico Liberato, formado em artes plásticas. Começou com produções animadas isoladas em 1974 (GOMES, A., 2008) e a partir de desenhos à mão livre criou, em 1981, o longa-metragem “Boi Aruá”, inspirado em uma lenda da região, terminando a produção quatro anos depois, em 1985 (SAMPAIO, 2013). “Uma realização artesanal, inspirada nos motivos da xilogravura presentes nas ilustrações da literatura de cordel” (SAMPAIO, 2013, p. 33).

Durante esse período, é possível também perceber a influência do ambiente acadêmico no desenvolvimento da animação no Brasil. A produção universitária se

destacou nessa época devido à intensificação do ensino e a produção de animação nos cursos de Cinema e Comunicação da Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (MORENO, 2013).

Coelho (1998) destaca a importância da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no final da década de 80, no desenvolvimento da animação em meio acadêmico. A UFRJ foi responsável pela criação de seu Núcleo de Criação e Produção com um setor dedicado ao cinema de animação. Com a ideia de trabalhar com o filme animado voltado para o ensino e a cultura brasileira, o objetivo do núcleo era realizar projetos de ensino, pesquisa e produção de novas tecnologias para a área. O núcleo foi “desativado depois de três anos de existência, por mudanças políticas na universidade” (COELHO, 1998, p. 171).

Para Antonio Moreno (2013), de 1970 aos finais de 1980, a produção de filmes animados aumentou consideravelmente, mas começou a recuar, principalmente a partir de 1990. O ano de 1975 foi o período de maior produção para o cinema brasileiro, alavancado pela Embrafilme, que estava em seu auge na época. Nesse ano, o país chegou a contar com 3.276 salas de cinema e a venda de um total de 275 milhões de ingressos (MIRANDA, 2016).

Se a década de 70 foi promissora para a animação, com conquistas de espaço, leis de incentivo e fomento, a década de 80, mesmo com o surgimento de novos grupos e núcleos de animação, novos animadores no ramo e valorização do filme animado, foi deixando de ser tão alegre para o setor. Isso porque, segundo Moreno (2013), ao longo da existência da Lei do Curta, que ajudou na exibição de filmes brasileiros no cinema, resistências e pressões fizeram com que ela acabasse em meados anos de 1980. Além disso, as conquistas legislativas alcançadas pelo setor de animação acabaram com a chegada do governo Collor (MORENO, 2013).

O ano de 1990, então, começou triste e desanimador para a área da animação com a atuação do governo de Fernando Collor e a extinção da estatal Embrafilme (CARVALHAL, 2008).

O mercado esteve acelerado enquanto durou a Lei do Curta, que gerava uma reserva de mercado para o filme do gênero. Em seguida, o setor de animação, como todos do cinema brasileiro, voltaria a ter enormes dificuldades de produção e exibição até meados da década de 1990, refletindo os danos do decreto para o audiovisual do governo Collor (MORENO, 2013, p. 26).

Para Antonio Moreno (2013), essa combinação de fatores fez com que os avanços em relação à exibição, valorização e distribuição do curta-metragem voltassem “ao marco zero” (MORENO, 2013, p. 22).

Mesmo com uma produção escassa nesse período, Andréia Prieto Gomes (2008) destaca que a área da animação contou com o surgimento de diferentes técnicas e estilos, e novas animações provenientes de cursos universitários. E embora instalados novos desafios pelo o decreto do audiovisual de Fernando Collor, a década de 90 contou com muitos eventos importantes para o desenvolvimento da animação no Brasil.

Dois momentos específicos nessa trajetória da história da Animação Brasileira influenciaram no destino da produção do filme animado no país, em especial a do curta-metragem. O primeiro refere-se à realização dos encontros nacionais de animação. A primeira edição aconteceu em 1987, na cidade de Olinda, Pernambuco; no ano seguinte, 1988, em São Paulo, e a terceira edição em 1992, em João Pessoa, Paraíba (MORENO, 2013). O segundo trata-se do evento mais marcante na história da animação no Brasil e citado por vários autores da área: o festival Anima Mundi.

A ideia do primeiro Festival Internacional de Animação do Brasil surgiu com quatro animadores brasileiros que se conheceram durante o primeiro curso de animação da National Film Board, promovido no país pelo acordo Brasil-Canadá. Com o conhecimento que possuíam sobre o assunto, Aída Queiroz, Cesar Coelho, Léa Zagury e Marcos Magalhães montaram a primeira edição do Anima Mundi, em 1993, no recém-inaugurado Centro Cultural do Banco do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. O evento contou com uma retrospectiva de filmes canadenses e curtas brasileiros, contemplando todas as animações feitas no Brasil até os anos 80.

Desde a primeira edição, o evento promove a proximidade entre animadores brasileiros e internacionais, que marcam presença no festival para uma sessão de conversa sobre assuntos ligados à área do Cinema de Animação (CURTA EM CENA, 2017).

Na primeira edição, no Rio de Janeiro, o Anima Mundi contou com 7 mil pessoas e 144 filmes exibidos. Quatro anos depois, o festival passou a acontecer também em São Paulo. Com o tempo, novas atrações foram incluídas além da mostra, como palestras, debates e oficinas de criação. Ao todo, o Anima Mundi já exibiu mais de 10,4 mil filmes (BATTAGLIA, 2019).

De acordo com Antonio Moreno (2013), o festival Anima Mundi se fortaleceu a partir de 1994 e abriu espaço para os debates sobre a produção e o mercado de animação no país.

Uma vitrine do cinema de animação no Brasil, tanto para as produções brasileiras, quanto internacionais, o Festival Internacional de Animação do Brasil - Anima Mundi é considerado “o maior evento regular dedicado ao cinema de animação das Américas” (GOMES, A., 2008, p. 22) sendo, então, o maior da América Latina e o segundo maior Festival de Animações do mundo.

Segundo Maria Cláudia Bolshaw (2015), em 2013, o festival bateu recorde de público. Em 15 dias o evento contou com um total de 80.551 pessoas nas salas de exibição e 55.677 nas oficinas oferecidas no Rio de Janeiro, somadas a 24.874 participantes nas oficinas em São Paulo (BOLSHAW, 2015).

O festival Anima Mundi se tornou um dos eventos mais aguardados na agenda cultural do Rio de Janeiro e São Paulo e ajudou a desmistificar a tese de que desenho animado é coisa unicamente de criança, provando que a animação pode atingir públicos de todas as idades (GOMES, A., 2008, p. 23).

No entanto, em 2019, o festival passou pelo risco de não acontecer, devido à perda de um de seus maiores patrocinadores, a Petrobras, e outros como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) (BATTAGLIA, 2019). Após uma campanha de *crowdfunding*, ou financiamento coletivo, o festival arrecadou a quantidade necessária para o orçamento da 27ª edição do Anima Mundi, que em sua programação contou com “mais de 300 filmes de mais de 40 países, incluindo mais de 80 produções ou coproduções do Brasil” (CATRACA LIVRE, 2019).

Para José Carlos Sampaio (2013), eventos como o Anima Mundi, de popularização da profissão e produção em animação, talvez tenham sido o marco para a mudança no cenário da animação brasileira, caracterizado por iniciativas isoladas na área, já que reuniam animadores de diferentes estados e países, exibições de filmes e debates. Antonio Moreno (2013) destaca ainda que o festival serviu de base para unir a classe dos animadores e conseqüentemente para a criação da Associação Brasileira de Cinema de Animação (ABCA).

Em 1994, continuando o movimento de adaptação das histórias em quadrinhos para o cinema, Otto Guerra concluiu seu primeiro longa-metragem de animação adulta, uma sátira aos filmes de faroeste que conta a história dos cowboys gays

“*Rocky & Hudson*” (SAMPAIO, 2013), podendo ser considerado o primeiro do tipo no Brasil.

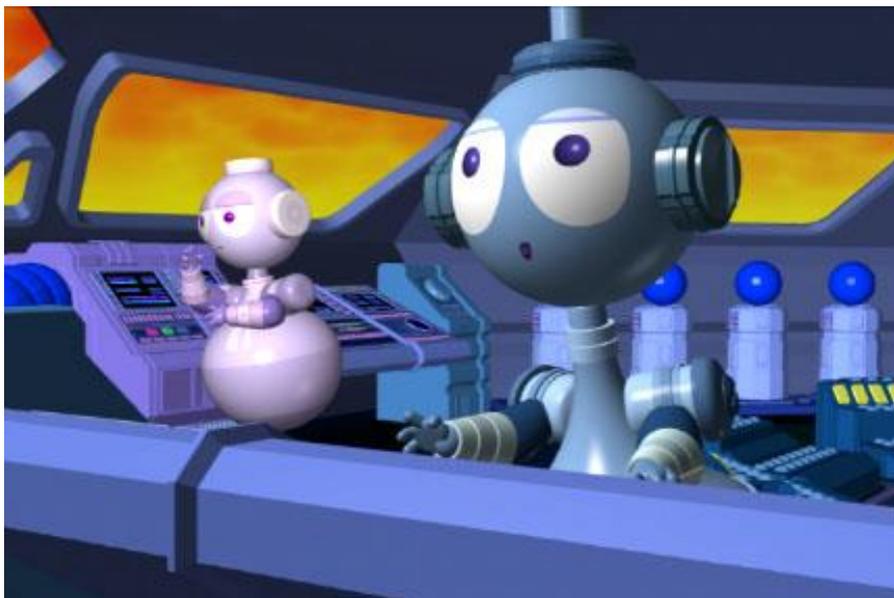
Figura 17 - Rocky & Hudson (1994)



Fonte: REVISTA TRIP (2019)

Três anos após a primeira edição do Festival Anima Mundi, foi lançado o filme *Cassiopéia*, de 1996. O primeiro longa-metragem brasileiro de animação inteiramente digital, de Clóvis Vieira. A animação foi uma das primeiras produções feitas integralmente por meio da computação gráfica e a técnica tridimensional digital (BOLSHAW, 2015; CHAVES JÚNIOR, 2009). No entanto, segundo Cassimiro Chaves Júnior (2009), *Cassiopéia* perdeu o título de primeira animação digital feita no computador e técnica 3D para “*Toy Story*”, de 1995, devido a um atraso na data de seu lançamento.

Figura 18 - Cassiopéia (1996)



Fonte: ADORO CINEMA (2012)

Para Sérgio Nesteriuk (2013), o gênero de animação despertava grande interesse do público no Brasil, mas poucas eram as obras nacionais vistas e admiradas pelo brasileiro. Havia, portanto, uma falta de conhecimento de muitas das produções e dos animadores do país, o que explica um maior reconhecimento da animação brasileira marcada nas áreas da publicidade e dos curtas-metragens.

A partir do final dos anos 90, há um aumento no número de centros de animação, novos estúdios de produção do gênero, cursos, eventos, desenvolvimento de longas metragens, séries de animação e até a presença do gênero nas grades de emissoras de televisão, marcos que fizeram com que a animação brasileira encontrasse maior espaço e público, principalmente em canais públicos e educativos, como a TV Cultura (NESTERIUK, 2013).

No ano de 2001, a Agência Nacional do Cinema (Ancine) foi criada no governo de Fernando Henrique Cardoso, com o objetivo de fomentar, regular e fiscalizar o mercado de Cinema e Audiovisual no Brasil, o que também contribuiu para um aumento da produção do gênero no país.

Nesse mesmo ano, Walbercy Ribas lançou, o que considerou a grande obra de sua carreira, o longa-metragem "O grilo feliz", produção que durou cerca de 15 anos e foi realizada de maneira independente e intermitente, mostrando mais uma vez a característica da animação proveniente de técnicas trabalhosas e arte experimental

no país, mesmo com a virada para o novo século. A animação ganhou sequência oito anos depois com “O grilo feliz e os insetos gigantes”, de 2009 (GOMES, A., 2008).

Em 2003, a criação da Associação Brasileira de Cinema de Animação (ABCA) foi outro marco na trajetória do gênero cinematográfico no Brasil, fruto da criação e crescimento do Anima Mundi. A ABCA foi uma Iniciativa de Arnaldo Galvão e surgiu como forma de unir os profissionais da área enquanto classe, inicialmente para que pudessem dialogar com o Ministério da Cultura e outras instituições (MARÃO, 2013).

O grupo, inicialmente formado por 27 profissionais de várias regiões do Brasil, representava pela primeira vez a animação brasileira como classe organizada. e mais uma vez o Anima Mundi teve participação fundamental em um momento histórico, disponibilizando o festival como espaço para nossas primeiras assembleias e incluindo na programação oficial mesas de debate entre a recém-criada entidade e o governo. Desses diálogos surgiram os primeiros editais específicos para animação, que abarcavam no seu primeiro ano um edital de curtas para cinema, um de curtas de um minuto para TV e um de desenvolvimento de longas. Todos com regras respeitando as especificidades do gênero e munidos de júris formados também por profissionais da área (MARÃO, 2013, p. 30).

Para Nesteriuk (2013), outras contribuições também fizeram o gênero da animação alavancar no Brasil a partir dos anos 2000, como o Projeto de Lei (PL) nº 1.821/03, de 2003, que estabelecia a veiculação obrigatória de desenhos animados de produção nacional nas emissoras de televisão. O projeto foi apresentado em 27 de agosto de 2003 e continuou em tramitação até o ano de 2019. Atualmente, no site da Câmara dos Deputados⁷, a situação do projeto consta como “Aguardando Parecer do Relator na Comissão de Cultura (CCULT)” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, [2019?]).

O início dos anos 2000 contou também com uma sequência de lançamentos em longas-metragens, com os filmes “Cine Gibi” (2004) e “Cine Gibi 2” da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa, e “Xuxinha e Guto Contra os Monstros do Espaço” (2005), de Clewerson Saremba e Moacyr Góes (GOMES, A., 2008). Esse último, o primeiro longa brasileiro em animação 2D Digital.

Em 2006, tivemos outro destaque de Otto Guerra, ainda seguindo a linha de transposição de personagens dos quadrinhos para a animação como também a de filmes animados para adultos. Seu segundo longa-metragem, “*Wood & Stock: sexo,*

⁷ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=130387>. Acesso em: 20 set. 2020.

orégano e *rock'n'roll*", trouxe o sucesso dos jornais impressos e publicações do cartunista Angeli para as telas do cinema (SAMPAIO, 2013).

No ano seguinte, o primeiro longa-metragem de Alê Abreu, "Garoto Cósmico", foi apresentado durante o Festival Anima Mundi e lançado oficialmente em 2008 (GOMES, A., 2008).

A criação da Portaria Ministerial nº 68, de 10 de outubro de 2008, pelo Ministério da Cultura, do Programa Nacional de Desenvolvimento da Animação Brasileira, também foi uma forte contribuição para o crescimento do gênero no país (NESTERIUK, 2013). Segundo divulgado pela comunicação do Centro Técnico de Audiovisual, o novo programa de fomento à animação no Brasil tinha como objetivo promover ações de capacitação, produção, difusão e distribuição da animação no Brasil e no mundo, como também a consolidação da presença da animação brasileira nas novas mídias e no mercado de DVDs. (COMUNICAÇÃO CTAV, 2008a).

Nesteriuk (2013) destaca também o surgimento do ANIMATV, anunciado no mesmo dia do novo programa de fomento à animação. Foi uma ação desenvolvida no âmbito do Programa de Estímulo à Parceria entre a Produção Independente e a Televisão Brasileira, também criado em 2008 (COMUNICAÇÃO CTAV, 2008a).

Realizado pela Secretaria do Audiovisual e Secretaria de Políticas Culturais do Ministério da Cultura, pela TV Brasil, via Empresa Brasil de Comunicação (EBC), a Fundação Padre Anchieta, conhecida como TV Cultura, a Associação Brasileira das Emissoras Públicas Educativas e Culturais (ABEPEC) e com apoio da ABCA, o programa ANIMATV tinha como ideia principal a seleção de projetos para produção de séries de animação brasileira para o público infanto-juvenil. No total, R\$ 3,9 milhões foram investidos para a produção inicial de 18 pilotos de 11 minutos, transmitidos nacionalmente na Rede Pública de televisão, como os canais da TV Brasil e TV Cultura. Após pesquisas de audiência, dois programas foram selecionados para serem produzidos em séries de 12 episódios cada (COMUNICAÇÃO CTAV, 2008b).

Segundo Sérgio Nesteriuk (2013), em 2009, o ANIMATV recebeu 257 projetos, de 17 estados brasileiros, tendo 17 projetos selecionados para produção. "Tromba trem" e "Carrapatos e Catapultas" foram os dois projetos finais escolhidos para produção de mais episódios.

Novos marcos na trajetória da animação no Brasil também aconteceram na década de 2010. A mistura do *live action*, com cenas reais do nosso país e a animação

tradicional em computação gráfica do desenho “Brasil Animado”, de Mariana Caltabiano, compuseram o primeiro filme brasileiro feito em 3D (TV BRASIL, 2020).

Em 2013, foi lançado “Minhocas”, de Paolo Conti e Arthur Nunes, o primeiro longa-metragem de animação brasileiro em *stop motion* (VEJA, 2013). Uma coprodução brasileira do Animaking e Globo Filmes e os estúdios internacionais Glaz Entertainment e TCF Hungary.

Do mesmo ano, o longa de animação “Uma História de Amor e Fúria” (2013), de Luiz Bolognesi, produzido pela Buriti Filmes e Gullane, em coprodução com Mondo Cane Filmes, Lightstar Studios, Estúdio Luno e HBO Latin America Originals recebeu vários prêmios em âmbito nacional e internacional. Entre eles, a animação destinada ao público jovem e adulto foi a primeira do país a receber o título de melhor filme no Annecy International Animated Film Festival, na França, considerado o mais importante prêmio em animação no mundo. Também foi premiado nas categorias de Melhor Longa-Metragem de Animação e Melhor Efeito Visual no Grande Prêmio do Cinema Brasileiro em 2014 (BURITI FILMES, s.d.).

Figura 19 - Uma História de Amor e Fúria (2013)



Fonte: ROLLING STONE (2013)

“O Menino e o Mundo” (2014) também levou o Cristal de longa-metragem do Annecy International Animated Film Festival, assim como venceu na categoria de melhor filme independente do Annie Awards. A produção de Alê Abreu foi o primeiro

longa-metragem de animação brasileiro indicado ao Oscar (GOMES, V., 2016). O destaque foi a indicação de “O menino e o Mundo” para a categoria Animação e não para Filme Estrangeiro, concorrendo, no ano de 2016, com grandes produções como "Anomalisa", "Divertida mente", “As Memórias de Marnie” e "Shaun, O Carneiro". Para a divulgação do desenho, nos Estados Unidos, a produtora Filmes de Papel criou uma campanha de financiamento coletivo para envio de DVDs e a realização de sessões especiais no país norte-americano para promover seu filme indicado ao Oscar (G1, 2016).

Figura 20 - O Menino e o Mundo (2014)



Fonte: ADORO CINEMA (2016).

O aumento no número de produções e profissionais da animação não se deu apenas pelo aumento de grupos, eventos e fomento à área, que foram, sim, muito importantes, principalmente em um país que tem sua trajetória de animação marcada pela arte experimental e profissionais que se arriscavam a aprender as técnicas sozinhos. O desenvolvimento da computação gráfica e sua inserção na produção de animações, a partir dos anos 90, também contribuíram nesse sentido, já que facilitaram e tornaram mais acessível o processo de realização de filmes animados. Porém, ainda assim, a produção em si continuou trabalhosa.

Como afirma Marta Machado (2013, p. 17), “animação é uma arte cara”, o que, para ela, explica a raridade da produção de longas de animação, principalmente no Brasil, já que a produção desses dura em torno de cinco a oito anos. No entanto, para a autora, as dificuldades eram maiores no século passado, devido aos métodos trabalhosos e técnicas manuais para se produzir uma animação, um modelo de

produção mais artesanal e experimental, como também já pontuado a partir das afirmações de Daniel Caetano (2013) e sua comparação com a produção de animação realizada no Brasil com o sistema industrial de Hollywood. Machado (2013) também elenca a baixa produtividade em longas-metragens devido ao baixo número de profissionais que se arriscaram nessa área durante o século passado. Contribuições que fizeram com que, a partir dos anos 2000, o Brasil contasse com um perceptivo aumento na produção de filmes do gênero.

Segundo o estudo “Gêneros Cinematográficos Filmes lançados entre 2009 e 2017 em Salas de Exibição”, realizado pela Agência Nacional do Cinema (Ancine) (2018a), nesse período de oito anos foram exibidos, nas salas de cinema do Brasil, 3.386 filmes brasileiros e estrangeiros dos gêneros Documentário, Terror, Ação, Animação, Aventura, Comédia e Drama, com um público acumulado de 1.372.078.631 pessoas. Dentre esses números, 202 filmes eram de Animação, com um público total de 261.881.584. Referente ao mesmo período, foram 989 filmes nacionais, com 191.540.800 pessoas, sendo 18 animações brasileiras que acumularam um público de 1.317.680.

Em 2009, foi exibido apenas um título de animação brasileiro nas salas de cinema do Brasil. Em 2017, o número saltou para sete em um único ano, sendo que nessa época o país bateu o recorde de filmes nacionais lançados no cinema. Além das sete animações, foram 62 documentários, 91 filmes de ficção, somando 160 longas-metragens (ANCINE, 2018b). Isso, contanto apenas os que foram lançados em salas de cinema. Já em 2018, o Brasil contava com um total de 25 longas-metragens em produção (PLANO NACIONAL DE CULTURA, 2018).

Machado (2013) explica que a tecnologia digital foi um fator que contribuiu para o aumento do número de longas-metragens no país.

Para se ter uma ideia, nos 50 primeiros anos da história do cinema de animação em longa metragem no Brasil, desde a realização de Sinfonia amazônica, primeiro filme de animação de larga duração feito por aqui, foram realizados 14 filmes desse tipo. Nos primeiros 15 anos desse século, com a tecnologia digital, que deixou o processo de produção mais acessível, já foram feitos 17 filmes (MACHADO, 2013, p.18).

Marta Machado (2013) trabalha com dados até o ano de 2013. No entanto, a afirmação se sustenta ao compararmos com os números apresentados na pesquisa

realizada pela Ancine (2018b), que mostra como a produção do gênero continuou aumentando.

Além dos longas-metragens, o Brasil também viu aumentar o número de séries de animação produzidas para televisão e em coprodução com canais internacionais de TV a cabo como Cartoon Network, Discovery Kids e Nickelodeon. Hoje, o catálogo de canais na TV paga, voltados para o público infantil, apresenta um número maior de opções do que no começo da década de 90.

Além da TV Rá-Tim-Bum (2004), pertencente à TV Cultura, e do Gloob (2012) e Gloobinho (2017) da Globo, as operadoras SKY e Claro TV oferecem os canais: Disney Channel, Nickelodeon, Disney XD, Disney Jr, Nick Jr, Boomerang, Tooncast, Baby TV, ZooMoo, Cartoon Network e Discovery Kids. Esses dois últimos canais estão sempre entre os mais assistidos da televisão paga (LEMOS DA SILVA, 2020, p. 11).

Assim como o número de novos canais segmentados e voltados para o público infantil aumentou, o número de produção de série animadas também cresceu, saltando de duas para 44, entre os anos de 2008 e 2018 (PLANO NACIONAL DE CULTURA, 2018). Entre elas, podemos destacar a série “Peixonauta”, criada por Célia Catunda e Kiko Mistrorigo, uma produção da TV Pinguim, ou *Pinguin Content*, entre Brasil, Canadá e os Estados Unidos, lançada no ano de 2009, no canal Discovery Kids. Também foi veiculada nas emissoras SBT, TV Cultura, TV Brasil e TV Aparecida. O sucesso levou a animação para as telas dos cinemas, três anos depois, com o filme animado “Peixonauta - Agente Secreto da O.S.T.R.A”.

Figura 21 - Peixonauta (2009)



Fonte: TV PINGUIM (s.d.)

Da mesma produtora brasileira de “Peixonauta”, a série líder de audiência na América Latina, “Show da Luna”, estreou no canal NCB Sprout, dos Estados Unidos, e no Discovery Kids, no Brasil, no ano de 2014.

Nesse mesmo ano, “Irmão do Jorel”, série criada por Juliano Enrico e produzida pelo Cartoon Network Brasil e o Copa Studio, foi o primeiro desenho do Brasil e da América Latina em coprodução com o canal norte-americano (HOLZBACH, 2019). A animação alcançou sucesso não só no nosso país, como também conquistou os prêmios de animação Prix Jeunesse Iberoamericano, em 2018, e Quirino, em 2019 (COPA STUDIO, s.d.).

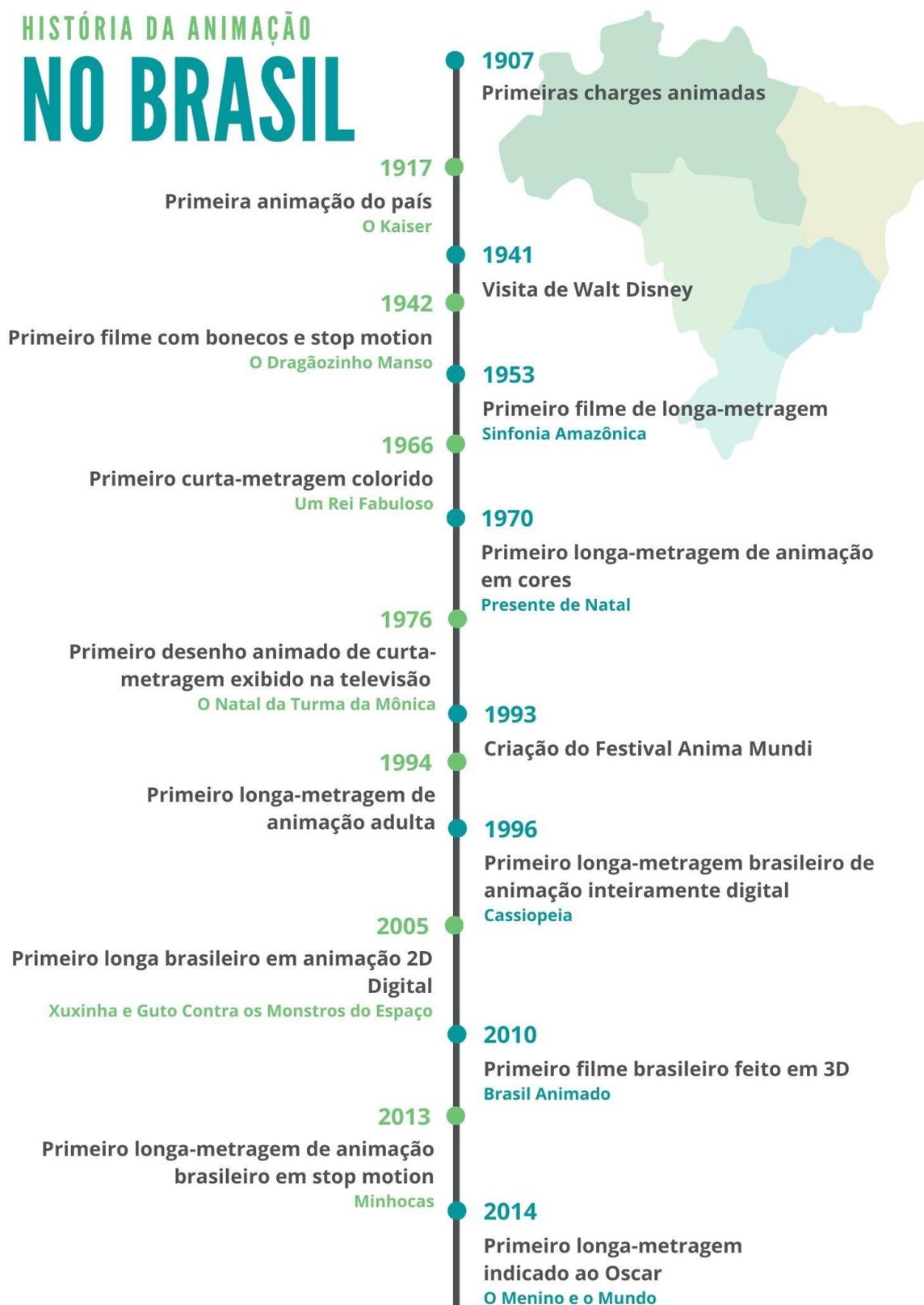
Mais recentemente, no canal Nickelodeon, destaque para “Tainá e os Guardiões da Amazônia”, de 2018, coproduzida com a Sincrocine Produções e baseada na trilogia de longas-metragens do gênero infanto-juvenil e aventura “Tainá”.

Figura 22 - Tainá e os Guardiões da Amazônia (2018)



Fonte: DESENHOS BAND (s.d.)

Figura 23 - Linha do tempo - Animação no Brasil



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

2.3 A linguagem da animação

Ao longo dessa trajetória, o cinema passou de reprodutor da realidade para criador de outras novas. Reprodutor por passar a impressão e a ilusão da verdade, que nos permitem sentir a sensação de que tudo o que passa em tela é real e verdadeiro. Criador porque, pela descoberta do movimento de câmera, da filmagem em diferentes planos e a montagem, o cinema passou a nos envolver na narrativa e mostrar diferentes mundos (VIEIRA, 2008).

Com seus diversos elementos, como imagens, sons, ações e palavras, diferentes possibilidades de enquadramento e movimentos de câmera, bem como a seleção de trilhas, emoções, diálogos e discursos, o cinema se materializou em uma nova linguagem, própria de seus recursos, que constitui uma maneira específica de se contar uma história, um relato ou apresentar ideias (VIEIRA, 2008).

Segundo Vieira (2008), mesmo com uma linguagem própria, há autores que defendem a linguagem do cinema como universal. No entanto, cada filme em si, independentemente do seu gênero, também possui uma especificidade na condução de sua história, dada por sua própria produção e seus realizadores, o que lhe permite diferentes significados, que vão além do que é realmente mostrado em tela. “O significado dos filmes pode estar aberto às interpretações dos espectadores, e conduzidos por sua linguagem própria e elementos fílmicos” (VIEIRA, 2008, p. 48).

Como elemento básico da linguagem cinematográfica, Vieira (2008) destaca a imagem fílmica, caracterizada pelo movimento, sendo o som um fator decisivo para potencializá-la e intensificá-la. Esse conjunto, somado a outros elementos fílmicos, “pode contribuir à veiculação do significado intencional do realizador” (VIEIRA, 2008, p. 48). E na sala fechada e escura do cinema, onde na tela a história se desenrola em movimentos e sons, as pessoas ali presentes se distanciam de suas realidades para entrar na ilusão da imagem do filme (VIEIRA, 2008).

No entanto, apenas imagens e sons não constituem a rede de significados produzida pelo cinema. Há de se considerar os elementos específicos, como ritmo, enquadramento, tipos de planos, ângulos de filmagem, movimentos de câmeras, e os não específicos, referentes ao roteiro, iluminação, cor, fenômenos sonoros, vestuários, cenário e atuação dos atores. Assim, o potencial das mensagens dos filmes nem sempre se encontram na história em si, mas na forma como ela é contada (VIEIRA, 2008).

Dessa maneira, os diferentes elementos, atrelados às imagens e sons, bem como os modos de produção, de perspectivas e os pontos de vista dos realizadores, são fatores que dão significados aos filmes (VIEIRA, 2008). Significados que nem sempre são percebidos pelos espectadores, ou mesmo podem ser ressignificados por eles, como já vimos ao falar sobre meios de comunicação e mediações.

Dessa maneira, o realizador escolhe elementos visuais e significativos cuja continuidade irá constituir a história e o filme, que sempre será produzido sobre a ótica de seu enunciado pretendido, o que não significa que será necessariamente absorvido pelos espectadores. Tudo dependerá do nível reflexivo com o qual o espectador observa o filme. As imagens de um filme poderão ser encaradas como símbolos aos olhos ingênuos do espectador ou enigmas implícitos aos mais reflexivos (VIEIRA, 2008, p. 50).

No caso das animações, os pontos apresentados anteriormente também estão presentes, bem como elementos das artes plásticas, como cor, linha, profundidade, figura, fundo, composição, entre outros. A imaginação e personagens da literatura também se fazem constantes (VIEIRA, 2008). “Pode-se pensar então que o desenho animado, sendo tão antigo quanto o cinema, também torna a difusão de suas imagens algo significativo em todo o mundo” (KINDEL, 2003, p. 55). Porém, além dos elementos comuns ao cinema em geral, há outros exclusivos e importantes da animação que fazem do filme animado um produto único e muito mais demorado e trabalhoso do que os outros.

De acordo com Mareuse (2002), ao longo dos anos, a animação foi passando por transformações pelas quais emergiram diferentes técnicas de produção que podem caracterizá-la e dividi-la em diferentes formas como experimental, comercial, clássica e de *cartoon*.

A animação experimental inclui diferentes combinações de técnicas para fugir daquilo o que era considerado o padrão Disney. Como exemplo, encontram-se as animações com bonecos, de recorte, de papel, entre outros objetos (MAREUSE, 2002).

Já a animação comercial refere-se à uma nova forma de produção que atenda as demandas exigidas pelo mercado e forneça um rápido retorno financeiro. Ela é padronizada, industrializada, dividida em etapas e tarefas, não dependendo apenas de um criador/artista (MAREUSE, 2002).

A animação clássica, ainda segundo Mareuse (2002), é baseada na reprodução e “permite ao espectador identificar-se com o filme em níveis emocionais e narrativo” (MAREUSE, 2002, p. 104), a partir de características e vivências que lhe são próximas.

E na animação de *cartoon*, as possibilidades são infinitas, sendo carregada de eventos que ultrapassam as leis naturais e muitos chegam ser até mesmo sem sentido. “As relações temporais inexistem e a linguagem comum é a do exagero. O Pernalonga, uma das criações de cartum, pode cair em abismos ou flutuar comendo cenouras que no momento seguinte é como se nada tivesse acontecido. (MAREUSE, 2002, p. 104)

Vieira (2008) destaca três elementos característicos do cinema de animação em geral, o *timing*, a dinâmica do movimento e o *acting*.

O primeiro, o *timing*, está relacionado com o estudo do tempo sobre cada ação. O animador deve analisar qual a velocidade será empregada em cada movimento das ilustrações, identificando quantos quadros de desenhos serão necessários para completar uma ação do início ao fim (VIEIRA, 2008). De acordo com Vieira (2008), esse é um elemento relevante, pois a velocidade se destaca como influente na interpretação de movimento e ações por parte do espectador. “Por exemplo, se um personagem quer dar tapinhas amistosas nas costas de um amigo, a velocidade deve ser baixa, caso contrário, parecerá que o está agredindo” (VIEIRA, 2008, p. 73).

O segundo elemento é a dinâmica do movimento, relacionada às características exclusivas das ações na animação. Resume-se no estabelecimento de uma linha de ação usada para guiar o movimento e a distância que esse será feito. Dentro dessa categoria, também se destacam os elementos de deformação de corpo, desencadeada por determinada ação (VIEIRA, 2008).

Esse aspecto já se tornou tão comum nos desenhos animados que mal é percebido nos filmes, principalmente nos de humor. Quantas vezes vimos achatar, alongar, inchar ou comprimir um personagem? Na animação, tudo pode acontecer. Um personagem pode gritar tão alto com seu inimigo, que diante da braveza fique pequeno do tamanho de uma formiga. Assim, as ideias vão se desenvolvendo e envolvendo o espectador (VIEIRA, 2008, p. 74).

Aqui, a forma ganha sentido no desenho podendo indicar, por exemplo, sensos de superioridade e inferioridade. Somado ao conjunto também está a referência de movimento, uma forma de dar dinamismo aos corpos que se mexem na animação,

com um referencial parado e outro em deslocamento. Além deles, há a inércia, ou continuidade de determinado movimento mesmo após a pausa de um corpo, por exemplo, “ao virar o rosto para um lado, o cabelo da personagem continua a executar o movimento” (VIEIRA, 2008, p. 74).

Para Paul Wells, Joanna Quinn e Les Mills (2012), a marca do desenho na animação é o movimento, que representa trajetórias, deslocamentos, ação e coreografia dos personagens. As diferentes formas pelas quais o movimento se materializa no filme animado também são maneiras de “comunicar ideias e emoções específicas” (WELL, QUINN, MILLS, 2012, p. 6).

O terceiro e último elemento de destaque para o cinema de animação é chamado *acting*, relacionado à vida dos personagens e objetos, mesmo que esses sejam inanimados no mundo real. As expressões, atitudes e comportamentos devem ser convincentes para dar personalidade aos sujeitos e cenários dos desenhos. O *acting* também envolve o som e os sincronismos musical e labial, esse último ligado à impressão de fala dos personagens. Nessa categoria também está incluída o *storyboard*⁸, por onde a narrativa será organizada e o filme analisado de forma rápida e eficiente (VIEIRA, 2008).

Na animação, os personagens também são elementos importantes e característicos, já que suportam e executam a ação, estando muitas vezes divididos entre o personagem principal, sendo o protagonista herói ou anti-herói, responsável por conduzir a narrativa; os personagens secundários ou coadjuvantes, ativos, porém indiretamente, sem modificar de fato a narrativa; e os figurantes, que não participam ativamente da narrativa, mas funcionam como elementos que situam o contexto da ação (BOLSHAW, 2015).

Em relação à técnica,

A personagem de animação requer a obediência a certas singularidades que permitam sua movimentação, manipulação e reprodução nas diversas sequências. Através de uma estrutura sólida, geralmente geométrica, a personagem é criada para ser visualizada em duas ou três dimensões. (BOLSHAW, 2015, p. 57).

Segundo Peter Parr e Paul Wells (2012) *apud* Bolshaw (2015), devem ser considerados os atributos de referência, ou seja, de pesquisa sobre o personagem

⁸ Desenhos organizados de modo ordenado que permitem a visualização de uma sequência narrativa.

seja ele humano ou não; linha e volume; tonalidades e texturas; estrutura e peso; movimento e ritmo; gestualidades, que devem ser expressivas a ponto de demonstrarem características que marquem a personalidade do personagem; e por fim o equilíbrio e a composição.

Bolshaw (2015) destaca também outros cinco elementos que caracterizam a linguagem da animação. Como:

Metamorfose – A capacidade de transição de uma forma para outra sem edição de vídeo.

Condensação – Economia de desenhos para o máximo de movimentos possíveis.

Antropomorfismo – Traços humanos em animais, objetos ou cenários.

Penetração – A visualização de interiores – psicológicos/físicos e imaginários.

Associação simbólica – O uso de significados relacionados. (BOLSHAW, 2015, p. 78-79).

Kindel (2003) aponta ainda a importância do cenário como parte da linguagem do desenho e da criação de sentido. Segundo ela, desenhos da década de 90, além do uso de personagens animais, que já tinham destaque nas narrativas nos anos de 1970 e 1980, começaram a retratar a natureza em ricos detalhes, com cenários ativos que, como parte do enredo dos filmes, naturalizam atitudes e questões que nos passam despercebidas, como racismo, machismo, entre outros.

A trilha sonora também é outro aspecto que deve ser ressaltado em relação à animação, pois esse é um dos principais elementos responsáveis pela dramatização da história, possibilitando identificar momentos de alegria e de tensão, por exemplo. O som como um todo se faz importante para o desenho, devendo ser considerado, além da trilha sonora, os discursos, diálogos e efeitos sonoros. Somado a isso, o jogo de luz e cores, também complementam o drama da narrativa ao reforçar a designação do bem e do mal, o perigo e o seguro, a felicidade e a tristeza (KINDEL, 2003).

São esses alguns dos elementos que evidenciam o trabalho detalhado do cinema de animação e que são capazes de fazer a “mágica” das figuras animadas acontecer, mais precisamente a ilusão do filme animado, característica que tanto nos encanta em relação a esse gênero (VIEIRA, 2008).

Para Kindel (2003), por ser o processo de criação e produção de uma animação tão demorado, trabalhoso e detalhado, esses significados, representações e estereótipos presentes nas narrativas não são apenas coincidência, “cada

personagem e cena é muito bem pensado; e, sendo assim, a forma como são representados os personagens não é, totalmente, aleatória e não intencional” (KINDEL, 2003, p. 58).

Kindel (2003) acrescenta que a animação utiliza ainda de recursos que simplificam, purificam e dão sentido de ingenuidade às histórias por meio dos personagens e cenários, que muitas vezes podem fazer-se uso de características humanas, o que adiciona a narrativa “questões culturais que merecem ser examinadas e entre essas estão as que dizem respeito a gênero, raça, etnia, identidade nacional e diferenças entre as classes” (KINDEL, 2003, p. 30)

São por esses motivos que a autora argumenta que os desenhos animados atuam na produção de comportamentos, nas formas de compreensão sobre o mundo e na própria produção do sujeito, a partir das referências da própria animação, que indicam

como ser mulher, como ser homem, como ser bonito, como ser vencedor, como ser herói. Cabe ressaltar, no entanto, que esses efeitos são resultados da interação, interrelação, convergência de representações construídas nestes vídeos, nos quais personagens gordos, negros, pobres, velhos e mulheres dificilmente são os heróis das histórias (KINDEL, 2003, p. 48-49).

“O desenho de animação é capaz de facilitar uma variedade de mundos psicológicos, emocionais e materiais” (WELL, QUINN, MILLS, 2012, p. 10). Ao transformar elementos de referência do mundo real em figuras animadas carregadas de movimento, sincronia, expressões e significados, e romper com as leis da física, o filme de animação vai além na criação de novas realidades e nos envolve ao trazer a fantasia e o inimaginável tão próximos de nós, sendo essa característica de “impossibilidade” o que permite que a animação possa representar qualquer coisa, que se forem contestadas ou criticadas, são contra argumentadas como “pura fantasia” (KINDEL, 2003).

Desde o seu surgimento, as animações com suas figuras em movimento chamam a atenção de quem as assiste. Seus personagens que desafiam o impossível despertam a curiosidade desde o mais jovem até os membros mais velhos de nossas famílias. O caráter lúdico e divertido dos desenhos alcança públicos além do infantil (KINDEL, 2003) e isso podemos ver ao longo de toda a história da animação no Brasil e no mundo.

2.4 Cinema, animação e educação

São por essas diversas e diferentes características e elementos do cinema em geral, que esse, devido à sua linguagem própria, deixou de ser visto apenas como arte e passou a ser associado à informação, à propaganda e aos meios de comunicação (VIEIRA, 2008), sendo então utilizado sob diversas formas. Entre elas está a utilização do cinema atrelado à educação, fazendo emergir o gênero educativo com a produção intencional de filmes para esse viés.

Para Carvalho (2008), normalmente a definição e caracterização dos filmes tidos como educativos referem-se às produções que possuam temáticas relacionadas aos conteúdos transmitidos pela escola, ao currículo estabelecido nas instituições de ensino formal e com intenções “formativas, didáticas e, na maioria das vezes, fechadas” (CARVALHAL, 2008, p. 34). Geralmente também estão associados a assuntos instrucionais e científicos, ou que tenham como objetivo auxiliar ou substituir a explicação do professor sobre determinado assunto.

Para Pfromm Netto (2001) *apud* Carvalho (2008), filmes educativos são todos aqueles que sejam instrutivos, no estilo “como fazer”, voltados ao estudo de sala de aula, documentários sociais, científicos, filmes de debates, cinejornais ou cinemagazines, bem como aqueles produzidos com a finalidade de servir como treinamento, relações públicas e publicidade.

Definições essas que limitam as potencialidades dos recursos cinematográficos e suas possibilidades para o desenvolvimento e transformação sociais (CARVALHAL, 2008). No Brasil, o cinema educativo do começo do século XX, no entanto, não se restringiu apenas a tais denominações e ampliou o “termo educativo a todo e qualquer conteúdo de apreensão da realidade sociocultural” (CARVALHAL, 2008, p. 34).

Desde o início da história do cinema, muito se especulou em torno das potencialidades desse veículo de comunicação, seja em relação ao entretenimento, ou aos seus usos na educação, ciência e política, como também sobre a linha tênue entre diversão e problema moral, com imagens que poderiam “causar danos” aos mais jovens (CATELLI, 2005).

No geral, discussões acerca do que seria cinema educativo começaram em torno dos anos de 1900. Destaque para Célestin Freinet, na França, com sua cinemateca educativa que servia de empréstimo às instituições de ensino interessadas no uso de filmes nos processos educativos. Para ele, o cinema deveria

ser usado na educação como veículo de ideias e para suscitar debates e discussões, sendo um dos precursores no uso dessa ferramenta em sala de aula, movimento que foi se propagando pela França (VIEIRA, 2008).

Para os Estados Unidos, o pioneirismo na área do cinema educativo está associado a Thomas Edison e ao uso de filmes de física, química e história natural como forma de melhorar a educação de seu neto, em contraposição ao monótono método escolar da época. Atitude que contribuiu para o aumento de produções no setor e ampliou o uso desse gênero cinematográfico na América do Norte e na Europa (VIEIRA, 2008).

A partir dos anos 20 e 30, o cinema começou a ser utilizado para formar cidadãos, promover o Estado e até mesmo como forma de treinamento para a guerra nos Estados Unidos (VIEIRA, 2008). Além disso, também começou a ser visto como forma de publicidade e veiculação de ideologias, muitas delas como doutrinação de cunho fascista na Alemanha, Itália e Portugal (CATELLI, 2005). “Assim, a evolução do audiovisual no campo da educação foi crescendo devido à exploração ousada desses recursos por alguns profissionais atentos às suas inúmeras possibilidades de comunicação” (VIEIRA, 2008, p. 79).

Segundo Vieira (2008), com o passar dos anos e a percepção de que os meios de comunicação estavam próximos da população e dos alunos, levantou-se a ideia de incluí-los em sala de aula como forma de assisti-los de maneira mais ativa e consciente, e assim desenvolver a percepção do estudante e sua compreensão sobre o mundo. Desse modo, as experiências com os filmes educativos começaram a se relacionar às tentativas com intuito de proporcionar uma educação articulada com o que se aprende com o cinema e o questionamento e problematização do que se assistia.

No Brasil, o cinema chegou no final do século XIX e desde então diversos artistas se aventuraram por conta própria nessa produção. Nos primeiros anos, a maior parte dos filmes produzidos no país era de curta duração, do tipo documental ou educativo, um dos motivos pelo qual as histórias desses dois tipos de produção se confundem (CARVALHAL, 2008).

Segundo Rosana Catelli (2005), a partir do século XX, intelectuais, políticos, educadores e cineastas do Brasil começaram a elaborar hipóteses sobre a relação entre cinema e educação, e como ele poderia ser utilizado nas escolas. As propostas sobre um cinema educativo tomaram corpo por meio das reformas na educação no

final de 1920, e ganharam força a partir da década de 30 com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo, o INCE.

Mesmo com a relevância das ações voltadas para os diversos usos do cinema durante a Era Vargas, devemos considerar que há pontos importantes na trajetória da Sétima Arte aliados à educação, no Brasil, que também devem ser levados em conta.

Para Vieira (2008), Roquette-Pinto teve importante destaque na trajetória do cinema educativo ao dirigir, de 1910 a 1936, a filmoteca de caráter científico e pedagógico do Museu Nacional do Rio de Janeiro e contribuir para a produção e divulgação do cinema e rádio educativo no país. Com um acervo de filmes de diferentes gêneros de todo o Brasil e de diversos países, Roquette-Pinto começou o caminho de união entre cinema e educação, sendo anos mais tarde o fundador do INCE.

Segundo Catelli (2005), nos anos de 1910, já se instaurava o debate da utilização do cinema nos processos educativos. Além disso, autores apontam que diferentes grupos sociais também refletiram sobre a relação dos usos do cinema na educação na época, entre eles os anarquistas que, desde a década de 10, viam no cinema fins educativos que deveriam estar a serviço do homem como forma de educação para transformação social (CATELLI, 2005). Aqui, percebemos o cruzamento de esferas pelas quais o cinema começou a passar: a educação e a política. E isso não foi diferente nos anos que se seguiram.

A partir de 1920, o cinema começou a ser visto na política como forma de propagação de ideais nacionalistas e pelas “ideologias liberais de utilização dos meios de comunicação de massa” (CATELLI, 2005, p. 4). Durante essa época, de acordo com Vieira (2008), a educação da população não estava restrita apenas à escola e grande parte dos cidadãos não a frequentava, mesmo com idade para tal, falta suprimida em partes por meio de outras atividades práticas como o cinema popular. Nesse mesmo período, cineastas e educadores começaram a se unir, inserindo o viés educativo do cinema na luta por uma formação de uma indústria cinematográfica nacional (CATELLI, 2005).

Entre os educadores, um grupo defensor da modernização da população por meio da educação se reuniu no movimento conhecido como Escola Nova. O movimento também chamado de “Escola Ativa” ou “Escola Progressista” seguia ideais da Pedagogia Nova, inspirada em pedagogos e filósofos dos séculos XVIII e XIX como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Nietzsche, Tolstói e William James. Opunha-se às

escolas tradicionais em busca de uma nova compreensão das necessidades do público infantil e buscavam um ensino público, laico, gratuito e universal. O movimento contrapunha-se também ao ensino verbalista e argumentava que a aprendizagem deveria estar relacionada à compreensão dos fatos e não calcada na memorização de processos (CARVALHAL, 2008), sendo considerado por alguns como “central na formulação das propostas do cinema educativo, no Brasil” (CATELLI, 2005, p. 10), já que fomentava as ações desse tipo de cinema no país e formulava como os produtos desse gênero deveriam ser.

Nessa trajetória, a Igreja Católica, no Brasil e em todo o mundo, também se dedicou ao gênero educativo como forma de avaliar a moral dos filmes produzidos. Junto da Política e da Educação, hora se conciliavam, outrora entravam em conflito: Educadores e a Igreja, em busca do cinema de qualidade para a educação e em combate ao cinema mercantil como forma de entretenimento e problema moral; Educação e Política, nas formas de abordar a nacionalidade e mostrar o Brasil. Pontos em comum, mas também pontos de discórdia (CARVALHAL, 2008).

O Governo via no cinema uma forma de progresso pela sua capacidade de vencer barreiras físicas e alcançar diferentes espaços, culturas e pessoas (VIEIRA, 2008). Nos anos de 1930, com o Estado Novo, o cinema passou a ser utilizado como forma de propaganda da gestão de Getúlio Vargas e para passar as ideologias de seu governo, bem como criar o sentimento de nacionalidade na população brasileira (CATELLI, 2005).

Nessa mesma década, em 1936, foi criado o INCE, formalizando, frente ao Estado, os filmes produzidos com o propósito educativo e aumentando a sua produção. “Com a criação deste instituto, várias outras ações consolidaram o movimento da pedagogia pelo cinema educativo” (VIEIRA, 2008, p. 84).

Entre os educadores da década de 30, que se destacaram na luta e defesa pelo cinema educativo no Brasil, Vieira (2008) enfatiza a contribuição do professor e jurista, formado em direito, Joaquim Canuto Mendes de Almeida, que acreditava no poder das imagens, em oposição às palavras, na memória dos indivíduos. Para ele, nessa relação cinema e educação, os filmes poderiam apresentar a história e geografia do Brasil, bem como o país como um todo, para toda a população brasileira.

Assim, aliado a esse viés, o cinema também começou a ser visto como forma de guardar e contar história, ao registrar os cenários, costumes e personagens de nossa trajetória (CATELLI, 2005).

Procurava-se ensinar pelo cinema acontecimentos históricos, grandes personagens da nossa cultura, a ciência, a natureza, sendo esta última entendida não pelo olhar ufanista, que a vê como paisagem, mas sim pelo olhar civilizatório, ou seja, pelas suas possibilidades pragmáticas (CATELLI, 2005, p. 8).

Em contraposição, de acordo com Carvalhal (2008), mesmo com o movimento de educadores na defesa do cinema educativo durante os primeiros anos do gênero, e as diversas formas de uso pelo Estado e a Igreja, desde o início, os professores se mostraram indiferentes ou desconfiados frente ao uso dos recursos cinematográficos na educação, “seja por receio de que o novo método auxiliar de ensino pudesse suplantar o mestre, seja porque toda e qualquer novidade traz certa insegurança ou resistência” (CARVALHAL, 2008, p. 43-44). Até os próprios educadores que apoiavam o gênero, como os intelectuais e entusiastas da Escola Nova, Jonathas Serrano e Francisco Venâncio buscavam maneiras de adaptar e estabelecer modos de produção para o gênero, demonstrando preocupações e dúvidas em relação à sua eficácia em processos educativos. Também faltava conhecimento entre professores sobre as potenciais utilidades do audiovisual, sendo necessário direcionamento correto para o seu uso. Porém, até então, não havia preocupação em relação à formação do docente frente aos meios para utilizá-los como recurso educativo (CARVALHAL, 2008).

Nessa linha, Canuto Mendes deixava clara a importância do papel do professor como coordenador dos processos educativos em sala de aula, seja quais fossem os métodos e instrumentos de ensino. Para ele, o cinema, mesmo que fosse o melhor processo de representação das imagens, não deveria excluir a palavra do professor, que seria a responsável por complementar o valor da experiência de ver, ouvir, falar e da tela em geral (VIEIRA, 2008).

Esses marcos na história do cinema são importantes para a compreensão do início da discussão, desenvolvimento e implantação de um cinema voltado para a educação no nosso país, o que demonstra que o potencial educativo do cinema já era desde muito cedo observado e pensado.

Como vimos na história da animação no Brasil, o gênero educativo também foi contemplado entre os desenhos animados. Logo na década de 40, “O Dragãozinho Manso”, de Humberto Mauro, foi o primeiro filme de animação com bonecos do Brasil e produzido para o INCE, com foco no público infantil e intenção educativa (VIEIRA, 2008).

Na década de 50, o número de animações com esse viés começou a aumentar, com destaque para os filmes das campanhas realizadas pelo Serviço Social de Saúde, no ano de 1952. Já na década de 60, começaram a surgir filmes relacionados à didática e educação na área do curta-metragem. Nos anos de 1970, com a Lei do Curta, a produção desse formato aumentou em todos os gêneros cinematográficos. Na mesma época, o Núcleo de Cinema de Animação de Campinas e o CINEDUC – Cinema e Educação do Rio de Janeiro surgiram com foco na produção e ensino de animação voltados ao público infanto-juvenil como forma de desenvolvimento de suas habilidades artísticas (VIEIRA, 2008).

Ainda nos anos 70, a Escola Dinâmica do Ensino Médio Moderno (Edem), do Rio de Janeiro, foi pioneira no uso e ensino do cinema na escola (VIEIRA, 2008), ao realizar filmes em super 8, um formato de filmes de baixo custo, e animações em parceria com a Embrafilme (EDEM, 2018). O legado se estende até os dias de hoje, com a continuidade das aulas de animação e a organização de mostras de cinema com a produção de alunos (VIEIRA, 2008).

No final dessa década e começo de 80, Vieira (2008) também destaca o projeto Criança e Cinema de Animação, da Cinemateca do Museu Guido Viaro de Curitiba, com cursos técnicos na área voltados aos professores e alunos de escolas públicas, para inclusão da linguagem do cinema e a produção de filmes pelas instituições de ensino.

Muitas animações no país foram produzidas com o intuito educativo em relação à saúde, meio ambiente, educação, entre outros. Além disso, na maioria de seus conteúdos observavam-se valores, costumes e diferentes elementos culturais que contam a história do nosso país, sejam como forma de exaltação e fortalecimento da nacionalidade até críticas à hegemonia do estilo de animação norte-americano, por exemplo (ANDRADE; SCARELI; ESTRELA, 2012).

E são os presentes aspectos relacionados à cultura e à história que, para Andrade, Scareli e Estrela (2012), fazem da animação, além de uma forma de manifestação cultural, um instrumento para formação intelectual e social da sociedade. Sendo esse um dos motivos que incentivam o estudo do gênero em diversas áreas além da educação como sociologia, antropologia e comunicação.

Para Carvalho (2008), são esses dois pontos em comum, a história e a cultura, que aproximam cinema e educação.

A educação veicula e produz a cultura, ou seja, as práticas culturais só são possíveis devido à possibilidade humana de se educar. O cinema, como produto e produtor de cultura, tem participação e importância na construção das relações sociais, econômicas e experiências culturais do indivíduo (CARVALHAL, 2008, p. 9).

Segundo Carvalho (2008), é a natureza em comum da comunicação e da educação que dão ao cinema a possibilidade de ser compreendido como veículo pedagógico e um recurso favorável à educação formal.

A educação desempenha o papel da socialização entre os indivíduos e a interiorização e diferenciação de valores e costumes da sociedade, sendo também o instrumento pela qual se impõe a cultura de um grupo. O cinema como tal, também se materializa na prática de influência e formação de hábitos, o que lhe permite ser reconhecido por alguns autores como uma nova forma de educar: uma pedagogia da imagem. Desse modo, o significado cultural de um filme, a partir de seus diversos elementos, será constituído de acordo com o contexto no qual esse é produzido e está inserido (CARVALHAL, 2008).

Determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças, visões de mundo de um grande contingente de atores sociais. Esse é o maior interesse que o cinema tem para o campo educacional – sua natureza eminentemente pedagógica (DUARTE, 2002, p. 19 *apud* CARVALHAL, 2008, p. 30).

Ao falar sobre cinema, animação e educação, Vieira (2008) afirma que há dois modos de inserir filmes na escola. O primeiro é o uso de produções feitas especificamente para ensinar, provenientes do chamado cinema educativo, que devem ser utilizadas de maneira planejada para uma aprendizagem realmente significativa, para que não se torne outro método monótono e fechado de ensino. O segundo refere-se à utilização de filmes não produzidos para fins educativos, mas de forma artística, cultural ou mercadológica, que trazem elementos que devem ser abordados juntos aos outros significados já presentes nos filmes para efetiva reflexão.

Desse modo, tomados os devidos cuidados, atenção e planejamento nas escolhas e preparação das aulas, qualquer filme pode ser trabalhado dentro de sala de aula, pois o educativo do audiovisual não está no produto em si, mas no processo que se estrutura a partir dele (VIEIRA, 2008).

2.5 Animação na TV: a criança, o desenho animado e os programas infantis

Após anos de cinema, o aparelho televisor chegou para revolucionar “as concepções de tempo e espaço no final do século XIX e início do XX” (HAMBURGER, 2014). Segundo Hamburger (2014), a televisão não tem uma data exata de criação e nem apenas um só inventor, já que experimentos de transmissão de imagens em movimento, entre as décadas de 1920 e 1930, foram realizados em diversos países como Alemanha, Inglaterra, Itália, Estados Unidos e na antiga União Soviética.

“A primeira transmissão de televisão aberta se deu na cobertura das Olimpíadas de Berlim, no verão de 1936. Em maio de 1937, os ingleses transmitiram a coroação de George VI” (HAMBURGER, 2014, p. 294). A partir de 1939, a TV se popularizou nos Estados Unidos e veio para o Brasil em 1950. Com ela, nasceu também um novo espaço público de relações e diálogos que modificaram hábitos da sociedade e contribuíram para novos valores e novas formas de pensar. Com um discurso específico e participação ativa na construção de novas relações sociais, a televisão também teve papel importante na formação de culturas e até hoje chama o público a se identificar com a “realidade” que apresenta em tela (MAREUSE, 2002).

Segundo Maria Aparecida Giuzi Mareuse (2002), assim como o cinema, a TV também possui diferentes linguagens, textos, imagens e efeitos sonoros. No meio televisivo, a compreensão entre realidade e ficção é subvertida por uma complexa relação de tempo e espaço, que não são reais, mas existem dentro da tela. Suas imagens ambíguas possibilitam aos conteúdos carregar diferentes significados e aproximar o mundo real e o mundo da ficção “a partir da relação tempo do evento, tempo da narração e tempo de fruição” (MAREUSE, 2002, p. 60). Com o controle na mão e o apertar de um botão, o telespectador pode viver outras realidades, entre passado, presente e futuro e mundos que sequer poderia imaginar, onde até “os dramas diários são apresentados em forma de espetáculo e recebem muitas vezes uma solução realizando a função dos ritos” (MAREUSE, 2002, p. 64).

Assim como outras instituições sociais, a televisão oferece ao seu público diferentes representações sobre temáticas que giram em torno da “socialização”, ao mostrar situações, ambientes e papéis sociais presentes na organização social contemporânea. Os gêneros televisivos contribuem, assim, na soma de elementos no processo de formação dos sujeitos da sociedade. E, desse modo, a apropriação dos

conteúdos sociais pelos telespectadores serve como esquema de referência para refletir sobre sua própria identidade social (GOMES, M., 2008).

Entre os conhecimentos fornecidos por esses produtos culturais midiáticos consta um amplo leque de estratégias de vida e de modelos de comportamento, uma variedade de possibilidades para o desempenho de papéis sociais, e uma diversidade de combinações entre as formas de monitorar a concepção de si mesmo e a imagem de si que se projeta. Mais que expressar o que foi, o que permanece (o residual) e o que é, esses conhecimentos oferecidos propõem alternativas para o que poderia ou deveria vir a ser. Enfim, através desse conjunto de conhecimentos, de modelos e de alternativas, os indivíduos podem dialogar consigo mesmos e com seu contexto, podem procurar (re)conhecer e compreender o mundo onde vivem e a si mesmos como sujeitos sociais (GOMES, M., 2008, p. 128).

De acordo com Ilana Eleá (2017, p.8), “a televisão continua sendo o meio de comunicação de massa mais utilizado por crianças no mundo inteiro”, seja aberta ou fechada, on-line, no celular, *streaming*, entre outros formatos e modos de se assistir aos conteúdos televisivos. É algo que faz parte da rotina do público infantil, “com múltiplos desdobramentos em seus comportamentos, visões de mundo, nas suas dimensões cognitivas e emocionais, e nos seus desenvolvimentos social, cultural e educacional” (ELEÁ, 2017, p. 8)

A animação, além de sua ascensão no cinema, também muito se popularizou com a chegada da televisão. A produção desse gênero cinematográfico teve de passar por mudanças para a veiculação no meio televisivo. Na TV, o tempo e a qualidade das animações foram diminuídos e os desenhos animados conquistaram o público desse novo aparelho de comunicação.

Na trajetória da animação no Brasil, percebe-se que, mesmo que a veiculação dos filmes animados brasileiros na televisão fosse, em sua maioria, vídeos publicitários ou curtas-metragens, os programas infantis também tiveram grande peso na exibição de desenhos animados, mesmo que muitos desses fossem importados de outros países.

Vieira (2008) aponta que, após o surgimento da televisão no mundo e sua crescente popularização a partir da década de 50, os olhares voltados para o cinema educativo começaram também a mudar em direção ao novo meio de comunicação de massa do momento. Com o sucesso da TV, além do incentivo na produção de filmes e animações para esse meio, por volta da década de 70 surgiram também os programas educativos de televisão, entre eles produções voltadas para o público

infantil. Segundo Maria Aparecida Giuzi Mareuse (2002), desde os primeiros anos do surgimento da TV no país, houve preocupações com a chamada programação infantil televisiva e a criação de programas voltados para esse público.

A televisão no Brasil começou devagar, tendo herdado, como uma de suas características principais, a linguagem radiofônica (LIMA, 2020). O início da trajetória de mais 70 anos do meio televisivo no país esteve marcado, então, pelos gêneros do teleteatro, da telenovela e do jornalismo, com horários fixos na programação.

Para Lemos da Silva (2020), “os programas infantis nasceram juntamente com a televisão” (LEMOS DA SILVA, 2020, p. 2). De acordo com o autor, no Brasil, esse tipo de produção se apresentou no meio televisivo com o surgimento da TV TUPI, que iniciou suas transmissões em 18 de setembro de 1950 (LEMOS DA SILVA, 2020). A programação infantil na emissora foi criada logo após seu primeiro ano de existência, tendo como primeiro programa voltado para as crianças Gurilândia (1951), (MAREUSE, 2002; LEMOS DA SILVA, 2020) “que buscava reproduzir o programa de rádio O Clube do Papai Noel. Nele, as crianças se apresentavam cantando, tocando e declamando poesias” (MAREUSE, 2002, p. 152).

Na primeira fase da televisão no Brasil, chamada de elitista (1950-1964), a busca pela produção de conteúdos culturais e educativos se fez presente, mesmo em meio aos interesses comerciais (LIMA, 2020). Em 1952, a primeira versão de “O Sítio do Picapau Amarelo” (1952-1963), da Tupi, foi ao ar “mantendo a preocupação do autor em educar, informar e, ao mesmo tempo, divertir”. (MAREUSE, 2002, p. 154). No entanto, para Luísa Guimarães Lima (2020), embora houvesse preocupação e espaço na programação para o público infantil, tais produções não eram de fato especificamente voltadas e produzidas com total intuito de atender as crianças, “não existindo ainda uma linguagem própria do meio” (LIMA, 2020, p. 5) e, sim, um estilo mais teatral, bastante enraizado nas características radiofônicas, mas que também atendia ao público infante-juvenil, como o fez o Teatrinho Trol (1956-1966), famoso programa para apresentações de peças teatrais (MAREUSE, 2002). A linguagem específica do que seria um programa infantil, para Lima (2020), foi consolidada na segunda versão de “O Sítio do Picapau Amarelo”, produzida a partir dos anos 70, pela Rede Globo.

O início da trajetória dos programas infantis na televisão brasileira apresenta características do estilo radiofônico, teatral, ao vivo, em preto e branco e muitas vezes com o nome de seus patrocinadores (MAREUSE, 2002; LEMOS DA SILVA, 2020;

LIMA, 2020). “Um olhar sobre a década de 50 evidencia o esforço no sentido de criar uma produção diversificada e nacional e mostra o caráter elitizado dos conteúdos televisivos marcando grande parte da programação infantil” (MAREUSE, 2002, p. 154). E foi nesses programas que os desenhos animados começaram a ganhar maior espaço de veiculação. Sessão Zig-Zag, de 1953, e Pim-Pam-Pum, no ar entre 1955 e 1957, são exemplos disso, sendo os únicos que continham desenhos no início de toda essa trajetória (MAREUSE, 2002).

Sessão Zig Zag compreendia teatro, filmes infantis e desenhos animados não especificados, enquanto Pim-Pam-Pum tinha uma hora diária de programação diversificada, sendo que às segundas eram apresentados desenhos do Pica-Pau, às terças, desenhos de outros bichinhos, às quartas, Teatro Infantil, às quintas Batizado de Bonecas e Ciranda Cirandinha e outros bichinhos (MAREUSE, 2002, p. 154).

As telenovelas infantis como Pollyanna, de 1956, e os programas de gincanas e jogos com crianças, como Gincana Kibon (1958-1969) – que também apresentava desenhos – começaram a fazer parte da programação e chamavam a atenção do público. (LEMOS DA SILVA, 2020).

A década de 60 contou com mais canais de televisão em São Paulo, como TV Cultura, TV Excelsior, TV Globo, TV Record, TV Tupi, e cerca de 20 novas produções para o público infantil (LEMOS DA SILVA, 2020). Nessa época, “o espaço do desenho animado na televisão torna-se um pouco mais amplo” (MAREUSE, 2002, p. 154), destacam-se Pullman Jr., de 1963, da TV Record e Clube do Capitão AZA, de 1967, da Tupi, época de transição da fase elitista da TV brasileira para a populista (1964-1975), com o aumento do número de televisores e a primeira transmissão em cores no ano de 1972.

A partir de 1970, a Rede Globo contava com a maioria dos programas infantis exibidos na TV, oito de 20 títulos da televisão aberta em São Paulo, entre eles o famoso “Vila Sésamo”. Idealizada na Inglaterra e produzida nos Estados Unidos, a produção obteve grande sucesso no país norte-americano e o modelo de programa começou a ser importado para países da América do Sul (MAGALHÃES, 2007). No Brasil, o programa foi primeiramente veiculado legendado na TV Cultura e depois adaptado, produzido e veiculado em parceria com a Globo, a partir de 1973, sendo um dos marcos dos programas infantis com viés educativo (LEMOS DA SILVA, 2020; LIMA 2020).

O programa Vila Sésamo foi um projeto da Fundação Padre Anchieta, inicialmente apresentado pela Cultura (1972), que em 1973 passou a compor a programação matutina da Rede Globo. Consistia em uma versão brasileira da série educativa norte-americana Sesame Street, criada para tirar as crianças das ruas e proteger os guetos novaiorquinos. A série brasileira foi nacionalizada, ambientada em uma vila operária, dirigindo-se especialmente a crianças carentes, ensinando hábitos de higiene e noções de matemática e língua portuguesa (MAREUSE, 2002, p. 171).

“Vila Sésamo” se constituiu como um programa educativo para crianças em idade pré-escolar com a intenção de ensinar lições básicas por meio de uma linguagem simples e divertida. Em sua versão brasileira contou com a participação de Sônia Braga, Aracy Balabanian, Armando Bogus e Laerte Morrone – esse como intérprete do eterno personagem Garibaldi –, atores que interagiam no estúdio com crianças de verdade. Havia também a reprodução dublada dos quadros com bonecos da versão estadunidense, de Jim Henson, como Ênio e Beto, e animações. As esquetes animadas de Matemática, por exemplo, eram reproduzidas do programa original e dubladas em estúdio na cidade de São Paulo, já as de Português eram animadas por Joaquim 3 Rios, responsável pela criação de comerciais animados e vinhetas da Rede Globo (GARCIA, 2018).

No período, também se destacam da emissora o programa Globinho e “Sítio do Picapau Amarelo” (1976), esse também realizado em coprodução com uma emissora de caráter educativo, a TVE, do Rio de Janeiro. Na época, a TV Cultura exibia Bambalalalão (1977-1990), TVE e TV Bandeirantes, a Turma do Lambe-Lambe (1976-1985) (LEMOS DA SILVA, 2020). De 1975 a 1985, a televisão brasileira passou pela fase do desenvolvimento tecnológico e a modernização das produções, com o aumento das equipes e locações realistas (LIMA, 2020).

Segundo Lima (2020), com mais de 45 novas produções infantis e atrações marcantes, “a década de 1980 é considerada a época de ouro dos infantis na TV aberta” (LIMA, 2020, p. 4). Bozo (1981), Balão Mágico (1983), Clube da Criança (1983) Chaves (1984), Xou da Xuxa (1986), TV Criança (1984), Catavento (1985); Show Maravilha (1986), TV Fofão (1987) são algumas produções do período.

A partir de 1990, estreiam cerca de 35 novos títulos infantis na programação aberta, entre eles Show do Malandro (1992), TV Colosso (1993), Bom Dia & Cia (1993), Angel Mix (1996), Disney Club (1997), Eliana & Alegria (1998) e outros.

Entre séries e telenovelas infantis, programas de *games* e *quiz shows*, de 80 a 90, percebe-se que grande parte desses títulos se baseavam na fórmula de programas de auditório, com a presença de crianças ao fundo (às vezes escolhidas por agências de modelo) e a figura central de uma interlocutora (destacam-se Xuxa, Angélica, Eliana e Mara Maravilha, mulheres brancas e dentro do padrão de beleza da época) (LEMOS DA SILVA, 2020; LIMA, 2020; MAREUSE, 2002).

Os programas possuíam uma estrutura muito parecida: apresentadoras dançando e cantando músicas próprias, se dirigindo ao telespectador para passar uma “mensagem”, mediando gincanas com crianças da plateia, entrevistando artistas e esportistas (LIMA, 2020, p. 8).

O enredo diversificado do programa trazia performances que introduziam a exibição de desenhos animados, muitas vezes estrangeiros e que ocupavam a maior parte do tempo. (LEMOS DA SILVA, 2020; LIMA, 2020; MAREUSE, 2002).

A combinação era sucedida por intervalos comerciais e se repetia até o fim da atração. A ordem de exibição dos desenhos se dava de acordo com o horário: no início da manhã, passavam aqueles destinados a um público de menor faixa etária. Ao final do programa, exibiam-se os destinados ao público composto por crianças maiores e adolescentes (LIMA, 2020, p. 8).

Na década de 90, no entanto, na contramão dos programas de auditório, de jogos e gincanas e telenovelas para crianças, fazem sucesso na TV Cultura os programas *Rá-Tim-Bum* (1990), *Glub Glub* (1991), *Mundo da Lua* (1992), *X-Tudo* (1992) *Castelo Rá-Tim-Bum* (1994) e *Cocoricó* (1996), programas de caráter educativo, com humanos ou bonecos como apresentadores ou personagens principais, e enredo e narrativas lúdicas que em sua maioria abordavam assuntos do cotidiano, valores sociais e culturais. Entre eles, apenas *Glub Glub* e *Cocoricó* tinham em seu planejamento a exibição de desenhos animados. (LEMOS DA SILVA, 2020; LIMA, 2020; MAREUSE, 2002).

A programação infantil da TV Cultura distancia-se nitidamente das fórmulas mais comuns da TV comercial e o desenho animado não aparece como destaque da programação, pelas próprias características da emissora. Por outro lado, foi possível constatar que animação de bonecos constitui um recurso comumente usado na elaboração dessa programação, pois através deles é possível

trabalhar ainda mais a fantasia e desenvolver a imaginação das crianças (MAREUSE, 2002, p. 168).

A famosa produção nacional “Castelo Rá-Tim-Bum”, por exemplo, seguia “a vertente de projetos infanto-juvenis para televisão com quadros e esquetes com conceitos pedagógicos dentro de uma trama ambientada em um pequeno universo com personagens permanentes” (MAGALHÃES, 2007, p. 86). Segundo Magalhães (2007), o primeiro grande destaque dessa linha de programas educativos foi “Vila Sésamo”.

Em relação aos desenhos animados, “Castelo Rá-Tim-Bum” não contava com a exibição deles, mas apresentava um quadro de animação em *stop motion*, com bonecos de massinha, produzido por Marcos Magalhães, no qual um ratinho azul cantarolava músicas com o intuito de ensinar hábitos de higiene e preservação do meio ambiente para o telespectador (SOUZA, 2009).

Nessa linha mais educativa, programas como “Vila Sésamo”, “Sítio do Picapau Amarelo” (2ª e 3ª versão) e “Castelo Rá-Tim-Bum” se assemelhavam muito em sua estrutura narrativa, ambos com a presença de um adulto sábio, um personagem atrapalhado, mas corajoso e uma figura que representasse o mal, bem como a utilização de valores nacionais e sociais e conceitos pedagógicos universais, sendo os três programas acompanhados em todo o processo por pedagogos (MAGALHÃES, 2007).

A partir do ano 2000, o número de programas infantis começou a diminuir na TV aberta, o modelo principalmente de auditório e apresentadoras começava a não agradar como antes (LEMOS DA SILVA, 2020; LIMA, 2020). Destacam-se do período programas novos como TV Globinho (2000), a terceira versão de Sítio do Picapau Amarelo (2001) (produzida também pela Globo), Xuxa no Mundo da Imaginação (2002) – os dois últimos sem a exibição de desenhos animados – e TV Xuxa (2005) (LEMOS DA SILVA, 2020).

Segundo Magalhães (2007), os dois principais modelos de programas infantis que se estabeleceram na época entre 90 e os anos 2000 eram os de “apresentadora-auditório-desenhos” e as séries nacionais com núcleos dramáticos que se intitulavam como educativas.

Angel Mix e TV Xuxa, exemplos de programas de auditório no ar durante esse período, devido à concorrência com as produções da TV Cultura sofreram algumas alterações no roteiro, com a adoção de um tema central, não necessariamente de

cunho social, segmentação do público, quadros com intenções mais educativas, mas sem perder a essência da fórmula de auditório que tanto deu certo no início dos anos 80 (MAGALHÃES, 2007). Sobre a veiculação de desenhos animados, Magalhães descreve os dois programas da época:

A maior parte do programa é constituída pela exibição de desenhos animados – comprovado estatisticamente como a emissão que atrai mais as crianças para a televisão. A programação de desenhos é eclética, mistura vários tipos de produções: desenhos clássicos do princípio da década de 1960 (Mickey, Pato Donald), novas séries de personagens antigos (Luluzinha, Homem-Aranha), novos desenhos baseados em filmes de sucesso (Gasparzinho, Timão e Pumba “Rei Leão”) e seriados dramatizados, com lutas marciais e monstros interplanetários (As Aventuras de Jackie Chan, Martin Mystey). (MAGALHÃES, 2007, p. 93).

Os desenhos animados veiculados também apresentavam algumas características semelhantes entre si, com um conteúdo que apresentava uma luta entre o bem e o mal, com episódios com tema ou um dilema que circundavam a discussão de “valores morais como honestidade, amizade e esperança, mas sempre associadas à dicotomia da existência de dois lados, o certo e o errado” (MAGALHÃES, 2007, p. 97)

No entanto, essa fórmula de programas infantis começou a ser substituída pela simples exibição dos desenhos sem nenhuma performance prévia, ou mesmo foram retirados completamente da grade da emissora (LEMOS DA SILVA, 2020; LIMA, 2020). Começaram a perceber que o interesse entre as crianças tinha como foco principal o desenho em si e não necessariamente a apresentadora do programa. (LIMA, 2020). Mudanças regulatórias com novas regras de *merchandising* voltadas às crianças e a proibição de publicidade direcionada ao público infantil, no Brasil, também são apontados como um dos fatores para tal declínio na época (LEMOS DA SILVA, 2020).

Na década de 70 e 80, muito se falava na suposta violência dos desenhos animados na televisão infantil, seja nos Estados Unidos, na Europa ou na América Latina (mesmo que em proporções menores) (FUENZALIDA, 2012). Segundo Valerio Fuenzalida (2012), a partir da metade da década de 90, a segmentação dos canais infantis provocou uma mudança na televisão voltada a essa faixa etária, com o surgimento de novas narrativas e produção de novos programas, onde a criança era colocada como protagonista e público principal.

A TV aberta também começou a disputar a audiência do público infantil com a TV por assinatura, seja a cabo, fibra óptica ou satélite, que começou a oferecer uma gama de conteúdos exclusivos, 24 horas por dia, voltados para as crianças. (LEMOS DA SILVA, 2020). Sobre essa mudança, na época, Mareuse (2002) argumenta que

A TV paga, embora aderindo aos desenhos, prefere fórmulas alternativas às utilizadas pela TV aberta para sua apresentação, que tem por base uma fórmula específica e apresentadoras louras. A Discovery Kids preferiu, por exemplo, crianças apresentando para que haja maior identificação com os telespectadores (MAREUSE, 2002, p. 195).

O desenho animado na televisão não teve muita expressividade no começo da trajetória da TV aberta no Brasil, mas começou a ganhar a programação e diversidade. Desenhos que marcaram durante os anos que se seguiram indicam a presença constante de filmes de origens estrangeira, principalmente estadunidense e alguns destaques para a produção japonesa. Podem ser elencados “Pica Pau”, “Gasparzinho”, “A Pantera Cor-De-Rosa”, “Tom e Jerry”, “ThunderCats”, “He-man”, “Garfield”, “Luluzinha” e “Samurai Kid”, “Speed Racer”, “Ás do Espaço”, “Oitavo Homem”, “Patrulha Estelar”, “Cavaleiros do Zodíaco”, “Sailor Moon”, “Dragon Ball”, “Pokémon” e “Digimon” (MAREUSE, 2002).

Em relação à produção brasileira, a Turma da Mônica fora exibido em alguns programas da TV aberta, a partir da década de 80. Já a TV Cultura abriu espaço para a exibição de desenhos nacionais como também produzidos na Tchecoslováquia, Alemanha, Canadá e Inglaterra, por meio dos programas Glub Glub e Cocoricó (MAREUSE, 2002).

Atualmente, desenhos animados podem ser acompanhados na TV aberta em alguns canais como SBT, Band, TV Cultura e TV Brasil, essa última fundada em 2007 e que desde a sua criação dedica parte de sua grade à programação infantil, à exibição de desenhos animados (LIMA, 2020) e

busca-se uma programação de qualidade, voltada para o respeito aos valores éticos, pluralidade de pensamento, a diversidade cultural e religiosa, sem incitar a violência. Desse conteúdo, 90% é de produção brasileira independente (LIMA, 2020, p. 14).

Em âmbito geral, a televisão passou a ser vista não mais como apenas carregada de um entretenimento não educativo, mas responsável pela veiculação de

produtos midiáticos relacionados ao que Valerio Fuenzalida chama de edutretenimento (FUENZALIDA, 2012).

Sobre esse entretenimento mais didático, Cláudio Magalhães (2007), ao olhar para os produtos infantis veiculados na televisão para as crianças nas décadas de 1990 e 2000, propõe que a definição de um programa educativo não está relacionada com o seu formato, origem ou local de exibição. Nem com o fato de estar ou não ligado ao mercado de consumo, muito menos na sua autodenominação. O que diferencia um programa educativo dos demais está na sua capacidade de divertir enquanto interação necessária para educar, e educar como forma de incitar o conhecimento. É aquele que não é mera e pura distração, que em primeiro plano busca o entretenimento em si mesmo, o desligamento do contexto em que se vive, mas também a educação.

Portanto, o programa educativo deve ser aquele capaz de divertir, de interagir com o telespectador em geral (e com a criança em particular) de uma maneira mais complexa, prazerosa, despertando-lhe os sentidos em conjunto com a reflexão, agregando informações ao seu cotidiano, reforçando conhecimentos apreendidos na educação formal, produzindo experiências interdisciplinares e extemporâneas. Tudo isso deve contribuir para a sua formação pessoal, tanto educacional quanto social, sintonizando-a com a malha social em que está inserido (MAGALHÃES, 2007, p. 33).

Assim, Magalhães (2007) afirma, que tanto “TV Xuxa”, quanto “Castelo Rá-Tim-Bum”, entre suas diferenças e semelhanças, “conjugam aspectos de programas ‘educativos’ e aspectos de programas de entretenimento simples, como o fim em si mesmo, a distração pela distração.” (MAGALHÃES, 2007, p. 170). A diferença entre eles, está na potencialidade de cada um em incitar o conhecimento do público infanto-juvenil ou ficar restrito à distração momentânea (MAGALHÃES, 2007). “O que se constata é que independente da programação construída para ser educativa, a TV educa e o faz a partir de uma proposta voltada para o lazer e o entretenimento” (MAREUSE, 2002, p. 87).

Tal definição de programas educativos proposta por Magalhães (2007) também pode estar atrelada à relação da educação com a animação. É possível identificar em alguns desenhos animados, diversão, interação e reflexão, produzidos ou não com a intenção de educar.

Embora em sua essência os desenhos animados não tenham sido feitos para serem destinados ao público infantil, ao longo de sua trajetória, eles começaram a ser introduzidos nas grades de programação da televisão nos períodos mais assistidos pelas crianças, com a alegação de serem mais interessantes para essa faixa etária. No Brasil, com as leis de incentivo para a produção de desenhos para a TV e projetos para a veiculação desses produtos em rede aberta, a animação se constituiu naturalmente como dedicada ao público infantil. No entanto, não podemos negar que grandes produções se destacaram para além das crianças.

O gênero animação, hoje, se mostra ainda mais diversificado com produções voltadas para todas as faixas etárias. Os responsáveis por essa mudança foram os festivais de animação, principalmente o Anima Mundi, que apresenta a animação não apenas como “coisa de criança” (VIEIRA, 2008). Podemos citar como exemplos as séries animadas americanas como “Os *Simpsons*”, lançada em 1989, e a sitcom animada “*Family Guy*”, de 1999, ambas exibidas pela Fox e continuadas até os dias de hoje, além de outras famosas atualmente como “*Rick and Morty*” (2013), da Adult Swim e “*BoJack Horseman*” (2014-2020), da Netflix. No Brasil, podemos destacar as obras de Otto Guerra para animação adulta, o filme animado premiado “Uma História de Amor e Fúria” e também a série animada exclusiva para a Netflix, “*Super Drags*”, de 2018. “Crianças, adolescentes e também adultos. O desenho animado em geral, traz imagens do mundo; episódios do passado; projeções do futuro; modos de ser, se vestir e brincar; o cinema povoa o imaginário de todos” (VIEIRA, 2008, p. 94).

Segundo Sartori e Souza (2012), no caso das crianças, os desenhos animados acabam por ser os principais produtos culturais destinados ao público infantil. E de fato esse produto midiático acaba por fazer parte do dia a dia dessa faixa etária.

De acordo com Vieira (2008), o público infantil se identifica com o personagem do filme animado, seja de forma positiva ou não, e de maneira mais intensa, pois “imita aquilo que vem ao encontro do seu interior” (VIEIRA, 2008, p. 95). Ou seja, as atitudes de cada personagem no desenho trazem significados para essa faixa etária. As crianças reconhecem, por exemplo, as expressões do mocinho ou do vilão, da alegria e da tristeza, elementos pelos quais elas podem se identificar e reproduzir, sendo a significação da narrativa reforçada pelo visual (VIEIRA, 2008). Assim, a interação criança e televisão e as experiências vividas pelos personagens em tela são levadas para a vida real pelos pequenos, que ressignificam as imagens e diálogos em novas

atitudes incorporadas em suas rotinas, muitas vezes por meio de brincadeiras (SARTORI; SOUZA, 2012).

Sartori e Souza (2012) apontam que os desenhos acabam, então, por tornarem-se referências em comum para as crianças, mesmo que em contextos sociais diferentes. As narrativas diversificadas e cheias de elementos atraem e nutrem a imaginação do público infantil (SARTORI; SOUZA, 2012), sendo também uma forma pela qual elas aprendem sobre o mundo. (KINDEL 2003).

Ao falar sobre criança, ensino e aprendizado relacionados aos programas infantis de TV, Magalhães (2007) afirma que “a inter-relação com um programa educativo desperta os sentidos e, com eles, a curiosidade inconsciente de ampliar sua instrumentação sensorial” (MAGALHÃES, 2007, p. 50). Nesse sentido, esses programas são capazes de ressignificar ações sociais em atividades lúdicas e prazerosas, produzindo novas experiências e reforçando conhecimentos da educação formal (MAGALHÃES, 2007). Mais uma vez, situações que também podem ser observadas com os desenhos animados, principalmente na relação das crianças com tais produtos midiáticos.

Aliado ao desenho diário na televisão, com o passar dos anos, as possibilidades de locação de fitas e DVDs, e hoje com o *streaming* e canais de vídeos como o YouTube, a animação ganhou espaço significativo na vida do público infantil, estando presente não apenas em casa, com a família, mas nas creches e escolas, sendo utilizada não apenas como forma de entretenimento, mas também como um recurso educativo (KINDEL, 2003).

No entanto, não é novidade o uso dos meios de comunicação e produtos midiáticos em sala de aula, pelo contrário, desde 1910 pudemos ver a busca pela utilização do cinema como recurso didático, bem como Ismar de Oliveira Soares (2003) aponta o uso do rádio e das Tecnologias da Informação e Comunicação em processos educativos desde o século passado. Cientes disso, o que se procura aqui, e a partir de toda a discussão proposta e elaborada até agora, não é abordar o uso do desenho animado na escola como uma novidade, mas, sim, compreender como utilizá-lo para iniciar o processo de alfabetização midiática na infância e contribuir para um aprendizado completo da criança, focado também na sua vivência no mundo real (e virtual), baseando-se nos princípios da Educomunicação para incitar o diálogo entre professores e estudantes, a participação do educando, dar protagonismo ao aluno e

desenvolver uma formação crítica do público infantil frente a mídia e aos recursos da informação.

Não se trata, então, apenas de utilizar o conteúdo de um desenho animado, seja ele com viés educativo ou não, para ensinar sobre lições básicas e morais de vida, mas explorar esse produto midiático de forma mais abrangente e cidadã. Trabalhar com os meios de comunicação em sala de aula, e aqui em específico o desenho animado, é oportunizar de forma democrática o conhecimento sobre as mensagens da mídia, sua linguagem, o funcionamento dos meios e, conseqüentemente, ajudar no desenvolvimento crítico do indivíduo em uma sociedade conectada, digital e marcada por um grande fluxo de informações (e desinformação).

Fazer-se uso dos meios de comunicação nas instituições de ensino, indo além do viés tecnológico, de inclusão e modernidade, é o caminho para promover uma formação ampliada à população. Um modo de ensinar e aprender, que como já apontado por diferentes autores ao longo da discussão, deve começar na infância e ser continuado ao longo de sua formação para uma plena alfabetização midiática desse estudante, que só será efetiva com uma mediação adequada, no caso dessa pesquisa realizada pelo professor e dentro da escola.

Como já apresentamos, a animação nos traz narrativas e elementos com significados diversos e as crianças podem aprender com a mídia, o cinema ou televisão, sozinhas, em certo grau e instância, ou não. As mediações, nesse caso, são extremamente importantes nesse processo de análise e questionamento da mídia para que a identificação entre criança e desenhos animados seja aproveitada de modo que também haja a possibilidade de ensinar e aprender intencionalmente com elas.

Kindel (2003) reconhece que o público infantil dos desenhos animados aprende sobre a vida além da sala de aula e a escola, e afirma que a grande presença de representações construídas pela mídia na sociedade apresenta papel pedagógico mais ativo do que o de instituições de ensino. Representações que não devem ser apenas mediadas e absorvidas, mas também questionadas. A escola com a sua vertente de aprendizado intencional, como já mencionamos, é fundamental no processo de alfabetização crítica perante as mídias e o aprendizado para a análise das imagens e mensagens. Aqui, então, entra a figura do professor como importante mediador desse conhecimento, que deve ter claro o modo como a animação será utilizada dentro de sala de aula. O desafio se encontra em aproveitá-la de forma eficaz e produtiva, bem como na atenção aos seus elementos e na maneira de interligá-los

e adequá-los à realidade dos alunos para que se possa incitar questionamentos (VIEIRA, 2008).

Assistir a um produto fílmico ou televisivo na escola deve ser feito, então, em conjunto para a problematização e ampliação de conhecimentos. Assim, o educador, ao trabalhar como mediador entre os meios de comunicação e os alunos, não pode deixar de levar em conta as dimensões do veículo trabalhado, seus contextos, modos de produção e elementos estéticos e narrativos (VIEIRA, 2008), para que se possa provocar questionamentos e ajudar os estudantes em suas reflexões.

Segundo Bruzzo (1995) *apud* Vieira (2008), as características visuais dos filmes infantis são mais valorizadas pelas crianças do que pelos professores, que estão mais preocupados nas mensagens e funções pedagógicas daquilo que está sendo apresentado. Além disso, em muitos casos, o filme em sala de aula acaba sendo utilizado como forma de lições de vida, exemplos bons e ruins, deixando de lado outros elementos da linguagem do cinema e da televisão importantes para a reflexão. Sobre isso, Vieira (2008) também aponta o filme sendo utilizado muitas vezes como forma de recompensa pelo bom comportamento dos alunos ou para discutir sobre qualquer assunto sem planejamento.

Nesse sentido, torna-se interessante ouvir a opinião sobre o desenho que os alunos possam ter e a Educomunicação se faz muito importante no que tange ao diálogo com o educando. Escutar e compreender a visão deles sobre os desenhos e como percebem os aspectos e narrativas da animação se faz extremamente importante para incitar questionamentos e realizar uma construção conjunta do conhecimento.

2.6 O lado educativo do “Irmão do Jorel”

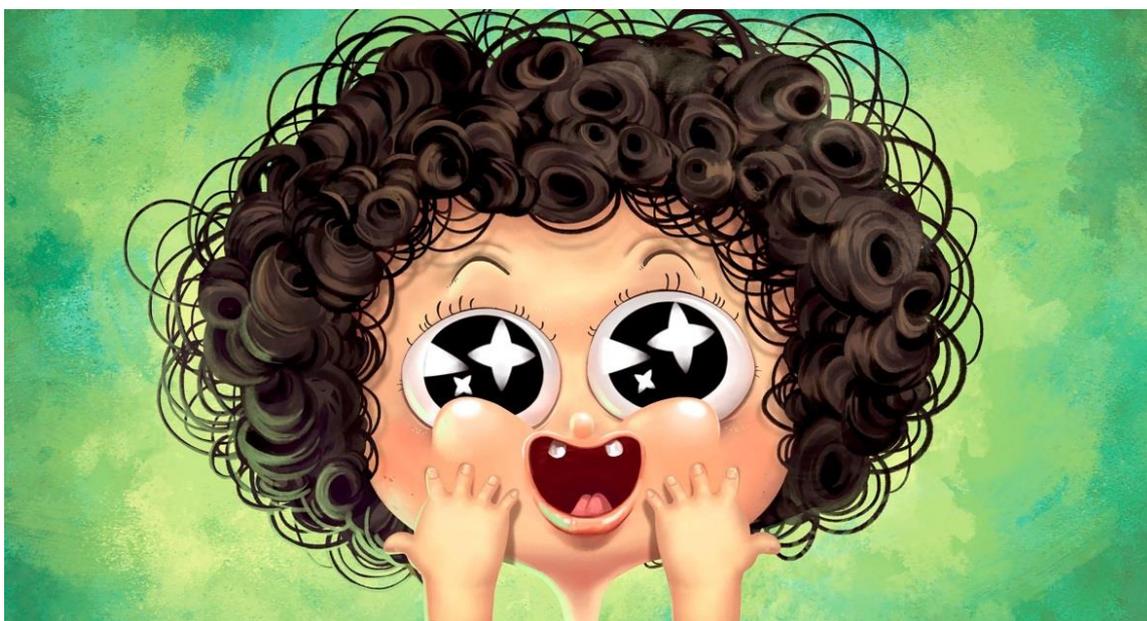
O trabalho aqui apresentado tem como objeto de estudo empírico a série animada brasileira de televisão “Irmão do Jorel”, criada em 2014, por Juliano Enrico, e produzida pela sede no Brasil da emissora de televisão norte-americana Cartoon Network e o estúdio de animação brasileiro Copa Studio. A descrição oficial da animação já evidencia o caráter humorístico da série do gênero comédia.

Irmão do Jorel é irmão do Jorel, o garoto mais popular da escola, do bairro, da cidade e provavelmente de toda a galáxia por sua exótica

beleza, talento descomunal e cabelos sedosos... Mas isso não importa, porque a série não é sobre o Jorel, mas sobre o irmão mais novo do Jorel e sua impressionante capacidade de ser conhecido por todos como Irmão do Jorel, mesmo protagonizando uma série só sua (COPA STUDIO, s.d.).

O desenho apresenta a história do filho caçula de uma família, que se diferencia dos comportamentos convencionais, embora tenha uma formação tradicional. O menino de oito anos é ofuscado pela fama do irmão do meio e mais velho do que ele, o famoso Jorel – considerado bonito, inteligente, e idolatrado pelos moradores do bairro, onde todos o conhecem. Sendo assim, o personagem principal acaba por ser conhecido apenas como Irmão do Jorel. Esse é o ponto inteligente do desenho e também um mistério até hoje não revelado: o protagonista não possui nome. E é a partir das situações cotidianas que o Irmão do Jorel busca alcançar um maior protagonismo em relação à visibilidade de seu irmão mais velho.

Figura 24 - Irmão do Jorel (2014)



Fonte: COPA STUDIO (s.d.)

O universo de “Irmão do Jorel” é inspirado em elementos da cultura pop dos anos de 1980 e início de 1990, que podem ser observados nas características dos personagens, nos figurinos, cenários e nos programas de TV exibidos na trama. A série não é ambientada em um ano específico, mas usa dos elementos de décadas passadas, assim como apresenta outros mais contemporâneos.

A família do Irmão do Jorel representa um grupo familiar de classe média do Brasil e é composta pela mãe, pai, avós materna e paterna, dois irmãos mais velhos e os animais de estimação, que moram todos na mesma casa. Compõem a família o pai Edson e a mãe Danuza. Ele, um jornalista, ator e antigo revolucionário, que sempre conta suas histórias do passado para o filho mais novo. Ela, uma professora de dança, que possui seu próprio estúdio e faz tudo por sua família, mas que ao contrário do estereótipo da mulher do lar e submissa, suas tarefas não estão voltadas apenas ao bom funcionamento da casa, não possui dons culinários e se empodera enquanto mulher. Há também as avós paterna e materna, a Vovó Juju é mãe de Edson e representa a clássica avó que deseja ver os netos bem, que comam legumes e que fiquem fortes e bonitos, já Vovó Gigi, mãe de dona Danuza, representa aquelas avós vaidosas, um pouco estressadas, e que não saem de frente da TV. Ela também adora programas e filmes de ação. Entre os três filhos, há o irmão que representa o integrante despreocupado e com gostos diferentes do resto da família, logo então, outro que é popular, inteligente, bem-sucedido em todas as suas ações e adorado pelas garotas do bairro. Por fim, o filho caçula, não menos importante, pelo contrário o mais relevante para o público, mas que na história vive à sombra dos outros irmãos. São eles respectivamente: Nico, Jorel e o Irmão do Jorel, que não tem seu nome mencionado para fortalecer o personagem tão impopular e comum. Chama a atenção também, a melhor amiga do Irmão do Jorel, a Lara, uma menina da mesma idade que ele, mas muito esperta, questionadora sobre diversos assuntos, que acompanha o personagem principal nessa trajetória de busca por visibilidade, sendo também uma personagem interessante no desenvolvimento da narrativa. Alguns dos personagens principais e características gerais do desenho foram inspirados na família do próprio autor da série.

Figura 25 - Família Irmão do Jorel



Fonte: SUPER INTERESSANTE (2016)

Atualmente, a produção conta com um total de 104 episódios, sendo 26 por temporada, com duração de 11 minutos cada um. Apresenta ainda 18 mini episódios de dois minutos (COPA STUDIO, s.d.), veiculados nas redes sociais oficiais do desenho, como a página oficial do “Irmão do Jorel” no Facebook, e no canal da Cartoon Network no YouTube. A série tem ainda com um perfil no Instagram. Em janeiro de 2019, o desenho foi inserido no catálogo da provedora global de filmes e séries de televisão via *streaming*, Netflix, o que chamou a atenção de um novo público sem acesso à TV a cabo, e também ajudou a ganhar fama entre usuários da internet. No final de março de 2020, o desenho começou a ser veiculado no canal aberto da TV Cultura, sendo reprisado também na plataforma do Centro de Mídias SP – criada em abril de 2020, no início da pandemia da Covid-19 no Brasil –, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para a formação de profissionais da educação e aproximação entre alunos e tecnologia. Em 2021, a série estreou sua quarta temporada e ganhou um livro, “Irmão do Jorel – Livro Fenomenal”, lançado pela HarperCollins, com detalhes sobre episódios e informações sobre o desenho.

Composto por diversos elementos de fantasia, assim como é comum nos desenhos animados, “Irmão do Jorel” também traz em seu enredo outros elementos característicos das animações: discussões e críticas sutis a temas da sociedade, no caso, à repressão, política, valores e costumes e até mesmo ao jornalismo brasileiro. Para essa abordagem, o desenho se utiliza de personagens e cenas que fazem representações sobre elementos da realidade, como algumas ações e características

da sociedade brasileira. São nas diversas aventuras vividas pelo garoto que são estabelecidas situações e relações que colocam em pauta o amor entre familiares, respeito aos mais velhos, relações de amizade, comportamento, relações de gênero, feminismo, aceitação e autoestima, entre outros temas do social e cotidiano humano.

São esses aspectos do desenho, marcado pela diversidade de personagens, humor e a apresentação de diversos temas do cotidiano, que “Irmão do Jorel” poderia se encaixar na descrição de programa educativo proposta por Magalhães (2007). A série não tem a definição de ser produzida intencionalmente com o viés educativo, mas o desenho apresenta de forma sutil, em diferentes diálogos e discursos, discussões sobre temas sociais e rotineiros pertinentes à formação do público infantil, sendo o público-alvo do desenho composto por crianças entre oito e 11 anos. Desse modo, acaba por interagir e educar ao mesmo tempo.

No entanto, os questionamentos e críticas apresentados na série não são desprezíveis. Como afirmam Kindel (2003) e Vieira (2008), os desenhos carregam significados em seus diferentes elementos, como também de seus criadores e contextos de criação. Por isso, ao analisar os realizadores da produção, muito se entende os temas e as formas como esses são abordados em cada episódio. De autoria de Juliano Enrico e roteiro da maioria dos episódios por Daniel Furlan, “Irmão do Jorel” não deixaria mesmo de trazer as discussões que coloca em pauta.

Integrantes da TV Quase, a produtora audiovisual brasileira responsável por programas como Choque de Cultura e O Último Programa do Mundo, Enrico e Furlan trazem para seus programas uma postura mais crítica e questionadora misturada com o humor, e isso percebemos em “Irmão do Jorel”, que também tem a contribuição de tal produtora, no entanto, de maneira mais sutil e simples, adequada à faixa etária do desenho, mas que também agrada e chama a atenção de públicos de outras idades.

Sabendo-se disso, é possível compreender como a série coloca em questão, por exemplo, preconceitos diários da sociedade, a partir de uma narrativa de caráter cômico e em diálogos curtos que levantam questões importantes, como nas frases proferidas pela personagem Lara: *“Irmão do Jorel, não fica com vergonha! Mostra que não tem nada de errado em ser menino e dançar balé, mesmo que seja um pouco*

estranho” ou “*Eu vou ser engenheira florestal!*”⁹, exemplos que abordam relações de gênero e masculinidade tóxica, machismo e feminismo.

Assim, a linguagem dentro do “Irmão do Jorel” é um elemento importante a ser observado e encontra respaldo principalmente no modo como se dão as narrativas dos produtos audiovisuais da própria Cartoon Network, que não visualiza seus telespectadores como passivos, enxergando na criança uma inteligência maior do que aquela que geralmente lhe é estabelecida. Além disso, a narrativa do canal possui diálogos e situações mais elaborados e direcionados aos adultos, diferenciando-se de outros canais infantis, para tentar alcançar adolescentes e pais, convidando-os assim a assistirem à programação junto das crianças (HOLZBACH, 2019).

Detalhe esse que o próprio autor da série ressaltou em uma entrevista à revista Super Interessante, quando perguntado sobre o equilíbrio entre humor infantil e adulto:

Acho que isso é uma característica mais do Cartoon do que do Irmão do Jorel: todas as séries têm e sempre tiveram um respeito à inteligência da criança. Elas falam com a criança de igual para igual, e desafiam ela a entender algo que não foi feito especificamente para ela, baseado no que os cientistas dizem que ~é adequado para aquela idade~, como se faz em canais educativos. É por isso que eu acho que o desenho deu tão certo, e acho que é por isso que ele foi escolhido pelo Cartoon: ele já tinha muito do DNA do canal, sabe? (ENRICO apud D’ANGELO, 2016, n.p.).

Outro aspecto interessante do desenho e que também tem peso no contexto das significações, se deve ao fato da série ser brasileira. Uma produção local possibilita maior proximidade e identificação com a população do lugar a qual ela se origina. “Irmão do Jorel” traz, então, elementos da sociedade e da cultura brasileira, que só são realmente reconhecidos e compreendidos por nós que vivemos o dia a dia no Brasil (HOLZBACH, 2019), o que reforça a característica local da produção e tanto a difere dos outros desenhos da Cartoon Network, fazendo do “Irmão do Jorel” um produto único. “Jorel foi a primeira produção original do Cartoon Network feito na América Latina e, no Brasil, chegou a ser o programa mais assistido entre crianças de quatro e onze anos (Associação Brasil Audiovisual Independente, 2015)”. (HOLZBACH, 2019, p. 214). Ao mesmo tempo – e por ser produzida por uma emissora

⁹ As frases foram ditas pela personagem em diálogos respectivamente veiculados nos episódios de número sete “A Perigosa Lambada Brutal” e dezesseis “Profissão Palhaço” da primeira temporada do desenho.

norte-americana – a série apresenta elementos globais que podem ser identificados por diferentes pessoas ao redor do mundo, como a formação de uma família tradicional, o afeto entre avó e neto, as aventuras e desafios diários infantis, entre outros, elementos de entendimento universal entre crianças e adultos (HOLZBACH, 2019).

Por essas características que esta pesquisa tem como objeto de estudo empírico a série apresentada. Acredita-se que ela seja um exemplo atual e fértil para o exercício da análise crítica de desenhos animados por parte das crianças, de modo a contribuir para o início da alfabetização midiática do público infantil.

Além disso, há estudos e experiências que já utilizaram o Irmão do Jorel para tentar abordar assuntos diferentes dentro de sala de aula. Silva Cardoso e Silveira Mattos (2019) apresentam o uso desse desenho animado como proposta para o ensino de História e uma forma de aproximação entre estudantes da área. O trabalho relaciona os termos identidade e cultura brasileira, analisa as representações dessa cultura em dois episódios e reconhece, na série, temas relacionados à História do Brasil e miscigenação. Já Santos (2017), ao falar sobre representação negra em “Irmão do Jorel”, analisa dois episódios da série e consegue apresentar a valorização que o desenho faz da cultura do hip hop e da aceitação do cabelo crespo.

Hoje em dia, diversos desenhos animados apresentam diferentes mensagens para o público infantil. “Irmão do Jorel” é um deles. Vencedor do Prêmio Quirino 2019 de Melhor Série de Animação Ibero-Americana, a série tem conquistado espaço até em âmbito internacional. Desse modo, como um produto midiático veiculado por um canal infantil de televisão fechada, como também na TV aberta, inserido no catálogo da Netflix e com conteúdos disponíveis na internet, o desenho tem alcançado diferentes faixas etárias, encantando desde crianças, adolescentes até os adultos, fortalecendo ainda mais o seu valor enquanto objeto de estudo nesta pesquisa.

3 ANÁLISE DA MÍDIA: UMA PROPOSTA PARA INTRODUÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA NA ESCOLA

Por que pensar e discutir sobre a necessidade da alfabetização midiática e a importância da análise crítica de desenhos animados por parte das crianças?

Como já exposto, é possível obter conhecimento sobre o mundo em diversos espaços de aprendizagem articulados e presentes na sociedade além da escola, a partir da experiência e interação, onde também há a possibilidade de se aprender com a mídia. Com os meios de comunicação é possível se divertir, se informar e até se educar, sendo estabelecida uma relação de proximidade com eles desde cedo. As crianças, principalmente nos dias de hoje, têm maior contato com o ambiente informacional e midiático. Além da televisão, elas interagem com computadores, tablets e celulares, e a partir deles, quase que diariamente, têm acesso e assistem a um dos principais produtos audiovisuais destinados ao público infantil: os desenhos animados. Com eles, as crianças se entretêm, se identificam, criam referências e também aprendem sobre as coisas ao seu redor e o mundo (KINDEL, 2003; SARTORI; SOUZA, 2012).

A partir da história da animação, a compreensão de sua linguagem e sua relação com a educação, percebe-se que os desenhos animados, assim como outros gêneros televisivos e cinematográficos, e também os mais diversos produtos da mídia, trazem consigo conteúdos com diferentes mensagens, intencionais ou não, muitas vezes utilizadas com intuítos específicos (KINDEL, 2003), seja alegrar, influenciar, informar/desinformar e até mesmo educar. São mensagens que merecem atenção e um exercício de reflexão por parte da população, em casa ou na escola (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020).

Hoje, mais do que nunca, em uma sociedade marcada pela presença constante das mídias, com muita informação (e desinformação), é preciso estabelecer uma visão crítica perante os conteúdos midiáticos a que se tem contato. A sociedade contemporânea pede mais do que a educação formal e informal, é necessária uma educação voltada para esses meios e suas mensagens, e há tempos estudiosos já estudam sobre essa alfabetização ampliada (APARICI, 2014; FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020).

Para Ana Cláudia Ferrari, Daniela Machado e Mariana Ochs (2020), é preciso uma educação midiática para que os membros da sociedade saibam como lidar com

as mensagens que circulam pelos ambientes midiático e informacional e as quais têm contato, para que os indivíduos possam aprender a identificar informações falsas, a criticar estereótipos e preconceitos enraizados e velados, não disseminar discurso de ódio e tantas outras ações que demandam cuidado ao executá-las nesse mundo cada vez mais virtual e conectado.

O domínio da informação pode ser visto como uma forma de poder, saber como utilizá-lo a seu favor e para o bem da sociedade faz parte de um movimento de democratização da comunicação e de participação cidadã. Desenvolver habilidades voltadas para a realidade atual é essencial nessa sociedade midiática, informacional, digital, virtual e conectada que há muito vem se estruturando. E esse é um exercício que deve começar desde cedo, mesmo que de forma simples (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020), já que os produtos da mídia se tornaram transmissores de nossa cultura e as crianças precisam saber como questionar criticamente as mensagens que as cercam, aprender a se expressar e exercer uma participação ativa na sociedade (KELLNER; SHARE, 2008).

A escola devido à sedimentação de conhecimentos e por organizar o ensino e a aprendizagem de forma intencional e direcionada (BRAGA; CALAZANS, 2001) se apresenta como um local frutífero para o trabalho consciente entre a criança e o jovem e a mídia. Nesse sentido, a Educomunicação possibilita que os meios de comunicação sejam levados para a sala de aula de modo a exercitar seus usos, estudo e análise (APARICI, 2014), sendo possível contribuir para o desenvolvimento da própria Alfabetização Midiática.

Partindo-se desse princípio, após toda a discussão realizada nos dois primeiros capítulos desta dissertação, foi elaborada uma atividade prática de análise crítica de desenhos animados por parte das crianças, para discutir a possibilidade e, conseqüentemente, a necessidade e a importância, do início da alfabetização midiática com o público infantil a partir de elementos da prática educacional.

Para a verificação da hipótese da pesquisa e dos argumentos apresentados neste estudo, propõe-se um modelo de trabalho, com base na Educomunicação, para que a análise do desenho seja realizada a partir da instauração do diálogo, o estímulo ao questionamento, a construção conjunta do conhecimento, o protagonismo do estudante e a mediação do professor.

O método proposto tem a intenção de auxiliar na introdução da alfabetização midiática na rotina das crianças por meio da escola, a partir da análise de desenhos

animados dentro de sala de aula, por meio da ajuda e mediação do educador, com o intuito de não apenas discutir conteúdos relacionados à disciplina, mas desenvolver o pensamento crítico e a liberdade de expressão dos alunos, bem como ensiná-los sobre o funcionamento e as características dos meios de comunicação e produtos midiáticos utilizando os princípios da Educomunicação.

Para isso, o diálogo, como exposto anteriormente, elemento principal para a construção conjunta do conhecimento, a partir da troca de saberes e da transformação dos indivíduos presentes nessa relação (FREIRE 1985; 2010) se faz importante para que seja desenvolvido o olhar crítico da criança perante as mensagens e conteúdos veiculados nos meios de comunicação. Desse modo, é essencial que seja realizada uma educação fundamentada na troca de saberes, o que reafirma a importância dos princípios da Educomunicação para a busca do desenvolvimento da Alfabetização Midiática e dentro da escola.

Aqui, emerge outro ponto principal nessa relação, a figura de um mediador, no caso o professor, que será o responsável por mediar essa relação aluno-mídia dentro da escola, principalmente na infância, já que as crianças podem aprender em contato com a mídia, mas não são diretamente influenciadas pelos conteúdos aos quais têm contato, sendo necessária uma construção conjunta para uma melhor compreensão das mensagens que recebem (MAGALHÃES, 2007). A partir do pensamento de Martín-Barbero (1997) e Orozco-Gómez percebe-se que as mediações são importantes no processo de comunicação e de relação com os meios de comunicação, já que influenciam na forma como os indivíduos entram em contato e percebem as mensagens, sendo um elemento essencial para se trabalhar a relação entre criança e mídia dentro da escola.

Nessa relação é importante também, além de mediar e dar assistência a audiência presente, no caso os estudantes, permitir que mostrem sua visão sobre o produto da mídia que obtiverem contato, já que a percepção das crianças é diferente da dos adultos (MAGALHÃES, 2007), sendo assim lhe proporcionado também o seu protagonismo frente ao seu conhecimento (SOARES, 2014b).

A ideia principal da realização da atividade de análise crítica de desenhos animados por parte das crianças, enquanto prática educacional, é a de ouvir sobre as percepções que elas podem ter sobre o conteúdo assistido e ao mesmo tempo ampliar suas formas de identificação e reflexão sobre as imagens e mensagens do desenho, de forma a promover uma atividade em que o processo de alfabetização

mediática comece na escola de forma simples e com um produto midiático conhecido pelo público alvo em questão.

Mais uma vez, ressalta-se que é de conhecimento que produtos midiáticos, como filmes, desenhos e séries, já são utilizados em sala de aula, mas, aqui, busca-se ir além da discussão do tema central da narrativa, aprendizados relacionados à disciplina e moral da história apresentada – geralmente explorados por professores ao utilizar produções audiovisuais em sala de aula. Também é de conhecimento que atividades para alfabetização midiática com alunos já são realizadas atualmente. Então, qual a diferença proposta?

A partir da prática da Educomunicação, procura-se desenvolver um ecossistema comunicativo adequado para instauração do diálogo, para promover a interação e participação do aluno durante a atividade, dando-lhe protagonismo frente ao seu conhecimento e possibilitando a construção conjunta do conhecimento pelos membros da turma, com o objetivo de despertar-lhes um olhar mais crítico para as mensagens veiculadas no desenho, a partir da análise e questionamento de cenas, diálogos e personagens, e possibilitar discussões acerca do funcionamento da mídia e de seus produtos, de modo a iniciar a educação midiática na infância.

Ao pensar também no educador como mediador dessa relação estudante e meios de comunicação, muda-se o foco principal, antes voltado apenas à criança, para englobar a função do professor como mediador de conteúdos dentro de sala de aula. Decidiu-se que a atividade com os alunos não deveria ser executada diretamente pela pesquisadora, de modo a despertar a atenção e o olhar do professor para esse tipo de atividade e para que ele pudesse continuar o trabalho, mesmo após a finalização da pesquisa, auxiliando as crianças a exercitarem o olhar crítico perante a mídia, indo além da simples participação dos alunos em encontros limitados referentes à parte prática dessa pesquisa.

Assim, destaca-se como fundamental para a realização da atividade abranger a plena participação da figura do professor enquanto educador e não apenas como mero espectador e capacitá-lo previamente nos conceitos da Educomunicação e da Alfabetização Midiática para realizar o trabalho pretendido.

3.1 Seleção das escolas, planejamento da atividade e técnicas de investigação

Para aplicação prática do modelo de trabalho proposto e visando os objetivos da pesquisa, foi realizado, então, um planejamento inicial de ações, dividido em etapas, executadas ao longo de três meses e antes da atividade com professores e alunos.

Para a execução do modelo, em primeiro lugar se fez necessária a escolha do público e o local de aplicação da atividade. O foco inicial da pesquisa era discutir sobre a possibilidade de iniciar o processo de alfabetização midiática na infância e na escola por meio da Educomunicação. Assim, já havia ciência sobre o nosso público e local: professores e alunos, entre 7 e 11 anos, do Ensino Fundamental I, de escolas públicas de Campo Grande. No entanto, era preciso selecionar as escolas pertinentes aos objetivos da pesquisa proposta.

Desse modo, inicialmente, foi realizado um levantamento de informações relacionadas às instituições de Educação Básica na capital de Mato Grosso do Sul, Campo Grande (local de execução da pesquisa), disponíveis no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Para escolher a(s) escola(s) participantes da atividade, dentre as diversas existentes na cidade, estabeleceu-se um critério de seleção das instituições relacionado aos objetivos da pesquisa: se possível, escolas municipais e estaduais que trabalham com a faixa etária pretendida e que já participaram ou participam de projetos ligados à Educomunicação ou aos cursos de Jornalismo e de Audiovisual da UFMS. O critério escolhido tem relação com a dissertação aqui proposta devido à relação com a Educomunicação e o uso/estudo dos meios de comunicação e os produtos da mídia em sala de aula.

3.1.1 Seleção das escolas

Segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021), Campo Grande conta atualmente com uma população estimada de 916.001 habitantes, em uma área territorial de 8.082,978 quilômetros quadrados, sendo 97,22 habitantes por quilômetro quadrado. Com um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,784, a taxa de escolarização da capital chega a 98% dos residentes entre 6 e 14 anos de idade, matriculados no ensino regular, segundo o último Censo Demográfico, realizado pelo IBGE há mais de 10 anos (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2011).

No âmbito da educação, de acordo com a pesquisa Estatística da Educação Básica, realizada em 2019 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Campo Grande contava com 319 escolas da Educação Infantil, 262 do Ensino Fundamental e 104 de Ensino médio (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020). Em relação ao número de matrículas e docentes, a capital apresentava os seguintes registros:

Quadro 3 - Número de matrículas em instituições de Ensino Básico em Campo Grande (MS) em 2019

Educação Infantil (Creche e pré-escola)	41.750
Ensino Fundamental (1º ano 9º ano)	115.846
Ensino Médio (1º ano ao 3º ano)	35.884

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2020)

Quadro 4 - Número de docentes em instituições de Ensino Básico em Campo Grande (MS) em 2019

Ensino Infantil (Creche e pré-escola)	2.840
Ensino Fundamental (1º ano 9º ano)	6.079
Ensino Médio (1º ano ao 3º ano)	2.192

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2020)

Seguindo os critérios pré-estabelecidos para a seleção das escolas participantes da pesquisa, das 458 escolas da Educação Básica existentes na capital, 51 participaram de algum projeto relacionado à Educomunicação ou ligado ao Curso de Jornalismo e/ou de Audiovisual da UFMS.

Partimos inicialmente pelo levantamento das escolas mencionadas na dissertação “A Educomunicação nas Escolas Estaduais de Campo Grande: um recorte a partir do Educomrádio.Centro-Oeste”, de autoria de Naiane Mesquita (2019), mestre em Comunicação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a primeira a defender um trabalho ligado à área da Educomunicação no Programa de Pós-graduação em Comunicação da UFMS.

Segundo Mesquita (2019), nove escolas estaduais da cidade de Campo Grande integraram o projeto Educomrádio.Centro-Oeste, responsável por levar a prática educacional, por meio do rádio e da linguagem radiofônica, para as instituições de ensino participantes.

Quadro 5 - Escolas participantes do Educomrádio.Centro-Oeste em Campo Grande

Escolas (Educomrádio.Centro-Oeste)		Município
1	E.E. Waldemir Barros da Silva	Campo Grande
2	E.E. Arlindo de Andrade Gomes	Campo Grande
3	E.E. Joaquim Murtinho	Campo Grande
4	E.E. Dona Consuelo Muller	Campo Grande
5	E.E. Hércules Maymone	Campo Grande
6	E.E. Maria Constança Barros Machado	Campo Grande
7	E.E. Padre João Greiner	Campo Grande
8	E.E. José Barbosa Rodrigues	Campo Grande
9	E.E Antônio Delfino Pereira – Comunidade Negra	Campo Grande

Fonte: MESQUITA (2019)

Ainda de acordo com a pesquisa da autora, outro projeto ligado ao rádio foi realizado na Secretaria Estadual de Educação e desenvolvido por um acadêmico do curso de Rádio e TV da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Instituição de Ensino Superior da rede privada da cidade de Campo Grande. A ação foi denominada de Educom.rádio digital e as informações sobre o projeto não são totalmente precisas e não há documentos que comprovem especificamente como a atividade foi realizada, sendo relatado como data de execução o ano de 2009 e 28 escolas que provavelmente participaram da iniciativa (MESQUITA, 2019).

Quadro 6 - Escolas participantes do Educom.rádio digital em Mato Grosso do Sul

Escolas (Educom.rádio digital)		Município
1	E.E. Indígena Mbo'eroy Guarani Kaiwoá	Amambai
2	E.E Indígena Mihin - Prof. Domingos V. Marcos	Aquidauana
3	E.E Jorge Amado	Chapadão do Sul

4	E.E Maria Helena Albaneze	Corumbá - Distrito De Albuquerque
5	E.E Presidente Vargas	Dourados
6	E.E Zumbi Dos Palmares - Comunidades Negras	Jaraguari
7	E.E Nair Palácio De Souza	Nova Andradina
8	E.E José Edson Domingos Dos Santos	Ponta Porã / Assentamento Itamarati
9	E.E João Brembatti Calvoso	Ponta Porã
10	E.E. Kopenoti De Em Prof Lucio Dias	Sidrolândia
11	E.E. Fernando Corrêa	Três Lagoas
12	E.E. Arlindo De Andrade Gomes	Campo Grande
13	E.E. Joaquim Murtinho	Campo Grande
14	E.E. Dona Consuelo Muller	Campo Grande
15	E.E. Hércules Maymone	Campo Grande
16	E.E. Maria Constança Barros Machado	Campo Grande
17	E.E. Padre João Greiner	Campo Grande
18	E.E. José Barbosa Rodrigues	Campo Grande
19	E.E. Antonio Delfino Pereira	Campo Grande
20	E.E. Maestro Heitor Vila Lobos	Campo Grande
21	E.E. 11 De Outubro	Campo Grande
22	E.E. Luisa Vidal Borges Daniel	Campo Grande
23	E.E. Fausta Garcia Bueno	Campo Grande
24	E.E. Rotary Club	Corumbá
25	E.E. Aral Moreira	Antônio João
26	E.E. Pantaleão Coelho Xavier	Antônio João
27	E.E. 26 De Agosto	Campo Grande
28	E.E. José Maria Hugo Rodrigues	Campo Grande

Fonte: MESQUITA (2019)

Mesquita (2019) aponta também que após o encerramento do Educomrádio.Centro-Oeste, foi idealizado pela Secretaria Estadual de Educação uma ação semelhante e que tinha como base conceitos da Educomunicação: o Projeto

Estadual de Rádio na Escola (PERE). A iniciativa foi realizada entre 2009 e 2012, em 18 escolas estaduais da cidade de Campo Grande, com programas de rádio ligados à arte e à história do estado, bem como às “drogas, violência, gravidez na adolescência, depredação e evasão escolar” (MESQUITA, 2019, p.137)

Quadro 7 - Escolas participantes do Projeto Estadual de Rádio na Escola (PERE)

Escolas (PERE)		Município
1	E.E 11 de Outubro	Campo Grande
2	E.E Aracy Eudociak	Campo Grande
3	E.E. Dr. Arthur de Vasconcellos Dias	Campo Grande
4	E.E João Carlos Flores	Campo Grande
5	E.E. Joaquim Murtinho	Campo Grande
6	E.E. José Antônio Pereira	Campo Grande
7	E.E. José Maria Hugo Rodrigues	Campo Grande
8	E.E. Manoel Bonifácio Nunes da Cunha	Campo Grande
9	E.E. Padre José Scampini	Campo Grande
10	E.E. Pe. João Greiner	Campo Grande
11	E.E Pólo Prof ^a Evanilda Maria Neres Cavassa	Campo Grande
12	E.E. Prof ^a Brasilina Ferraz Mantero	Campo Grande
13	E.E Prof ^a Clarinda Mendes de Aquino	Campo Grande
14	E.E Prof ^a Fausta Garcia Bueno	Campo Grande
15	E.E. Prof ^o Henrique Cirylo Corrêa	Campo Grande
16	E.E. Prof ^o Severino de Queiroz	Campo Grande
17	E.E Prof ^o Silvio Oliveira dos Santos	Campo Grande
18	E.E. Waldemir Barros da Silva	Campo Grande

Fonte: MESQUITA (2019)

Mesquita (2019) cita ainda outra atividade relacionada à inter-relação Comunicação e Educação, a realização da disciplina eletiva de Mídias, referente a um projeto do Governo Federal por meio do Centro Nacional de Mídias na Educação (CNME). O programa teve início no ano de 2018.

Quadro 8 - Escolas participantes do Centro Nacional de Mídias na Educação (CNME) em Mato Grosso do Sul

Escolas (CNME)		Municípios
1	E.E Amélio De Carvalho Baís	Campo Grande
2	E.E Dona Consuelo Muller	Campo Grande
3	E.E José Barbosa Rodrigues	Campo Grande
4	E.E Lúcia Martins Coelho	Campo Grande
5	E.E Maria Constança Barros Machado	Campo Grande
6	E.E Manoel Bonifácio Nunes Da Cunha	Campo Grande
7	E.E Profª. Clarinda Mendes de Aquino	Campo Grande
8	E.E Prof. Emygdio Campos Vidal	Campo Grande
9	E.E Prof. Severino De Queiroz	Campo Grande
10	E.E Vespasiano Martins	Campo Grande
11	E.E Waldemir Barros Da Silva	Campo Grande
12	E.E Julia Gonçalves Passarinho	Corumbá
13	E.E Presidente Médic	Naviraí
14	E.E Pe. Constantino De Monte	Maracaju
15	E.E Antônia Da Silveira Capilé	Dourados
16	E.E João Brembatti Calvoso	Ponta Porã

Fonte: MESQUITA (2019)

Um dado importante levantado por Naiane Mesquita (2019), e interessante de ser abordado nesta dissertação, engloba o número de escolas participantes do programa de educação integral do Governo do Estado, Escola de Autoria, destinado à implementação do ensino integral nas escolas estaduais. O programa, que tem relação com a proposta nacional e concepções da Reforma do Ensino Médio do Governo Federal, permite que projetos ligados à produção criativa e midiática sejam desenvolvidos no ambiente escolar, “voltados a acompanhar e fiscalizar a evolução de fenômenos como, a imprensa, a juventude, a democracia e o meio ambiente” (MESQUITA, 2019, p.16-17).

Em Mato Grosso do Sul, 16 escolas estaduais são denominadas como Escola de Autoria.

Quadro 9 - Escolas denominadas Escola de Autoria em Mato Grosso do Sul

Escolas (Escola de Autoria)		Municípios
1	E.E. Amélio De Carvalho Baís	Campo Grande
2	E.E. Dona Consuelo Muller	Campo Grande
3	E.E José Barbosa Rodrigues	Campo Grande
4	E.E. Lucia Martins Coelho	Campo Grande
5	E.E Manoel Bonifácio Nunes Da Cunha	Campo Grande
6	E.E. Maria Constança Barros Machado	Campo Grande
7	E.E. Prof. Emygdio De Campos Widal	Campo Grande
8	E.E. Prof ^a Clarinda Mendes De Aquino	Campo Grande
9	E.E. Severino De Queiroz	Campo Grande
10	E.E. Vespasiano Martins	Campo Grande
11	E.E. Waldemir Barros Da Silva	Campo Grande
12	E.E. Júlia Gonçalves Passarinho	Corumbá
13	E.E. Antônia Da Silveira Capilé	Dourados
14	E.E. Padre Constantino De Monte	Maracaju
15	E.E. Presidente Médice	Naviraí
16	E.E. João Brembatti Calvoso	Ponta Porã

Fonte: MESQUITA (2019)

Todos os projetos abordados por Mesquita (2019) foram idealizados por instituições estaduais e/ou federais, como a Secretaria Estadual de Educação e o Ministério da Educação. Nesse contexto, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul também tem se fortalecido no cenário de atividades realizadas na interface Comunicação/Educação, por meio de projetos de extensão ligados aos cursos de Jornalismo e Audiovisual.

Na graduação em Jornalismo, a execução das disciplinas Jornal Laboratório I e II, no 4º e 5º períodos do curso, ambas com carga horária de 51 horas, contribuiu para a aproximação entre a Universidade e a Educação Básica, por meio de atividades sobre a prática jornalística em escolas de Campo Grande. Segundo Florindo (2019), no segundo semestre de 2017, durante o processo de reforma editorial do Jornal Laboratório Projétil, professores e estudantes vinculados à disciplina realizaram visitas técnicas e oficinas na Escola Estadual Manoel Bonifácio Nunes da Cunha, instituição

denominada de Escola de Autoria, na qual em sua grade curricular se fazia presente a disciplina eletiva de Jornalismo.

Sob comando do Prof. Dr. Marcos Paulo da Silva, ministrante da disciplina na época, as atividades foram realizadas em dois semestres, entre 2017 e 2018, e eram voltadas aos alunos responsáveis pela realização do projeto de jornal escolar, o Clube do Protagonismo de Jornalismo – Bonifácio News, “organizado, coordenado e executado em sua integralidade por alunos de 1º a 3º ano do Ensino Médio que participam do clube, sob a orientação de um professor responsável que faz a mediação dos conflitos e é facilitador de algumas demandas” (FLORINDO, 2019, p. 36). No mesmo período, também foi realizada ação semelhante na E.E. Amélio de Carvalho Baís.

No ano de 2019, a disciplina foi ministrada pelo Prof. Dr. Silvio da Costa Pereira, e os acadêmicos realizaram a atividade junto da Escola Estadual José Barbosa Rodrigues, a qual também realizava, na época, a produção de um jornal escolar em disciplina eletiva.

Quadro 10 - Escolas participantes de atividades do Jornal Laboratório Projétil (2018/2019)

Escola (Jornal Laboratório Projétil UFMS)	Município
E.E. Manoel Bonifácio Nunes da Cunha	Campo Grande
E.E. José Barbosa Rodrigues	Campo Grande
E.E. Amélio de Carvalho Baís	Campo Grande

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Já o projeto de extensão "Prática Educomunicativa: Repórter Júnior" é o responsável por proporcionar aos alunos e professores de escolas da Educação Básica de Campo Grande a vivência na interface da Comunicação e Educação. A ação foi realizada pela primeira vez em 2018 como projeto-piloto e é a primeira iniciativa do curso de Jornalismo totalmente fundamentada no conceito da Educomunicação.

Sob orientação da Profa. Dra. Rose Mara Pinheiro, o projeto tem o objetivo principal de realizar a cobertura jornalística educacional do maior evento científico de Mato Grosso do Sul, o Integra UFMS. Nessa atividade, alunos e professores do ensino fundamental e médio, de escolas públicas e particulares da

capital, são convidados a atuarem como repórteres juniores e tutores no evento e participam de oficinas de texto e fotografia, vídeo/telejornalismo, áudio/radiojornalismo e mídias sociais, ministradas por estudantes do curso de Jornalismo e do Programa de Pós-graduação em Comunicação.

Em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte (Proece/UFMS), a Agência de Comunicação Social e Científica (Agecom/UFMS), a Empresa Júnior Brava do curso de Jornalismo, a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande e a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, o Repórter Júnior busca dar protagonismo do conhecimento aos participantes do projeto, que por meio da cobertura das atividades do evento podem apresentar a sua própria visão sobre os fatos apurados. A ação também permite que professores possam conhecer mais sobre a área da Educomunicação e levar os conceitos para serem abordados nas salas de aula e projetos das escolas da Educação Básica.

Em 2020, a terceira edição do Repórter Júnior foi realizada de forma totalmente on-line devido às medidas de proteção e enfrentamento à pandemia da Covid-19. Na ocasião, 33 escolas, 30 alunos e 13 professores participaram do projeto.

Quadro 11 - Escolas participantes da terceira edição do projeto Prática Educomunicativa: Repórter Júnior (2020)

Escolas (Repórter Júnior)		Município
1	E.M. Prof. Licurgo de Oliveira Bastos	Campo Grande
2	Funlec – Raul Sans de Matos	Campo Grande
3	E.E. José Maria Hugo Rodrigues	Campo Grande
4	E.M. Dr. Tertuliano Meirelles	Campo Grande
5	Colégio Geração 2001	Campo Grande
6	E.E. Waldemir Barros da Silva	Campo Grande
7	E.E. Profa. Clarinda Mendes de Aquino	Campo Grande
8	E.E. José Barbosa Rodrigues	Campo Grande
9	Centro Educacional Manoel de Barros	Campo Grande
10	Colégio Militar de Campo Grande	Campo Grande
11	E.E. Vespasiano Martins	Campo Grande
12	E.E. São José	Campo Grande
13	E.E. Amando de Oliveira	Campo Grande

14	Escola de Tempo Integral Iracema Maria Vicente	Campo Grande
15	E.E. Profa. Neyder Suelly Costa Vieira	Campo Grande
16	E.E. Manoel Bonifácio Nunes da Cunha	Campo Grande
17	Escola da Aatoria Maria Constança Barros Machado	Campo Grande
18	Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	Campo Grande
19	E.E. Lúcia Martins Coelho	Campo Grande
20	E.M. Imaculada Conceição	Campo Grande
21	EE Prof. Emygdio de Campos Widal	Campo Grande
22	Colégio Nota Dez	Campo Grande
23	E.E. João Carlos Flores	Campo Grande
24	Escola do SESI Campo Grande	Campo Grande
25	Colégio Status	Campo Grande
26	E.E. João Carlos Flores	Campo Grande
27	E.E. Lúcia Martins Coelho	Campo Grande
28	E.E. Luíza Vidal Borges Daniel	Campo Grande
29	E.E. Padre José Scampini	Campo Grande
30	E.M. Consulesa Margarida M. Trad	Campo Grande
31	E.M. Irmã Edith C. Netto	Campo Grande
32	CEEP Hércules Maymone	Campo Grande
33	E.E. Alice N. Zampieri	Campo Grande

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Já no curso de Audiovisual, o projeto de extensão “O audiovisual nas escolas: construindo o conhecimento a partir de imagens e sons”, sob coordenação da Profa. Dra. Daniela Giovana Siqueira, busca trabalhar a educação do olhar para o cinema e o audiovisual, por meio da apresentação de filmes e promoção de debates com alunos e a comunidade escolar das instituições Escola Estadual Antônio Delfino Pereira e Nova Escola, da rede privada.

Quadro 12 - Escolas participantes de projetos do curso de Audiovisual da UFMS

Escola (Projetos Audiovisual UFMS)	Município
E.E. Antônio Delfino Pereira	Campo Grande

Nova Escola	Campo Grande
-------------	--------------

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Após o levantamento das escolas seguindo os critérios de escolha estabelecidos, foram selecionadas aquelas que tinham participado de mais de uma ação ligada à relação Comunicação e Educação. A partir do afinamento do número de escolas selecionadas, foi realizado o contato via telefone com 23 instituições. O intuito era o de conseguir informações sobre os anos trabalhados em cada uma delas (Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio), qual a relação da escola com a Educomunicação e/ou áreas afins, bem como aproveitar para fazer uma breve apresentação sobre a pesquisa e a atividade a serem realizadas

As ligações começaram no início do mês de novembro de 2020. 17 escolas informaram não trabalhar com os anos iniciais do Ensino Fundamental – etapa correspondente à faixa etária pretendida a ser trabalhada na pesquisa. Além disso, devido à pandemia da Covid-19 e a proximidade com o fim do ano letivo, a maioria não se mostrou favorável a realização da pesquisa nos dois últimos meses do ano de 2020.

Quadro 13 - Pré-seleção de escolas para a pesquisa

Escolas		Etapas de ensino
1	E.M. Prof ^a . Iracema Maria Vicente	Pré-escola e Ensino Fundamental I
2	E.E. Antônio Delfino Pereira	3º ano do Fundamental I a 7º ano do Fundamental II (até 2020) 4º ano do Fundamental I a 8º ano do Fundamental II (2021 em diante)
3	E.E. Manoel Bonifácio Nunes da Cunha	Ensino fundamental II ao Ensino Médio
4	E.E. Amélio de Carvalho Baís	Ensino Médio
5	E.E. José Barbosa Rodrigues	Ensino Médio
6	E.E. José Maria Hugo Rodrigues	Ensino Médio
7	E.E. Waldemir Barros da Silva	Ensino Médio
8	E.E. Profa. Clarinda Mendes de Aquino	Ensino Médio
9	E.E. Vespasiano Martins	Ensino Médio

10	E.E. Lúcia Martins Coelho	Ensino Médio
11	E.E. João Carlos Flores	3º do Fundamental I ao Ensino Médio (até 2020) e 4º ano do Fundamental I a Ensino Médio (2021 em diante)
12	E.E. Luíza Vidal Borges Daniel	Fundamental II e 1º ano do Ensino Médio (2020) e 7º ano do Ensino Fundamental II ao 2º do Ensino Médio (2021)
13	E.E. Padre José Scampini	7º ano do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio (2020) e 8º ano do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio (2021)
14	E.E. Hércules Maymone	8º ano do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio
15	E.E. Arlindo de Andrade Gomes	3º ano do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio (2020) e 4º Ensino Fundamental a Ensino Médio (2021)
16	E.E. Joaquim Murtinho	9º ano do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio
17	E.E. Dona Consuelo Muller	Ensino Médio
18	E.E. Maria Constança Barros Machado	Ensino Médio
19	E.E. Padre João Greiner	Ensino Médio
20	E.E. Severino De Queiroz	Ensino Médio
21	E.E Prof. Emygdio de Campos Widal	Ensino Médio
22	E.E. 11 De Outubro	3º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio
23	E.E Profª Fausta Garcia Bueno	Não foi possível o contato via telefone

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com as respostas obtidas nas ligações às escolas, paralelamente foi traçada uma segunda opção para seleção das escolas participantes da pesquisa. Em 2020, com a realização da terceira edição do projeto Prática Educomunicativa: Repórter Júnior, pudemos conhecer e nos aproximarmos de estudantes e professores de

diferentes escolas da cidade de Campo Grande. Dois desses professores participaram da oficina de televisão ministrada pela pesquisadora desta dissertação. Desse modo, entramos em contato com um professor da escola Escola Municipal Consulesa Margarida Maksoud Trad e uma professora da Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos. A eles foi apresentada a proposta de pesquisa e atividade pretendidas.

O primeiro se mostrou muito interessado em levar a ideia para a escola em que trabalhava, bem como disse que também gostaria de participar diretamente da ação. No entanto, o professor também compartilhava da visão de que a pandemia da Covid-19 e o final do ano letivo eram empecilhos à realização do projeto, colocando-se à disposição para participar da atividade no começo de 2021, quando possivelmente as restrições de enfrentamento ao novo coronavírus poderiam melhorar e os alunos e professores estariam mais motivados com a chegada de um novo período.

A segunda professora se interessou pela proposta, mas disse não conseguir enxergar a realização da atividade, durante a pandemia da Covid-19, principalmente de forma remota, pelos alunos da escola participante do Repórter Júnior, devido à dificuldade de acesso à internet e às Tecnologias da Informação e Comunicação. Na ocasião, no entanto, a professora indicou o contato da diretora da Escola Municipal Padre José de Anchieta, a qual ela também lecionava e considerava possuir alunos com maior facilidade de acesso às tecnologias necessárias para participação da atividade. Por conseguinte, contatamos a diretora indicada, que logo se prontificou a receber a pesquisadora, de forma segura, na sede da escola.

Assim, o primeiro contato com a escola Escola Municipal Padre José de Anchieta se deu no dia 26 de novembro de 2020, com a diretora da instituição, após intermediação pela professora. Pelo aplicativo de conversas on-line WhatsApp, foi apresentado à diretora da escola a ideia da atividade proposta. Ela, de início, se mostrou interessada em aplicar a ação na primeira semana de dezembro.

Um encontro pessoal foi marcado para o dia 30 de novembro, no qual estavam presentes a diretora e o coordenador pedagógico da instituição. Durante conversa, os representantes da escola puderam entender melhor a proporção da atividade, se mostraram muito interessados em participar, mas pediram para que a prática fosse realizada com mais calma a partir de fevereiro de 2021, quando as aulas voltariam de forma mais organizada, mesmo em ambiente virtual, e vistas com maior ânimo por parte dos alunos e professores. Além disso, segundo eles, haveria um melhor tempo

hábil para aplicação do projeto, sendo uma atividade proveitosa tanto para a escola quanto para a pesquisa.

A escola Padre José de Anchieta não integra nenhuma das listas de escolas participantes de projetos e atividades ligado à interface Comunicação e Educação. No entanto, a sua receptividade à proposta da pesquisa, em uma época onde a maioria dos contatados se mostraram receosos em aderir ao projeto, nos fez avaliar a possibilidade de utilizá-la como escola participante da pesquisa. O fato de não terem conhecimento sobre a área da Educomunicação também nos instigou a aderir a escola ao estudo, já que a atividade pretendida poderia levar um novo método de ensino e aprendizagem aos alunos e professores. Oportunidade também reconhecida pela diretora e coordenador pedagógico da instituição, que reiteraram a receptividade a novos projetos que possam agregar na formação dos alunos.

Desse modo, em 21 de janeiro de 2021, foi retomado o contato com a direção da escola para organização das atividades. Na época, o período era de reuniões para organização de volta às aulas, decisões frente a pandemia e a execução da semana pedagógica. No dia 2 de fevereiro, o coordenador da escola avisou que entraria em contato com os possíveis professores que viriam a participar da atividade da pesquisa, retornando o contato no dia 8 para marcar um novo encontro presencial em 11 de fevereiro, às 14 horas (horário de Mato Grosso do Sul).

Enquanto esperávamos retorno da Padre José de Anchieta para o planejamento da atividade com os professores da escola, decidimos retomar o contato com o professor da escola Consulesa, para convidá-lo novamente a levar a proposta à escola em que trabalhava. Logo de pronto, o educador aceitou em participar. Ele também informou já trabalhar com um projeto relacionado à Comunicação e Educação com os alunos da escola, a partir da realização de um telejornal escolar, e que a instituição já havia realizado outras atividades do tipo.

Assim, o primeiro contato oficial com a escola Escola Municipal Consulesa Margarida Maksoud Trad foi realizado no dia 26 de janeiro, via WhatsApp. A conversa foi iniciada com a coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II, por intermédio do professor. O educador fez uma breve introdução sobre o assunto para a coordenadora, com a qual mantivemos contato durante semanas.

Assim como ocorreu com a escola Padre José de Anchieta, o período era de reuniões para organização de volta às aulas, decisões frente a pandemia e a execução da semana pedagógica. No dia 9 de fevereiro, a coordenadora retornou o contato para

marcar o primeiro encontro presencial, no dia 18, às 14 horas (horário de Mato Grosso do Sul), para apresentar a proposta ao diretor da instituição.

Com os contatos realizados ficou decidido, então, como participantes da pesquisa para a realização da atividade de análise crítica de desenhos animados com professores e alunos de escolas públicas de Campo Grande, a E.M. Padre José de Anchieta e a E.M. Consulesa Margarida Maksoud Trad, uma sem qualquer relação com a Educomunicação e outra que já havia realizado ou participado de algum projeto na interface Comunicação e Educação.

3.1.2 Planejamento da prática educacional

Após a seleção das escolas, para a execução prática do modelo proposto, definiu-se como necessária a breve análise dos episódios do desenho – no caso, o “Irmão do Jorel” – pela pesquisadora, para posterior apresentação aos professores e seleção daqueles que seriam apresentados às crianças.

A série animada “Irmão do Jorel” possui quatro temporadas no ar, veiculadas pelo canal Cartoon Network. Na Netflix, sistema de *streaming* onde a série está disponível e ao qual a pesquisadora possuía assinatura, apenas as duas primeiras temporadas estavam liberadas para acesso. São mais de 70 episódios, que devido ao tempo de pesquisa, se tornariam inviável de serem completamente analisados. Por isso, ficou decidido como objeto do modelo proposto apenas os 26 episódios da primeira temporada do desenho, para serem brevemente analisados e especificados em uma tabela de apresentação, para visão geral sobre cada um deles, com informações prévias para a escolha dos episódios que poderiam ser utilizados em sala de aula.

Como de início a pesquisa não pretendia discutir, por meio da análise do desenho, um assunto ou tema específico como, por exemplo, meio ambiente e sustentabilidade, ou mesmo relacionado com alguma disciplina, os episódios apresentados aos alunos deveriam ser discutidos e escolhidos junto aos educadores.

Para facilitar esse processo, quatro episódios foram previamente escolhidos pela pesquisadora, com base nos objetivos da pesquisa realizada. Levando-se em conta que a atividade tinha como intuito começar a trabalhar a alfabetização midiática de forma simples com as crianças e de que o processo de educação midiática busca desenvolver o pensamento crítico do público frente aos conteúdos dos meios de

comunicação, a partir de questionamento de preconceitos, estereótipos, representatividade, diversidade, entre outros (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020), os episódios a serem trabalhados na atividade de análise crítica de desenhos animados em sala de aula poderiam ser aqueles que melhor articulam e explicitam esse tipo de discussão, como: “Jornal do Quintal”, que discute e critica o modelo tradicional de telejornalismo e o modo como a mídia sensacionalista trata e narra fatos e informações; “A Perigosa Lambada Brutal”, que aborda sobre relação de gênero e masculinidade tóxica, padrões de beleza e a influência da mídia no comportamento e consumo dos personagens; “Fúria e Poder Sobre Rodas”, que apresenta discussões sobre machismo, relação e igualdade de gênero; e o episódio “A Lenda da Mulher de Algodão” que poderia trabalhar o prejuízo que boatos e mentiras podem causar na escola, além de possibilitar uma comparação com o fenômeno da desinformação e das Fake News em nossa sociedade.

Desse modo, planejou-se também realizar encontros com os professores para apresentar a proposta da pesquisa realizada, o conceito e princípios da Educomunicação e da Alfabetização Midiática, e realizar a escolha e análise dos episódios, bem como o planejamento dos encontros com os alunos.

Inicialmente, fora proposto o número de três encontros por dia, com duração de 30 minutos a uma hora, com os professores. Um para conhecimento da pesquisa e apreensão dos conceitos, e dois para escolha e análise conjunta dos episódios. A partir disso, para o primeiro encontro, foi preparada a gravação de um vídeo de 3 a 5 minutos com uma breve apresentação sobre conceitos da Educomunicação e a Alfabetização Midiática, com o intuito de enviá-lo aos professores anteriormente ao encontro, para que pudessem se inteirar sobre o assunto. Para o segundo e terceiro encontros, também foi elaborado um material de apoio ao professor com quatro cartilhas sobre Educomunicação e Alfabetização Midiática, um resumo da pesquisa realizada, a sugestão de dinâmica para a atividade proposta e um catálogo com todos os episódios da série escolhida. As sinopses dos 26 episódios, seguidas dos pontos principais abordados em cada um deles, assim como as outras três cartilhas preparadas para auxiliar os professores foram disponibilizadas como material de apoio aos educadores participantes da pesquisa e encontram-se nos apêndices desta dissertação.

Após essa etapa, decidiu-se que os encontros com os alunos também seriam realizados em três dias e com a duração de 30 minutos a uma hora, com a apresentação de um episódio por dia, totalizando ao final três análises.

No encontro com os alunos, achou-se pertinente que os familiares das crianças participassem de alguma forma do processo de análise do desenho para que também pudessem continuá-lo dentro de casa, exercendo o papel de principais mediadores da relação criança e mídia no ambiente familiar (FUENZALIDA, 2012).

Ao final de cada encontro com os alunos, planejou-se ainda aplicar questionários com os professores e as crianças para avaliação da atividade. Esperava-se ao final da ação e com a realização prática do modelo proposto, ouvir o que os alunos perceberam sobre o conteúdo assistido e ampliar suas formas de reflexão e identificação, bem como ajudar professores a como começar o processo de educação/alfabetização midiática com o público infantil.

Definidas as etapas para a execução prática do modelo de trabalho proposto, seguiu-se para o planejamento do método mais adequado para a investigação técnica da parte prática desta pesquisa. Por isso, para a avaliação da atividade de análise crítica de desenhos animados pelos professores e alunos, escolheu-se a metodologia de entrevista qualitativa semiestruturada do Grupo Focal.

3.1.3 A metodologia do Grupo Focal

Para Gaskell e Bauer (2008),

o emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações (GASKELL; BAUER, 2008, p. 65).

O objetivo desse tipo de entrevista é obter uma compreensão mais detalhada sobre aspectos subjetivos dos participantes, como crenças, atitudes, valores e motivações, em determinados contextos.

Gaskell e Bauer (2008), expõem ainda que,

toda pesquisa com entrevista é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão

única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s), como o entrevistador estão, de maneiras diferentes envolvidos na produção de conhecimento (GASKELL; BAUER, 2008, p. 72).

Entre as entrevistas qualitativas estão a “entrevista em profundidade”, marcada pela figura de um entrevistador e um único entrevistado, e o “grupo focal”, com a presença do moderador e um grupo de respondentes (GASKELL; BAUER, 2008).

Devido à sua essência interativa, as entrevistas qualitativas se relacionam fortemente com o campo da Educomunicação, caracterizado por ser mediático, transdisciplinar e interdiscursivo. A participação e o diálogo são aspectos fundamentais para o desenvolvimento da prática educacional, geralmente realizada em grupo e a qual promove o protagonismo dos participantes frente ao conhecimento, que também é construído em conjunto (SILVA; ROSA, 2010).

Manuela Ilha Silva e Rosane Rosa (2010), destacam, portanto, a ação como o resultado mais desejado para a Educomunicação. “Suas facetas e descobertas interessam ao pesquisador social, assim como ao participante de ações educacionais, pois são as expressões mais puras de emancipação e crescimento pessoal”. Para elas, a decisão metodológica em pesquisas do campo deve estar atrelada ao objetivo de registro detalhado das reações, valores e sentimentos dos participantes das práticas realizadas, sendo o grupo focal um caminho viável para isso.

Esse método de pesquisa qualitativa, em formato de entrevista coletiva, traz a figura do entrevistador, ou moderador, responsável por iniciar a comunicação e, conseqüentemente, dinamizar a interação social entre os participantes do grupo (GASKELL; BAUER, 2008). “O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem” (GASKELL; BAUER, 2008, p. 75), bem como buscar a identificação de aspectos valorativos e normativos que servem de referência a esse grupo em particular (COSTA, M., 2005). “A maior busca é a de compreender e não interferir nem generalizar” (COSTA, M., 2005, p. 181).

O grupo focal tem origem nas Ciências Sociais, a partir dos trabalhos de Robert Merton e Paul Lazarsfeld, nos anos de 1940. Em meados de 1946, em experiências de Merton e Kendall na avaliação da eficácia da comunicação, o grupo focal era utilizado para análise de percepções por meio de estímulos, como por exemplo, a

exibição de um filme ou uma cena, seguida da aplicação do roteiro de perguntas, das menos para as mais estruturadas e de maior profundidade. Na década seguinte, em 1950, o método chamou a atenção dos estudiosos do Marketing, sendo bastante utilizado em pesquisas para a identificação de tendências, preferências, hábitos e percepções do consumidor. E acabou por ganhar destaque na área e popularidade entre outros campos de ação (COSTA, 2005; GASKELL; BAUER, 2008).

Morgan (1998) *apud* Maria Costa (2005) apresenta o uso do grupo focal na área de políticas públicas em quatro momentos: na identificação de problemas, no planejamento, na implementação e na avaliação.

Na identificação de problemas, busca-se definir o objetivo da pesquisa, os pesquisadores estão interessados em explorar e descobrir, o que faz com que as discussões sejam relativa e necessariamente desestruturadas. No planejamento, a preocupação principal é saber como atingir os objetivos determinados no estágio anterior. Na fase de implementação, o objetivo é ajustar os planos originais em vez de esperar pelo sucesso ou pelo fracasso. Na fase de avaliação, procura-se entender o que aconteceu com o projeto e aprender lições para o futuro (COSTA, M., 2005, p. 181).

Para Maria Eugênia Belczak Costa (2005), as fases expostas por Morgan são perceptíveis de serem aplicáveis em outras áreas do conhecimento, sendo possível utilizar o grupo focal em diferentes fases de um projeto. No entanto, devido à sua amplitude, o método apresenta vantagens e desvantagens. Por um lado, o grupo focal permite uma maior interação entre os participantes envolvidos, com uma maior verbalização, expressões e a possibilidade de respostas mais ricas durante a entrevista, bem como uma maior flexibilidade na condução do roteiro de perguntas pelo moderador. Ao mesmo tempo, tal abertura pode influenciar no comportamento individual e natural dos integrantes do grupo e também levar a uma dificuldade para o pesquisador no controle de dados gerados.

O Grupo Focal é altamente recomendável quando se quer ouvir as pessoas, explorar temas de interesse em que a troca de impressões enriquece o produto esperado, quando se quer aprofundar o conhecimento de um tema. Em contrapartida, os grupos focais não atendem a necessidades de dados estatísticos, não integram pessoas que não se sentem confortáveis umas com as outras, não fornecem informações previsíveis, e o tópico em tela cria invasão de privacidade (MORGAN, 1998 *apud* COSTA, M., 2005, p. 183).

O grupo focal, portanto, “como ferramenta de pesquisa qualitativa, ajuda a identificar tendências, o foco, desvenda problemas, busca a agenda oculta do problema” (COSTA, M., 2005, p. 180) e quando bem aplicado, permite a reflexão daquilo o que é essencial, como a identificação de valores, princípios e motivações relacionados aos julgamentos e percepções dos indivíduos (COSTA, M., 2005).

Maria Eugênia Belczak Costa (2005) elenca passos importantes a serem seguidos para a realização do método como: a elaboração do roteiro de entrevista, a definição do público-alvo, a realização da reunião e o relatório e a análise das respostas.

O grupo focal envolve três agentes participantes: o moderador, o público-alvo e o observador. O primeiro é aquele que conduz o encontro e atua como facilitador do diálogo entre as partes envolvidas, sem induzir respostas corretas aos integrantes, já que não há apontamentos certos e errados dentro da realização de grupos do tipo. O segundo refere-se aos entrevistados selecionados para análise da pesquisa. E o terceiro, o observador ou documentador, é o responsável pela observação e análise da reunião, a partir de registros verbais e não verbais, sem a interpretação da palavra não dita.

Para a sua realização, deve ser elaborado um planejamento de seleção dos entrevistados e de perguntas roteirizadas. O público-alvo deve ser escolhido de acordo com a necessidade do pesquisador. Já o roteiro de entrevistas deve ter como foco principal o objetivo que se deseja alcançar com as perguntas realizadas.

Tais questionamentos devem ser planejados para atingir o objetivo maior do grupo focal que é o de estimular a discussão entre os participantes. Nesse caso, perguntas de respostas prévias para o sim ou não, ou de respostas curtas, assim como questões longas e complexas devem ser evitadas. Além disso, as questões devem ser ordenadas das mais gerais às específicas e de acordo com a importância relativa ao planejamento da pesquisa. O número máximo de perguntas geralmente aproxima-se de 12 questões, variadas entre desestruturadas, mais abrangentes e subjetivas, e estruturadas, mais direcionadas e específicas.

O roteiro servirá para guiar o moderador durante a dinâmica, mas não o deve ser utilizado de forma limitadora, dando-lhe a liberdade de realizar diferentes questionamentos para desdobramento das respostas dos participantes. Já o observador, deve ter uma cópia das perguntas realizadas para acompanhar o encontro.

Para a realização do encontro, deve ser escolhido um local neutro e silencioso, principalmente para a gravação do diálogo. Os integrantes devem autorizar a sua participação e devem ser identificados por números ou letras e nunca pelo nome. A reunião deve ter entre 8 e 12 participantes, que devem ser dispostos em uma roda para a conversa.

Para a análise dos dados, Maria Costa (2005) reconhece ainda que há uma variedade de abordagens, desde a transcrição literal do texto falado e não verbal até divisão de fases e categorias. Segundo Gaskell e Bauer (2008), “o objetivo amplo da análise é procurar sentidos e compreensão. O que é realmente falado constitui os dados, mas a análise deve ir além da aceitação deste valor aparente. A procura é por temas com conteúdo comum e pelas funções destes temas” (GASKELL; BAUER, 2008, p. 85). E não existe um método que seja melhor do que outro para a análise e interpretação do encontro, das gravações e transcrições, mas há a necessidade de dedicação de tempo e esforço do pesquisador, que deve imergir no material e dados recolhidos (GASKELL; BAUER, 2008).

No caso desta dissertação, o método do Grupo Focal foi adaptado para ser desenvolvido com professores e alunos entre 7 e 11 anos de escolas públicas da cidade de Campo Grande, a partir do estímulo de exibição de um produto audiovisual, no caso os episódios da série “Irmão do Jorel”. Nesse contexto, o educador, enquanto mediador da atividade de análise crítica do desenho animado age enquanto moderador do grupo, a partir de perguntas que assim como guiam a atividade de Alfabetização Midiática também servem como forma de investigação dentro do método do Grupo Focal. A pesquisadora, no entanto, toma o papel de observadora da ação, ao mesmo tempo em que também atua enquanto moderadora ao final de cada encontro com o grupo.

3.2 Fundamentação do modelo de trabalho para atividade de análise crítica de desenhos animados

O modelo de trabalho proposto para a execução da atividade de análise crítica de desenhos animados foi fundamentado na discussão exposta ao longa desta dissertação, tendo como base principal para a sua aplicação princípios do campo da Educomunicação. Ele também foi inspirado na discussão, métodos e planejamento de aula propostos no “Guia da Educação Midiática”, estruturado pelo EducaMídia,

programa criado pelo Instituto Palavra Aberta, com apoio do Google.org, com o intuito de capacitar e oferecer recursos para que o processo de educação midiática dos jovens seja realizado de modo a desenvolver suas habilidades e conhecimentos para a comunicação e com diversos meios.

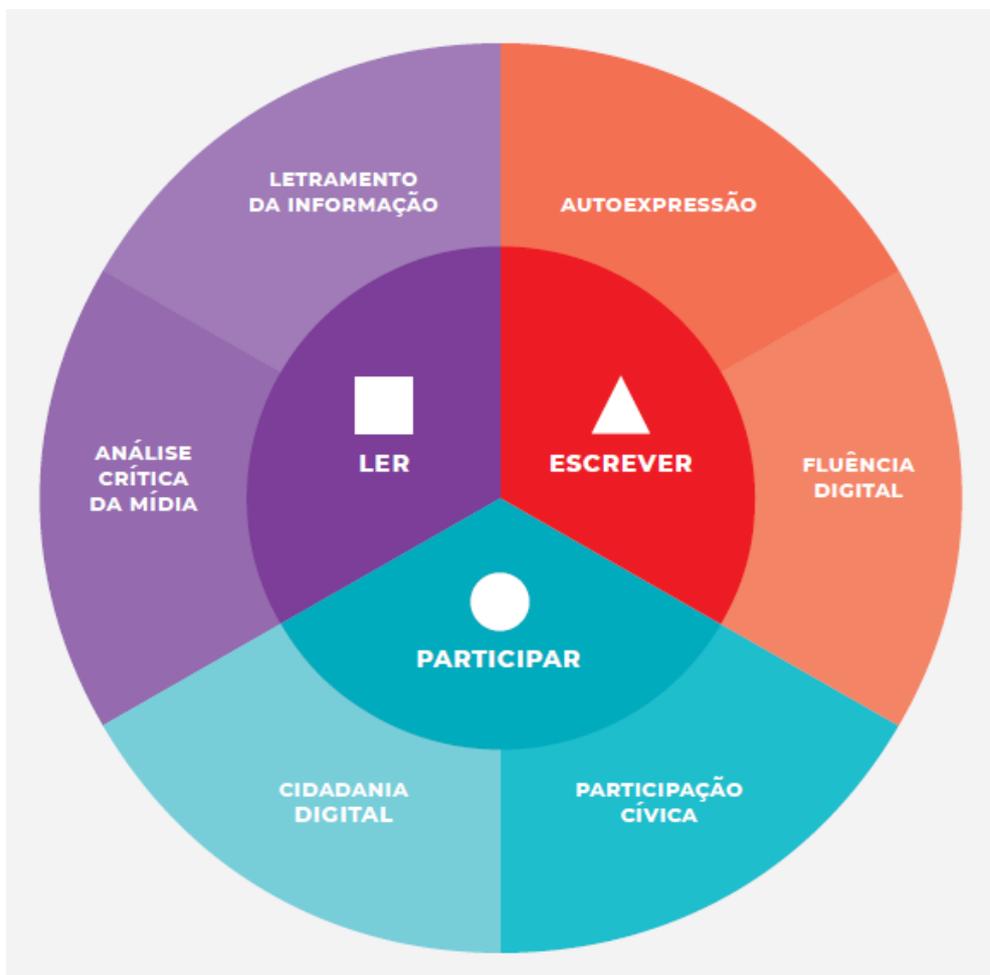
Para o programa EducaMídia, a educação midiática se estabelece como “o conjunto de habilidades para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica e reflexiva do ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos – dos impressos aos digitais” (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020, p. 26).

Essa necessidade, que não é nova, ganha cada vez mais urgência diante do enorme fluxo de informações a que estamos expostos diariamente. Nesse cenário, não basta ler o que chega às nossas mãos. É preciso saber filtrar e interrogar a informação, não apenas consumir. É preciso dominar as linguagens que nos permitem ter voz e, com isso, participar plenamente da sociedade conectada. (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020, p. 26).

Para explorar tais habilidades e os objetivos de aprendizagem para uma educação midiática efetiva, o EducaMídia elaborou uma espécie de mandala, construída a partir de três grandes eixos, que compõe e materializam visualmente o processo desse tipo alfabetização. São eles “Ler”, “Escrever” e “Participar”.

O primeiro deles, o eixo da leitura, está relacionado ao saber ler diante da abundância de informações na sociedade, a partir da análise crítica da mídia e o desenvolvimento de uma leitura reflexiva de diferentes textos e formatos de mídias, e do letramento digital, por meio do domínio das técnicas de busca, curadoria e produção. O segundo se trata do eixo da escrita, essa voltada ao desenvolvimento da fluência digital e da autoexpressão por meio da produção de mídia, ambos importantes em uma sociedade onde não atuamos mais apenas como espectadores, mas também nos tornamos produtores e disseminadores de conteúdo. O terceiro e último eixo contempla a participação cívica na sociedade e a cidadania digital (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020).

Figura 26 - Mandala EducaMídia



Fonte: FERRARI; MACHADO; OCHS (2020).

Segundo o Guia de autoria de Ana Cláudia Ferrari, Daniela Machado e Mariana Ochs (2020), a educação/alfabetização midiática deve ser trabalhada com crianças e jovens desde cedo e continuada ao longo de suas formações. No entanto, para trabalhar com o público infantil, o processo de educação midiática deve ser mais simples e de caráter instigador, por meio de perguntas que irão ajudar a criança a começar a pensar de forma mais crítica e questionar ações e comportamentos veiculados pela mídia, no caso, aqui, pelo desenho animado.

De acordo com o Guia, “perguntas simples provocam uma leitura mais atenta das mensagens e plantam importantes sementes” (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020, p. 55). Desse modo, a criança ao entrar em contato com algum tipo de mídia, pode ser interpelada, ou mesmo mediada, com perguntas como “o que você está vendo?”. Nesse caso, questionamentos relacionados ao o que a criança vê nas imagens podem ajudar a desenvolver a curiosidade e uma atitude investigadora, por

meio de uma leitura ativa que contribui para o pensamento crítico e o consumo ativo de imagens (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020).

Perguntas relacionadas aos personagens também podem ajudar a identificar e refletir sobre identidades, diversidade, representação e o questionamento de estereótipos. E ao falar sobre realidade e ficção, é interessante trazer as ações transmitidas em imagens para o mundo real e fazê-las pensar se agir de tal modo seria correto ou não (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020).

Segundo Ferrari, Machado e Ochs (2020), esses diferentes questionamentos também podem auxiliar crianças a identificarem qual a intenção e o propósito por trás de uma mensagem midiática e a diferença entre divertir, educar e vender algo.

3.3 O modelo de trabalho

Seguindo o exposto na Mandala EducaMídia, onde encontra-se a habilidade de análise crítica da mídia como uma das partes do processo de educação midiática e a indicação de uma abordagem simples para iniciar tal alfabetização com crianças, foi desenvolvido um modelo de trabalho estruturado em sete passos para a execução da atividade de análise crítica de desenhos animados em sala de aula, a partir da mediação do professor e com foco no desenvolvimento da alfabetização midiática das crianças por meio de princípios da Educomunicação. O modelo em si tem o intuito de estruturar e preparar o ecossistema comunicativo para a atividade e definir as etapas principais da prática educacional proposta.

1º - Selecionar o desenho animado e os episódios a serem trabalhados em aula

Nesta dissertação, o desenho escolhido para a atividade proposta foi a série animada infantil “Irmão do Jorel”, já sido justificado o seu uso ao longo desse trabalho. No entanto, evidencia-se que para a aplicação do modelo proposto, o desenho apresentado deverá ser escolhido pelo professor a partir de diferentes critérios: pelo olhar atento do educador ao assistir programas infantis na TV, pela pesquisa prévia sobre os desenhos mais assistidos pela faixa etária – principalmente junto às crianças da turma para ouvir a opinião delas –, aquele que transmita uma mensagem ou tema

de interesse para discussão em aula, ou mesmo algum que tenha relação com a disciplina abordada.

2º - Pesquisar sobre o desenho animado escolhido

Decidido o desenho animado a ser trabalhado em sala de aula, o professor deverá pesquisar as principais informações acerca do conteúdo pretendido para exibição durante a atividade, tais como produção, autoria, público-alvo, intuítos e intenções por de trás das mensagens do produto midiático escolhido.

3º - Assistir e analisar o desenho

Após a pesquisa, o professor deverá assistir ao desenho diversas vezes para aumentar sua percepção acerca dos detalhes que possam passar despercebidos. A primeira vez deverá ser realizada de forma descontraída e nas seguintes com um olhar mais crítico aos elementos dos cenários, características dos personagens, diálogos e aspectos da narrativa como um todo. A análise geral feita pelo professor poderá ser ampla e profunda, mas posteriormente deverá ser organizada de acordo com a faixa etária e o nível de maturidade dos participantes da atividade.

4º - Apresentar o desenho

Ao iniciar a aula, o professor deverá explicar brevemente sobre a atividade a ser realizada, principalmente se houver relação com assuntos abordados pela disciplina. No entanto, não deverá estipular o que será "certo" ou "errado", de forma a não influenciar os alunos a buscarem respostas corretas ou dizerem o que imaginam ser de agrado do educador. Inicialmente, o objetivo é deixar os estudantes refletirem sozinhos sobre o que assistiram e não os induzir a darem respostas prévias e/ou padronizadas.

5º - Ouvir os alunos

Ao terminarem de assistir ao desenho, o professor deverá deixar as crianças exporem sua própria visão sobre o conteúdo apresentado. As observações dos alunos deverão ser levadas em consideração, pois os modos como veem e interagem com os desenhos são diferentes dos adultos. Esse é o momento da abertura ao diálogo. Nesse sentido, logo após a exibição, será de extrema importância deixar primeiramente o estudante expor suas observações e ouvir suas opiniões, de forma a

lhe dar protagonismo frente ao seu conhecimento. Desse modo, ele também poderá contribuir com novas perspectivas e reflexões que irão ampliar ainda mais o processo de análise do desenho.

6º Instigá-los a refletir

Após escutá-los, o professor deverá fazer perguntas sobre os personagens, cenários, diálogos e cenas que se deseja enfatizar, discutir ou mesmo sobre detalhes que possam ter passado despercebidos pelas crianças. Essa é a hora de desenvolver e sustentar o diálogo iniciado anteriormente. Além disso, as perguntas são essenciais para a interação com e entre os estudantes, mas principalmente para instigá-los a refletirem, questionarem e participarem ativamente da atividade. E juntos, professor e alunos, irão construir uma leitura conjunta e mais ampla do desenho assistido.

Nessa fase, as perguntas sugeridas pelo Guia da Educação Midiática (2020), relacionadas à imagem, aos personagens, à autoria e intenções, à ficção e realidade, poderão servir como base para guiar a atividade e o diálogo com os alunos, não devendo servir, no entanto, como amarras limitadoras à ação, questionamentos e desenvolvimento da atividade do professor.

7º - Finalizar com a contribuição do professor

Ao final da discussão, o professor deverá falar sobre sua própria análise acerca do desenho e contribuir para ampliar o conhecimento com novas abordagens sobre o desenho. Aqui, também será a hora de tirar as eventuais dúvidas que possam surgir por parte das crianças.

***Lição de casa**

Essa etapa do modelo de trabalho poderá ser avaliada pelo educador sobre a viabilidade de sua aplicação. O professor pode ser um importante mediador entre os meios de comunicação e os alunos na escola. No entanto, como apresentado por Fuenzalida (2012), a família se materializa enquanto principal mediador entre criança e mídia dentro de casa. Por isso, o educador poderá realizar tarefas que poderão incluir a participação dos familiares nesse processo de desenvolvimento da educação midiática.

Como nem sempre os responsáveis pelas crianças podem estar presentes durante as aulas, o professor poderá pedir para que o mesmo desenho transmitido

em sala seja assistido na presença de um membro da família, e passar as ordenadas para que o procedimento realizado durante a atividade também seja praticado em casa, seguido da elaboração de um texto sobre novos detalhes percebidos na animação. Nesse caso, o professor deve promover condições para que o desenho possa ser assistido fora da escola, seja dando acesso ao conteúdo exibido para o aluno ou selecionando a animação de maior alcance da turma, como por exemplo, as veiculadas na TV aberta.

Repetir o desenho não será um problema para os propósitos da atividade, nem para o processo de alfabetização midiática, já que crianças habitualmente os assistem várias e várias vezes, além de o exercício poder ajudar a reafirmar o processo desenvolvido em sala e ampliar mais a visão e análise do desenho.

Os pontos principais desse modelo foram organizados como parte do material de apoio desenvolvido para auxiliar os professores participantes da pesquisa na execução da atividade proposta. O arquivo encontra-se nos apêndices desta dissertação sob o título “Sugestão de dinâmica para atividade de análise crítica de desenhos animados”.

Destaca-se ainda que essa proposta foi aplicada durante o período de pandemia da Covid-19, por isso algumas etapas e procedimentos expostos foram modificados ao longo do processo, bem como a aplicação do modelo, que teve de ser realizado de forma remota em ambiente virtual. O modelo foi apresentado aos professores e junto deles definido como a atividade poderia ser aplicada da melhor maneira e dentro da rotina da escola.

3.4 Descrição dos encontros

3.4.1 Encontros com a E.M. Padre José de Anchieta

Com 71 anos de existência, a Escola Municipal Padre José de Anchieta está localizada na região central da cidade de Campo Grande e trabalha atualmente com as etapas da Educação Infantil (pré-escola) e do Ensino Fundamental I e II (anos iniciais e finais). A instituição conta com 11 salas de aula, dois banheiros (masculino e feminino), um pátio e uma quadra de esportes. Em relação aos equipamentos e Tecnologias da Informação e Comunicação, a comunidade escolar tem acesso à televisão, data show e computadores. No entanto, não possuem atividades ou projetos

voltados ao uso dos meios de comunicação em sala de aula, de modo a trabalhar a interface Comunicação e Educação. As disciplinas ministradas seguem a matriz curricular estipulada para as etapas de ensino trabalhadas na escola e as aulas são ministradas no período matutino e vespertino.

Com a chegada da pandemia da Covid-19, a escola teve de suspender as atividades presenciais transpondo-as para o ambiente virtual, de acordo com as orientações da Secretaria Municipal de Educação. As aulas passaram a ser ministradas de forma remota em consonância ao horário de aula e ao calendário escolar estipulados pela instituição. Para continuidade do ensino, os professores tiveram de se adaptar às plataformas digitais, tanto para a realização das aulas, quanto para as reuniões da escola, fazendo-se uso de aplicativos como o WhatsApp, YouTube e o Google Meet.

Para as atividades dos alunos, esses deveriam retirar na escola os Cadernos de Atividades da Rede Municipal de Ensino (Reme) e Complementares realizados pela escola. A partir disso, a interação entre professores e alunos se realizava por meio de grupos no WhatsApp, por onde também eram orientadas as tarefas da semana. Para a diretora e o coordenador pedagógico das escolas, a falta de tecnologias e acesso à internet pela comunidade escolar foi o maior desafio no período e enxergavam apenas no retorno das aulas presenciais a solução para os problemas encontrados durante o período.

Como combinado com o coordenador pedagógico da escola, no dia 11 de fevereiro, realizamos um encontro presencial com os possíveis professores que participariam da atividade prática da pesquisa. Na ocasião, participaram da conversa, junto ao coordenador, duas professoras do quarto ano do Ensino Fundamental I, que ministram as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia. A reunião teve duração de uma hora e meia, na qual foram apresentados os resumos e objetivos da pesquisa e da atividade proposta, os conceitos sobre Educomunicação e Alfabetização Midiática, algumas características e aspectos sobre o desenho animado e a explicação sobre a série animada brasileira “Irmão do Jorel”.

Durante a conversa, o coordenador explicou sua escolha pelas professoras e as turmas do 4º ano A e B. Segundo ele, as educadoras teriam se interessado pela atividade. Já sobre os alunos, para ele, a idade entre 9 e 10 anos seria a melhor a ser trabalhada, dentro da proposta de público-alvo da atividade em questão, em ambiente

virtual, devido à maturidade e facilidade com as tecnologias pelos estudantes dessa faixa etária.

De início, as professoras se mostraram um pouco quietas sobre o assunto, ao falar sobre Alfabetização Midiática e a importância do trabalho com crianças e jovens, uma das educadoras se mostrou interessada pela atualidade do assunto, principalmente ao ser falado sobre o tópico das Fake News. Ela também contou suas experiências com os desenhos que já tinha assistido na televisão, avaliando a linguagem e narrativas apresentadas. Para ela, os desenhos nem sempre são “legais”, afirmando ser interessante abordar um desenho em sala de aula que discuta sobre valores e que tenha uma linguagem mais educativa.

As professoras também se mostraram interessadas em relação a prática do diálogo dentro de sala de aula:

Professora I - “Até para a gente desconstruir alguma coisa, você tem que ouvir. Você tem que ouvir o que ele pensa para poder desconstruir aquilo que ele está ali, equivocado, às vezes”

Nesse primeiro encontro, as educadoras afirmaram não ter tido tempo para olhar por completo o material de apoio ao professor preparado pela pesquisadora, mas que tinham ficado interessadas pelo desenho. O coordenador e as professoras se mostraram um pouco receosos com a abordagem de alguns assuntos que pudessem trabalhar “ideologias” com os alunos, como, por exemplo, relações de gênero, com medo de criar situações desconfortáveis com os pais e responsáveis. Por fim, ficou decidido que, até aquele momento, seria realizado apenas um encontro com as professoras para a etapa de análise conjunta dos episódios do desenho a serem apresentados em sala de aula e o planejamento de aula com base na prática educacional. Esse encontro ficou marcado para o dia 23 do mesmo mês.

Assim, em 23 de fevereiro, no terceiro encontro com a escola, também realizado de forma presencial, foi feita a capacitação prévia das educadoras, sendo apresentados novamente e aprofundados os conceitos da Educomunicação e da Alfabetização Midiática, os objetivos da pesquisa e características do desenho animado. Na ocasião, também decidimos os horários dos encontros com os alunos, assistimos a um episódio do desenho, realizamos a análise crítica conjunta do conteúdo e planejamos a atividade com os estudantes.

Na primeira parte do encontro, elas se mantiveram quietas e atentas aos conteúdos apresentados. Logo depois, as professoras assistiram aos desenhos pré-

selecionados pela pesquisadora e não ficaram presas à questão de “ideologias” e/ou questionamentos de estereótipos e preconceitos, percebendo que as mensagens e conteúdos do desenho eram mais simples do que imaginavam e não com uma carga ideológica pesada, que de alguma forma poderia mudar ou manipular a cabeça dos alunos, como imaginavam.

O primeiro episódio selecionado pelas professoras da Padre José de Anchieta foi “A Perigosa Lambada Brutal”, escolhido por sua mensagem central relacionada à problematização e ao questionamento de que qualquer pessoa, independentemente do gênero, pode dançar balé. Durante o encontro, ficou claro que as professoras conseguiram perceber o ponto principal e a mensagem do desenho, que também pode ter esse viés educativo.

Elas estavam ainda um pouco fechadas ao diálogo, escutando mais do que interagindo e/ou expondo opiniões. Ficou perceptível um perfil mais aberto e outro mais tímido de cada uma delas, mas com o decorrer da atividade, elas conseguiram desenvolver um diálogo com a pesquisadora.

Na hora da análise do desenho, no entanto, as professoras pouco contribuíram no sentido de realizar questionamentos e análises mais profundas sobre as mensagens e conteúdos do desenho. Houve uma certa limitação para o desenvolvimento do olhar crítico sobre o desenho, mas o esforço que tiveram para aprenderem mais sobre o assunto foi realmente significativo. Por consequência, o mesmo procedimento pensado para ser feito com os alunos, de iniciar o processo de alfabetização midiática, foi então praticado com elas, a partir da abertura ao diálogo para ouvir suas opiniões sobre o desenho, e questionamentos para despertar uma visão mais crítica sobre o que viram, fazendo-as refletirem sobre o conteúdo e mensagens.

Essa situação nos certificou positivamente sobre a escolha de realizar uma atividade que envolva o professor, tendo ele como foco da capacitação e articulador da atividade, pois ele é/será o principal mediador dentro da sala de aula e quem poderá desenvolver e continuar esse trabalho com os alunos após a finalização da pesquisa. Ao mesmo tempo, percebeu-se a falta desse tipo capacitação para o educador, nos dando indícios de que também é necessária uma alfabetização midiática para aqueles que ensinam em sala de aula, para que assim possam continuar o trabalho ao longo da formação do aluno.

Por fim, nesse primeiro encontro entre pesquisadora e professoras, ficou decidido que faríamos dois encontros com os alunos, um para cada turma. Portanto, a professora I com o 4º ano A e a professora II com o quarto ano B. Após essa primeira experiência, decidiríamos sobre um próximo encontro com os participantes da escola.

1º Encontro entre pesquisadora, professora I e alunos do 4º ano A

O primeiro encontro entre pesquisadora, professora I e os alunos do 4º ano A foi realizado no dia 5 de março de 2021, de forma totalmente on-line. Ao longo da semana anterior ao evento, a professora avisou previamente os alunos sobre a atividade a ser realizada, uma apresentação simples para que as crianças se preparassem para entrar na plataforma do Google Meet, às 9 horas da manhã, para assistirem ao desenho junto da professora e a pesquisadora. Segundo relato da educadora, os alunos logo se demonstraram interessados e ansiosos em participar, sendo que alguns já conheciam o desenho.

A pesquisadora e a professora entraram na plataforma com dez minutos de antecedência para organização da atividade. Ficou decidido que a pesquisadora, por possuir maior conhecimento sobre o funcionamento da plataforma, exibiria o desenho por compartilhamento de tela aos alunos e daria assistência técnica à professora durante o encontro. No começo, houve problemas de comunicação, já que a maioria dos alunos não conheciam e não sabiam como mexer no Google Meet, mas rapidamente eles conseguiram aprender.

Oito alunos, entre 8, 9 e 10 anos de idade, participaram da atividade. Desde o começo, a maioria se mostrou interessada e curiosa acerca da aula proposta. Para eles, era uma grande novidade. Logo de início, os alunos comentaram sobre o desenho, sem perguntas iniciais da professora. Ao terminar a transmissão, eles de pronto relataram que deram risadas e se divertiram com o conteúdo.

Seguindo o planejamento da dinâmica das atividades, o episódio escolhido para a atividade foi “A Perigosa Lambada Brutal”. Após a exibição do desenho, a professora realizou perguntas individuais, uma a uma, para cada aluno, permitindo-lhes que falassem sua opinião sobre o que viram. Após todos responderem, ela seguiu para os questionamentos mais instigantes e reflexivos. As perguntas realizadas foram planejadas pelas professoras no encontro com a pesquisadora e foram organizadas da seguinte forma:

- O que vocês acham que aconteceu no desenho? Qual o assunto principal do desenho?

- Quem são os personagens do desenho? Quais personagens vocês mais gostaram? Por quê?

- No começo do desenho, o Irmão do Jorel não queria cantar nem dançar. O que fez ele mudar de ideia?

- Por que os amigos do Irmão do Jorel riram quando ele estava fazendo balé? Vocês acham que tem algum problema do Irmão do Jorel fazer balé?

- Vocês acham que os personagens são diferentes entre si? Ou são iguais, padronizados?

A cada pergunta foi possível observar como os alunos tinham visões e respostas diferentes para o mesmo questionamento feito aos outros colegas sobre o desenho. Deu para perceber que, em geral, eles não se preocuparam em copiar a resposta do amigo e realmente falaram o que perceberam ou acharam do desenho, sem se preocupar com uma resposta certa ou errada. Atitude que contribuiu para ampliar o entendimento sobre o episódio, mostrando também com cada criança dá atenção a diferentes detalhes do desenho.

O personagem mais adorado pelos participantes foi o Irmão do Jorel, por ser engraçado, e a Ana Catarina, considerada uma personagem bonita do desenho. Em contraposição, a personagem Samantha, que apresenta algumas características consideradas masculinas, foi apontada por alguns como a personagem que menos gostaram.

Os alunos também foram questionados sobre estereótipos, em princípio, sobre o fato do Irmão do Jorel poder ou não dançar balé e as risadas que o personagem teve de ouvir por causa disso. Foi interessante ouvir o que os alunos tinham a dizer sobre o assunto, pontuando suas próprias opiniões e experiências, e trazendo para o diálogo a discussão “meninas usam rosa e meninos usam azul”. Quando perguntado pela professora se havia algum problema pelo fato de o personagem principal querer dançar balé, todos disseram que não. Um dos alunos¹⁰ explicou:

“Eu acho que não, por causa que eu acho que não tem preconceito. Por causa que tem muita pessoa que fala que “ai, menino não pode gostar de rosa”, mas que

¹⁰ Os nomes dos alunos não serão citados para preservar as fontes.

não tem nada a ver, eu também gosto de rosa. Eu também gosto de balé. Acho legal, acho bonito. Acho que pra mim não tem nenhum problema”.

Outro pontuou após o questionamento da professora:

“É que nem todo mundo falou. Todo mundo tem preconceito que acha que menino tem que gostar de cor azul e menina de cor rosa”.

Em seguida a professora perguntou ao aluno sobre a sua própria opinião sobre o assunto e ele disse:

“Não [tem problema]. Tanto que eu tinha um amigo numa escola que dançava balé. Eu não ria dele”.

Posteriormente, a professora disse ter ficado feliz com o fato de os alunos não verem problema em um menino dançar tal estilo. Foi possível perceber também o modo como os estudantes, a partir da visualização do desenho, trouxeram situações do cotidiano para a sala de aula, contando situações parecidas que já tinham vivido sobre o assunto e refletindo sobre suas atitudes em tal situação.

A professora e os alunos também questionaram sobre padrão de beleza, diversidade e diferenças. A pergunta “Os personagens são diferentes entre si?” foi realizada pela professora de forma a abordar a diversidade de características dos personagens para falar sobre representatividade, mas o questionamento provocou dois tipos de respostas. Alguns se atentaram às características físicas e disseram que os personagens eram diferentes, outros pensaram na questão de igualdade e disseram que não há diferença entre as pessoas. Respostas que ampliaram a abordagem além da representatividade, também abordando o preconceito racial. O questionamento foi importante para perceber como eles pensam sobre o que é ser diferente.

Também foi abordado o tópico da autoconfiança e sobre acreditar em si mesmo, a partir da análise de uma das cenas do desenho em que o Irmão do Jorel cria coragem para se apresentar ao público.

Cinco alunos estavam sozinhos na chamada, outros dois era perceptível que estavam acompanhados de familiares e/ou responsáveis, que vez ou outra interferiram em algumas respostas do aluno, deixando-os um pouco em dúvida e inseguros sobre o que responder. A impressão era de que estavam tentando ajudar o estudante a responder corretamente as perguntas da atividade, quando na verdade não havia resposta certa.

Embora fosse dada a abertura ao diálogo, alguns alunos ficaram encabulados e mais quietos, sendo chamados diretamente, mas sutilmente pela professora para responderem à pergunta e participarem da atividade.

Quem já conhecia o desenho, pareceu estar mais à vontade com o assunto. No entanto, suas respostas partiam de uma visão abrangente sobre toda a série, trazendo para a conversa aspectos gerais e abordados em outros episódios, como, por exemplo, a amizade do Irmão do Jorel com a personagem Lara. O que demonstrou uma certa conexão feita pela criança de um contexto específico associado ao cenário geral da série. Nesse caso, os outros alunos não interferiram na resposta. Em outros encontros, foi possível perceber um diálogo entre aqueles que já conheciam o Irmão do Jorel, enquanto alguns se mostraram curiosos para saber mais sobre os personagens. No entanto, é interessante que o professor tenha conhecimento sobre o desenho para poder contextualizar sobre o assunto para toda a turma.

No geral, todos participaram e falaram sobre suas percepções. Ao terminar todas as perguntas, a professora realizou o fechamento da atividade a partir da sua própria visão sobre o desenho, trazendo para a discussão a influência da mídia no comportamento do personagem principal, a partir da cena em que o Irmão do Jorel, que até então não tinha interesse em música e dança, resolve dançar a perigosa lambada brutal após ver o seu ídolo encená-la na televisão. Detalhe não percebido pelos alunos.

Ela também comentou algumas respostas dadas pelas crianças, como aquelas relacionadas às cores e gêneros, e discutiu sobre a questão cultural por de trás desse comportamento. A educadora ainda deu nome a algumas ações executadas dentro do desenho, classificando-as como *bullying*.

Após o fechamento da professora, foi dada abertura à pesquisadora para também conversar com os alunos e dar sua contribuição sobre o desenho. Aqui, não mais como observadora da atividade, a pesquisadora pode realizar perguntas e dialogar com os estudantes para finalizar o encontro. A questão da presença da mídia no nosso dia a dia foi novamente abordada em diálogo com os alunos, que nesse momento relataram já terem tomado alguma atitude apenas porque viram a mesma na televisão.

Novamente foi questionado sobre padrão de beleza, agora associado à uma cena do desenho que passou despercebida pelos alunos, quando na competição de dança, os vencedores teriam ganhado apenas por serem mais bonitos do que a

Samanta e o Irmão do Jorel, que realmente dançaram melhor. A professora também comentou mais sobre o assunto nessa hora.

Durante a atividade, pela câmera foi possível perceber que os alunos se dispersaram um pouco com outros interesses no celular ou mesmo pelo próprio computador. Entre os problemas técnicos ocorridos, um dos alunos acabou saindo da sala virtual logo na parte final da contribuição da professora porque a bateria do celular tinha acabado. Dois dos alunos, que são irmãos e estavam juntos na câmera, tiveram problemas em lidar com a plataforma, não conseguiram responder a todas as perguntas da atividade e a impressão que ficou foi a de que não assistiram atentamente ao desenho.

Ao final, alguns alunos aproveitaram o momento para comentar sobre a atividade. A videochamada pelo Google Meet foi uma grande novidade para a maioria. Uma das alunas disse:

“Quando vai ter de novo? Eu gostei muito dessa aula”.

Outro estudante disse já ter participado de uma aula em vídeo. Ele perguntou se seriam realizadas outras do tipo e em seguida explicou:

“É melhor, porque, por exemplo, pelas atividades, como a gente faz em casa, você muita das vezes fica com uma dúvida, aí você fica meio assim de perguntar, ‘será que eu pergunto?’”.

Por fim, os alunos aproveitaram o resto da aula para conversar um pouco entre si.

As primeiras impressões desse encontro demonstraram que os alunos ainda observam muito a questão relacionada à “moral da história”, o olhar parece estar condicionado a essas questões mais significativas sobre o que eles podem aprender e levar para a vida. Isso foi importante para perceber que esse tipo de trabalho se faz necessário para despertar a visão crítica da criança sobre os conteúdos e mensagens do desenho, já que muitos se atentam à essa lição que o desenho pode passar. Porém, também foi compreendido que esse procedimento deve ser feito aos poucos, instigando a criança em etapas, indícios que demonstram que o trabalho realmente deve ser contínuo.

Alguns detalhes do desenho ficaram em aberto, como o estranhamento ou o fato dos alunos não gostarem da personagem Samantha. Exemplo de lacunas que nos fazem perceber que é necessário ampliar também a visão crítica dos professores para que eles não deixem abordagens importantes como essa passarem.

A pesquisadora também sentiu falta de a professora desenvolver mais o diálogo a partir das repostas dos alunos. Perguntas como “por quê?” faltaram para tentar entender melhor a visão deles e instigá-los ainda mais. De certa forma, a educadora acabou por ficar mais limitada ao planejamento da aula e às perguntas definidas, certamente devido à primeira experiência com a atividade.

1º Encontro entre pesquisadora, professora II e alunos do 4º ano B

O primeiro encontro com a pesquisadora, professora II e alunos do 4º ano B foi realizado no dia 12 de março, às 15h30. Assim como foi feito com a professora I, a pesquisadora e a professora II entraram com dez minutos de antecedência na plataforma para acertar os detalhes para a atividade. Ela também informou antecipadamente aos alunos sobre a aula planejada, mas sem dizer sobre a questão da análise crítica do desenho.

No começo, poucos alunos entraram na sala virtual e o restante demorou a ingressar na plataforma. Quando foi atingido o número de sete alunos, após 15 minutos de espera, a atividade foi iniciada. No entanto, seis alunos participaram da atividade do início ao fim.

Assim como ocorreu com a professora I, o desenho escolhido para ser apresentado à turma também foi “A Perigosa Lambada Brutal”. As perguntas realizadas foram as mesmas planejadas pela professora, já que foram organizadas em conjunto pelas duas educadoras com auxílio da pesquisadora. Foram elas:

- O que vocês acham que aconteceu no desenho? Qual o assunto principal do desenho?

- Quem são os personagens do desenho? Quais personagens vocês mais gostaram? Por quê?

- No começo do desenho, o Irmão do Jorel não queria cantar nem dançar. O que fez ele mudar de ideia?

- Por que os amigos do Irmão do Jorel riram quando ele estava fazendo balé? Vocês acham que tem algum problema do Irmão do Jorel fazer balé?

- Vocês acham que os personagens são diferentes entre si? Ou são iguais, padronizados?

Após assistirem ao desenho, a professora abriu o diálogo para ouvir dos estudantes sobre o que tinham achado do episódio. As repostas foram curtas e

limitadas, como “gostei” e “bem legal”. De início, os alunos não desenvolveram muito a conversa, percebeu-se que dois mais engajados procuravam sempre responder as perguntas da professora, mas com o desenvolvimento da atividade, o restante foi se soltando.

A exposição inicial ao diálogo, com a pergunta sobre o que eles acharam do episódio, gerou uma discussão sobre o desenho em si, o personagem principal e o mistério em torno do nome verdadeiro do Irmão do Jorel. Novamente, alunos que já conheciam o desenho comentaram de outros aspectos que englobam o mundo e os personagens da série em outros episódios, trazendo uma visão mais geral sobre o assunto.

Com as perguntas feitas pelas professoras, os alunos começaram a observar e comentar entre si sobre alguns diálogos e cenas do episódio, de modo a tentar entender alguns aspectos do desenho. E quando isso acontecia, a professora pouco interferia.

De início, percebeu-se que a educadora conseguiu estabelecer um diálogo mais fluido com alguns dos alunos, mas deixou passar detalhes nas respostas de outros que poderiam servir de gancho para uma discussão mais aprofundada do assunto. Como exemplo, a reflexão sobre a influência da mídia na vida e comportamento das pessoas, que foi observada por uma das alunas, mas a professora não aproveitou para discutir sobre o assunto na hora, resgatando o tema apenas no final da atividade, ao falar suas contribuições sobre o desenho.

Sobre o questionamento de meninos poderem dançar balé, assim como aconteceu com a outra turma, os alunos do 4º ano B também trouxeram experiências de suas próprias vidas para discutirem sobre o desenho. Uma das alunas participantes disse que jogava bola com o vizinho e por esse motivo não era problema meninas fazerem atividades que são consideradas de menino e vice-versa:

“Eu jogo bola com o meu vizinho. Eu jogo bola com ele. Então, isso não tem nada a ver”.

Exemplo que demonstra a questão associativa da criança entre o que ela vê com a sua própria realidade, bem como indica a questão de identificação e representatividade com o desenho.

Ao longo da atividade, dos seis alunos que permaneceram até o fim, três deles participaram mais ativamente da atividade e pareciam confortáveis e animados para responderem sobre o desenho.

No geral, ao serem perguntados sobre o que é possível aprender com o episódio do Irmão do Jorel, os alunos da turma também se atentaram às lições de moral da história passada. Algumas das repostas foram: *“Acreditar em si mesmo”* e *“Nunca trapacear e aprender a perder”*.

Com o passar da atividade, a professora conseguiu desenvolver melhor o diálogo e finalizou pontuando sobre a influência da televisão na nossa vida. No entanto, quando um dos alunos comentou novamente sobre o tema, ela não soube dar continuidade e acabou por finalizar o assunto. Em seguida, ela voltou a falar sobre a aceitação das diferenças e da relação de gênero. Nessa hora, bem ao final da aula, foi quando uma das alunas disse:

“Professora, falam que menina só pode usar, sabe aqueles negocinhos que você coloca no pescoço para poder dormir? Falam que só pode menina usar rosa. E olha, eu tenho uma de caveira”.

Após a fala, mostrou uma almofada de pescoço para viagem, na cor preta com miniaturas de caveiras estampadas. Com essa atitude, percebeu-se que a aluna estava confortável para se expressar, sentindo-se representada com a discussão em torno do desenho e expondo suas opiniões e gostos.

A professora também deu abertura para que a pesquisadora pudesse fazer suas considerações e conversar um pouco com os alunos. Ao finalizar a atividade, quando a educadora mencionou a possibilidade de ter outra aula igual, no formato virtual e por videochamada, um dos alunos ergueu os braços e comemorou.

Como observações sobre a atividade, aponta-se que os estudantes, em sua maioria, se atentaram bastante ao contexto geral do desenho. Um ou outro chegou a perceber um diálogo considerado importante, tendo uma visão um pouco mais crítica sobre o conteúdo apresentado. Novamente, constatou-se que as crianças ao verem o desenho e se questionadas sobre o que viram, condicionalmente respondem em associação a algum valor apreendido com o desenho. De fato, falta um olhar crítico sobre as mensagens e conteúdos do produto assistido, o que também se espera pela idade trabalhada.

Percebeu-se também uma certa dificuldade da professora II desenvolver melhor o diálogo com os alunos, deixando passar detalhes importantes nas respostas das crianças que poderiam resultar em uma reflexão mais aprofundada sobre o que viram. Assim como a professora I, ela também ficou presa às perguntas que tinham sido planejadas para a aula. Desse modo, com o decorrer da atividade, alguns alunos

começaram a dispersar, principalmente por estarem em casa e muito em ambientes não adequados para uma atividade de estudo. Aqui, a professora teve mais dificuldade na realização da aula, mas mesmo assim os alunos falaram suas opiniões e responderam às perguntas.

2º Encontro entre pesquisadora e professoras I e II

Após as atividades com os alunos, as professoras decidiram realizar um novo encontro para apresentarem outro episódio às crianças. No entanto, o atendimento presencial realizado pela escola teve de ser suspenso entre os dias 16 e 31 de março, devido ao decreto municipal para enfrentamento ao novo coronavírus, com o fechamento de estabelecimentos considerados não essenciais.

No dia 5 de abril, foi retomado o contato com o coordenador pedagógico da Padre José de Anchieta, que informou que a escola continuaria fechada até o dia 20 de abril. Por isso, o segundo encontro de capacitação e planejamento da atividade com as professoras I e II, diferente do primeiro, foi realizado de forma totalmente remota, no dia 17 de abril, às 10 horas da manhã.

Logo de início decidimos fazer uma recapitulação da parte teórica da atividade, com a revisão dos conceitos da Educomunicação, Alfabetização Midiática, o resumo da pesquisa e o objetivo da atividade de análise crítica de desenhos animados.

Nesse encontro, no entanto, a pesquisadora apresentou os conceitos ligados à Educomunicação e à Alfabetização Midiática relacionados com exemplos ocorridos no primeiro encontro das professoras com os alunos. Desse modo, a elas foi novamente reforçado a importância do diálogo para o campo da Educomunicação e para a realização da atividade em questão, da promoção do protagonismo do estudante frente ao seu conhecimento, da construção conjunta de saberes e do desenvolvimento da visão crítica do público infantil perante a mídia, no caso, o desenho animado.

Após a recapitulação desses conceitos, a pesquisadora abriu o diálogo para ouvir a opinião das educadoras sobre a experiência do primeiro encontro de cada uma delas com seus alunos. A professora I disse que seguiu o planejamento desenvolvido para atividade de forma a deixar os alunos à vontade e não os induzir a uma resposta determinada. Novamente, a educadora se mostrou surpresa, no sentido positivo, com a resposta unânime dos estudantes sobre não verem problema de um menino querer

dançar balé, como ocorreu no episódio analisado. *“Eu achei interessante”*, complementou. Ela também relatou sobre a dualidade nas repostas para a pergunta sobre as diferenças entre os personagens e que esperava uma compreensão maior dos alunos. Ela disse ter percebido a falta de uma certa visão crítica da criança ao assistir o desenho, reconhecendo que esse fato também era compreensível pela idade dos participantes. A professora II, foi sucinta, disse ter gostado bastante do primeiro encontro e achou a experiência interessante.

A pesquisadora aproveitou para aconselhar as professoras sobre a oportunidade de aproveitar determinadas respostas dos alunos para aprofundar as discussões ou para começar outras novas, e reforçou para que não ficassem presas às perguntas do planejamento, que no caso tinham o objetivo de servir de base para instaurar o diálogo com os alunos, instigá-los a refletirem e direcionar a análise e questionamentos sobre o desenho. Também foi lembrado que o foco da atividade é a análise do desenho além da moral da história que possa ser aprendida com a animação, sendo que a análise realizada deveria envolver os questionamentos de cenários, diálogos e personagens, estereótipos, finalidades e como as mensagens e conteúdos dos produtos midiáticos são passados para o público a que se destinam.

A professora I comentou que esse tipo de análise e o desenvolvimento de uma visão crítica do aluno deveria ser feito continuamente para que eles possam ficar mais atentos aos conteúdos:

Professora I - “A preocupação, eu como educadora, como professora, é na questão de eles terem uma consciência crítica diante de tudo o que eles recebem, de um desenho, de uma mensagem, porque para desmistificar aquela coisa da criança ingênua. E eles são muito manipulados, e isso não é bom”.

Após a conversa sobre como tinham ocorrido os encontros, a pesquisadora apresentou às professoras as opções dos episódios anteriormente separadas para que elas pudessem escolher aquele que gostariam de abordar em sala. “A Lenda da Mulher de Algodão” foi o episódio escolhido, segundo elas, pela proximidade com a realidade das crianças e suas brincadeiras em ambiente escolar.

Após a escolha, pesquisadora e educadoras assistiram ao desenho. E assim como foi feito no primeiro encontro, o mesmo exercício de abertura ao diálogo e de questionamentos para instigar a reflexão das professoras foi realizado, do mesmo modo como elas já haviam executado e futuramente articulariam com os alunos novamente.

Percebeu-se que as professoras tiveram uma visão crítica sobre o episódio mais ampla do que a primeira vez, mas ainda limitada. Comparado ao primeiro encontro, elas desenvolveram melhor as respostas e reflexões sobre o desenho assistido. A primeira impressão foi de que estavam receosas em relação a opinar sobre o desenho, mas foram se soltando ao longo da conversa.

A análise com as professoras foi mais profunda do que seria com crianças da faixa etária trabalhada, mas foi importante para que elas pudessem desenvolver ainda mais seu olhar crítico sobre o desenho. Nesse momento, a pesquisadora chamou a atenção das educadoras para a relação que poderia ser estabelecida entre a questão da lenda e do boato criado na escola, no episódio assistido, com os fenômenos da desinformação e das Fake News em nossa sociedade. Nesse momento, foi quando as professoras mais dialogaram e refletiram com a pesquisadora.

Após a reflexão, as três analisaram o quadro de perguntas propostas pelo Guia da Educação Midiática (2020) do EducaMídia (organizado pela própria pesquisadora como parte do material de apoio ao professor) para embasar o planejamento da próxima aula. Foi reforçado com elas de que o quadro serviria apenas como base de ideias para os questionamentos às crianças, mas que elas poderiam elaborar as perguntas que achassem mais adequadas para o direcionamento da análise pretendida.

As professoras decidiram por assistir ao desenho novamente sozinhas, com calma e cada uma de suas casas, e posteriormente elaborar as perguntas e enviar para a pesquisadora antes do segundo encontro com os alunos. O modelo do planejamento de aula foi passado para elas se prepararem. Um dia antes da atividade, as educadoras enviaram o plano como havia sido combinado. Por fim, ainda durante o encontro, foi planejado o dia e horário de cada atividade com as professoras e suas respectivas turmas. Ao final, a reunião teve duração total de 1 hora e 15 minutos.

2º Encontro entre pesquisadora, professora I e alunos do 4º ano A

O segundo encontro com a professora I e a turma do 4º ano A foi realizado no dia 27 de abril, às 9 horas da manhã, novamente pela plataforma de videochamadas Google Meet. A professora apresentou a pesquisadora, a atividade a ser realizada e começamos a assistir ao desenho. Seis alunos participaram da videochamada, mas apenas quatro dialogaram efetivamente com a professora.

Para a atividade, foram planejadas perguntas referentes ao episódio “A Lenda da Mulher de Algodão”. Como:

- O que vocês acharam do desenho? O que puderam observar?
- O que achou interessante? Qual é o personagem que vocês mais gostaram?
- Qual é o assunto mais abordado no episódio?
- Por que as pessoas estavam com medo de entrar no banheiro? Tinha motivo para ter medo?
- Por que os alunos criaram a lenda da mulher de algodão?
- Quais foram as consequências do boato criado na escola?
- Você acha importante viver com regras? E na sua opinião, é possível viver sem regras?
- O episódio assistido trouxe algum aprendizado? O que puderam aprender?

Ao final do desenho, a professora perguntou o que a turma tinha achado do conteúdo assistido. Assim como no primeiro encontro, as primeiras respostas foram mais curtas e pontuais como “legal” e “engraçado”. No entanto, dessa vez, eles também expuseram os pontos que não gostaram ou se decepcionaram com a narrativa, como o fato da mulher de algodão não existir e ser apenas uma lenda, e o Irmão do Jorel ter levado a culpa por um boato que não foi criado por ele.

Os alunos compararam as situações mostradas no desenho com a suas próprias realidades e experiências. Aliás, como já mencionado, esse foi um dos motivos da escolha do episódio pelas professoras, já que a Lenda da Mulher de Algodão se assemelha à lenda da Mulher do Banheiro, geralmente contada entre as crianças.

Os estudantes, no entanto, ainda davam respostas sucintas às perguntas da professora. E novamente, um dos alunos estava acompanhado de um membro da família, respondendo de acordo com o que o responsável falava.

Nesse segundo encontro, a professora dialogou mais com os alunos, mas ainda não conseguiu desenvolver uma nova discussão após as respostas dadas por eles, até porque eram muito vagas e, aparentemente, ela não sabia como lidar frente a isso.

Ao final das perguntas, a professora fez a relação do boato criado para causar o caos com a disseminação de desinformação, das Fake News e do pânico que elas podem gerar. Ela também fez suas finalizações e abriu para que a pesquisadora pudesse falar sobre o desenho.

Nesse dia, os alunos estavam muito dispersos. Logo no começo da aula, duas alunas entraram trajadas com moletom, capuz e óculos escuros, pareciam ter combinado de se apresentarem na aula com o mesmo estilo devido à possibilidade de usar a câmera pela videochamada. No meio da aula, uma delas cantou uma frase de uma música que naquele momento fazia sucesso no TikTok. Logo em seguida, a outra completou o refrão e depois um terceiro aluno finalizou. A música viralizou na rede social, porém não era adequada à faixa etária dos alunos da pesquisa e, muito provavelmente, eles não sabiam o significado por de trás dela.

Por isso, quando a fala foi aberta à pesquisadora, também foi abordado sobre boatos, mentiras e Fake News, bem como sobre a desinformação que pode ser disseminada no TikTok. Nesse momento, a conexão da pesquisadora caiu por alguns segundos, mas na gravação do encontro foi possível ver que os alunos continuaram conversando sobre o assunto. Quando a conexão se reestabeleceu, um dos alunos que havia cantado a tal música fez uma associação da aula com o desenho assistido e disse: *“agora nós que estamos fazendo o caos”*, em tom de reflexão.

Após a professora falar que a atividade estava encerrada, os três alunos começaram a cantar por completo a música famosa da rede social. Um quarto aluno, fez sinal de negação com a cabeça e disse: *“Por favor, ouçam algo melhor”*.

A professora não soube como lidar com a situação e claramente estava incomodada com a atitude das crianças. E logo fez com que a aula fosse finalizada, de forma mais direta do que no primeiro encontro.

Essa foi uma situação interessante para acontecer em uma atividade voltada à análise crítica da mídia e para o processo de Alfabetização Midiática. Esse é o tipo de situação que, quando trazida para a sala de aula, deve ser discutida e não ignorada. Na visão da pesquisadora, a professora poderia ter buscado entender sobre o que os alunos estavam falando, de onde vinha aquela música e porque eles estavam cantando-a. Ali mesmo, poderia abordar sobre o fato da cantoria não ser apropriada para a idade deles e em uma próxima aula, após pesquisa sobre o tema, abordar de forma didática sobre o assunto com os estudantes, talvez até mesmo analisando os versos da música e pontuando sobre o que seria inapropriado. Essa ação também funcionaria como um trabalho de análise crítica da mídia e ajudaria os alunos a discernirem melhor sobre os conteúdos que consomem na internet, já que não é possível fazer um filtro de todos os conteúdos o que circulam em rede.

2º Encontro entre pesquisadora, professora II e alunos do 4º ano B

O segundo encontro com a turma do 4º ano B foi realizado no dia 23 de abril, às 15 horas. Três alunos entraram na sala virtual. A professora apresentou a atividade e a pesquisadora transmitiu o desenho. Em seguida foi aberto o diálogo para ouvir o que os alunos acharam do episódio. A professora conversou com os estudantes um a um, seguindo o planejamento das seguintes perguntas:

- O que vocês acharam do desenho? O que puderam observar?
- O que achou interessante? Qual é o personagem que vocês mais gostaram?
- Qual é o assunto mais abordado no episódio?
- Por que as pessoas estavam com medo de entrar no banheiro? Tinha motivo para ter medo?
- Por que os alunos criaram a lenda da mulher de algodão?
- Quais foram as consequências do boato criado na escola?
- Você acha importante viver com regras? E na sua opinião, é possível viver sem regras?
- O episódio assistido trouxe algum aprendizado? O que puderam aprender?

A primeira aluna a responder foi sucinta. A professora fez outras perguntas para que a estudante desenvolvesse melhor a sua opinião. A segunda deu uma resposta mais completa e explicou a cena que mais gostou e achou interessante. O terceiro aluno disse que gostou do episódio e comentou sobre a cena que achou mais engraçada.

Ao perguntar sobre o assunto principal do desenho, os alunos responderam de forma bem direta que era a mulher de algodão e não desenvolveram mais sobre o assunto. Nas perguntas seguintes, as respostas foram ganhando mais corpo, com o relato e a explicação das cenas do desenho.

Novamente, percebeu-se que a professora teve dificuldade de interagir com as respostas dadas pelos alunos. No entanto, em algumas situações, nas perguntas consideradas mais importantes ou aquelas que eram mais voltadas para a problematização de temas dentro do desenho, a professora conseguia estabelecer uma conexão com determinado aluno e perguntava mais sobre o assunto para instigá-lo a refletir. Foi nesse momento da atividade em que a professora saiu das perguntas do planejamento, conseguindo sustentar um diálogo maior com os estudantes, com perguntas diferentes.

Pela câmera e pelas respostas deu para perceber que uma das alunas estava bem dispersa, inquieta, mudando sempre de lugar e com respostas cada vez mais vagas.

Após realizar todas as perguntas do planejamento, a professora deu a sua contribuição sobre o assunto abordado no desenho, mas diferente do primeiro encontro, ela aproveitou o momento para realizar novas perguntas aos alunos e interagir mais com eles. Novamente, percebeu-se a associação que os alunos fazem com os assuntos e cenas apresentados no desenho com situações vividas por eles na vida real.

Quando a professora fez a relação da lenda e do boato apresentados no desenho com a questão da desinformação e das Fake News, um quarto aluno, que entrou após a exibição do desenho, por causa de problemas na internet, quis participar da discussão. Ele já conhecia a série “Irmão do Jorel” e já havia assistido o mesmo conteúdo apresentado em outro momento. Com as perguntas e respostas realizadas ao longo da aula, ele começou a se inteirar da atividade e mesmo sem ter assistido ao desenho junto da turma quis interagir, contando como ele reagia quando lia uma notícia e seguiu dialogando com os demais até o final. Essa situação demonstra que a atividade despertou o interesse do aluno em conversar e dialogar com a professora e a turma, bem como discutir sobre o assunto abordado. O aluno ainda fez uma comparação sobre a necessidade das regras na vida das pessoas – tema também abordado no episódio – com a pandemia da Covid-19 e a importância das orientações para conter a doença.

A pesquisadora também sentiu que uma das alunas parecia estar com uma maior necessidade de conversar e interagir com alguém. Ela respondia todas as perguntas e as aproveitava para falar de outros temas de seu interesse.

Ao final da aula, os alunos perguntaram:

“Que dia que a gente vai ter aula virtual?”.

“A gente pode ter aula assim todos os dias?”.

O que também demonstrou o interesse dos alunos pela atividade e, principalmente, pela videoaula durante o período de isolamento. No entanto, a professora explicou a dificuldade para realizar aulas do tipo devido à internet, mas que tentaria planejar mais ações pelo Google Meet.

A pesquisadora também foi convidada a dar a sua contribuição para a atividade, a partir de suas percepções sobre o desenho, atentando para alguma cena ou diálogo

que tenha passado despercebido pela turma e enfatizando alguma parte importante da análise feita pela professora, como a discussão sobre desinformação e Fake News, gerando o diálogo sobre a importância de duvidar, questionar e checar informações.

3.4.2 Encontros da E.M. Consulesa Margarida Maksoud Trad e a inserção da E.M. Irmã Edith Coelho Netto

A Escola Municipal Margarida Maksoud Trad, localizada no bairro Estrela Dalva, na região do Prosa, trabalha com as etapas da Educação Infantil (pré-escola), Ensino Fundamental I e II (anos iniciais e finais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo, portanto, aulas ministradas nos três períodos do dia, matutino, vespertino e noturno. O espaço conta com 38 salas, 7 banheiros, pátio, duas quadras, sala de informática e brinquedoteca, e a comunidade escolar possui o acesso à televisão, aparelho de DVD, computadores e projetores. Com 20 anos de existência, a escola oferta as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Geografia, História, Arte, Educação Física e Ciências. Para a coordenação da escola, as aulas de Arte e Língua Portuguesa são as que mais se aproximam de atividades realizadas na interface Comunicação e Educação, e acrescenta também a realização do telejornal da escola com professores e alunos.

Durante o período de pandemia, a escola buscou se adaptar e encontrar alternativas para o momento atual de atividades remotas. Foram criados grupos na rede social Facebook para interação com os alunos e orientação das lições de casa. Assim como realizado na Padre José de Anchieta, os alunos também deveriam buscar o Caderno de Atividades da Reme para a realização das tarefas em casa. A escola também colocou à disposição o telefone da instituição em caso de dúvidas dos estudantes e contato de familiares com a escola.

A coordenação da Consulesa também enfrentou dificuldades no acesso dos alunos à internet e aparelhos eletrônicos, como computador e celulares, para continuação dos estudos no ambiente virtual, e afirmam que a escola buscou adotar novas metodologias para possibilitar a participação dos estudantes com internet e realizou uma busca ativa para a entrega das atividades impressas para aqueles que não tem acesso à conexão on-line.

Após o contato com uma das coordenadoras pedagógicas para a realização da atividade, foi marcado um encontro presencial para o dia 18 de fevereiro, na sede

da instituição, que teve duração média de 40 minutos. A reunião consistiu na apresentação da proposta de pesquisa ao diretor da escola. Foram rapidamente abordados os conceitos da Educomunicação, da Alfabetização Midiática e a análise crítica da mídia, bem como sobre a proposta da atividade a ser realizada e o desenho escolhido. O diretor disse que conhecia o “Irmão do Jorel”, mas que nunca o tinha visto da forma como o desenho estava sendo abordado pela pesquisadora.

Nesse encontro, o diretor pediu um resumo do trabalho para enviar ofício à Secretaria Municipal de Educação, comunicando que a escola realizaria tal atividade. Na ocasião, também estavam a coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II e o professor III, dos 6º e 7º anos, ambos interessados em participar da atividade, principalmente pelo educador trabalhar com o projeto de elaboração do telejornal da escola.

Nessa reunião, o professor III disse querer participar da pesquisa junto dos alunos do sexto ano, que abrange as idades entre 11 e 12 anos. Também foi abordada a possibilidade de formação de um grupo de estudantes da escola, com idades entre 9 e 11 anos, e dois professores de anos diferentes para participarem da atividade. Segundo o diretor, deveria haver a ciência da pesquisadora sobre a baixa quantidade de alunos participantes da pesquisa em razão da pandemia e dificuldade de acesso à internet.

Ao final, o diretor se mostrou interessado na atividade, mas devido ao público-alvo da pesquisa (crianças de 7 a 11 anos), deixou marcado outro encontro, no dia 22 de fevereiro, às 8 horas da manhã, para que a proposta fosse apresentada às professoras e coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I.

Desse modo, o segundo encontro na escola Consulesa Margarida Maksoud Trad foi realizado com a presença do diretor pedagógico da escola, a coordenadora dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I e três professoras, uma do 3º ano e duas do 2º ano. Na ocasião, foram apresentados o resumo e contexto da pesquisa realizada, a proposta da atividade, conceitos prévios sobre Educomunicação e Alfabetização Midiática, e a relação do desenho animado com a criança.

O diretor pedagógico se mostrou muito interessado no projeto, chegando a relatar que a escola já havia realizado projetos relacionados com a área da comunicação, citando o trabalho realizado pelo professor III.

Alguns dos presentes relataram suas próprias experiências com os filhos da faixa etária da pesquisa, abordando sobre a relação desses com os desenhos e reconhecendo a importância da atividade proposta.

A professora do terceiro ano chegou a frisar sobre seu incômodo relacionado à questão dos youtubers para o público infantil, vendo na atividade proposta uma forma de poder trabalhar com as crianças os diálogos que são abordados nesses tipos de vídeo. Essa questão também foi levantada por uma das professoras da escola Padre José de Anchieta, durante o primeiro encontro na escola com as educadoras e o coordenador pedagógico. O assunto ainda foi abordado brevemente pela pesquisadora ao falar sobre a importância da alfabetização midiática e a reflexão sobre relações de consumo e manipulação infantil.

Uma das professoras do segundo ano relatou que esse tipo de atividade com crianças, de assistir aos desenhos animados dentro da sala de aula e realizar trabalhos relacionados à animação, como questionários e perguntas, ilustrações, redações etc, já era realizado por elas. Nesse momento, foi explicado a todos os presentes que a atividade proposta iria muito além de assistir ao desenho e realizar trabalhos pedagógicos relacionados à disciplina ou assuntos abordados dentro de sala de aula, sendo a principal ideia a de usar o desenho animado, muito assistido pelas crianças, como uma forma de tentar iniciar o processo de Alfabetização Midiática. Uma atividade que tem como propósito maior o questionamento de mensagens e conteúdos apresentados no desenho como uma forma de desenvolver o pensamento e visão crítica da criança frente aos conteúdos veiculados pela mídia e presentes nos diversos meios de comunicação a que temos contato hoje. Também foi frisado que o intuito da atividade não era o de realizar um exercício de reflexão isolado, mas que poderia ser feito como complemento ao trabalho já realizado dentro de sala de aula. Assim, se as professoras já tinham o costume de trazer desenhos animados para falar de conteúdos relacionados com as disciplinas, o que seria adicionado ao planejamento de aula seria o momento de criticar e questionar as mensagens veiculadas na animação para instigar uma análise da mídia mais atenta pelos alunos.

Outra professora do segundo ano, relatou acompanhar todos os desenhos assistidos por seu filho e apontou o desenho “Irmão do Jorel” como chato e com uma estética não muito agradável, sendo pouco atrativo para a faixa etária para qual ela lecionava (6 anos), afirmando que o tipo de atividade proposta seria ideal para ser trabalhado no modelo presencial, principalmente pelo fato do professor “pegar na

mão” da criança para guiá-la no desenvolvimento da atividade, acompanhando-a de forma contínua, e complementou dizendo que a ação proposta, para os alunos dela, só surgiria efeito após, em média, cinco tentativas. Segundo ela, a partir desse contexto, a atividade não funcionaria em ambiente virtual. No entanto, ela frisou a importância e a qualidade da pesquisa proposta e que não teria dúvida ou problema algum em participar se a mesma fosse realizada presencialmente.

Nesse momento, foi apresentado a todos os presentes a situação ocorrida na escola E.M. Padre José de Anchieta, na qual, pelo mesmo motivo, foram escolhidos alunos acima dos 9 anos para participarem da atividade, por terem maior facilidade em acompanhar e participar das disciplinas em ambiente virtual. Essas situações fizeram com que as professoras presentes repensassem em participar da atividade.

Ao final do encontro, ficou decidido que a coordenadora dos 4º e 5º anos entraria em contato com outras professoras, que trabalham com alunos a partir dos 9 anos, para participarem da atividade. Também foi avisado que o professor III participaria da atividade com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, principalmente por ele já realizar trabalhos na perspectiva da relação Comunicação e Educação e conseguir executar com êxito projetos em ambiente virtual.

No terceiro encontro na escola Consulesa, a pesquisadora foi direcionada a conversar com uma professora do quinto ano. Ela teria se mostrado interessada em participar do projeto, mas segundo a mesma, a comunicação com os alunos era feita pelo Facebook, sem muito contato e aproximação dos estudantes, diferente de como outras escolas e professores faziam por meio de grupos no WhatsApp.

Nesse sentido, a professora sugeriu que fosse feito um vídeo, apresentado por ela e pela pesquisadora, explicando sobre a atividade e convidando as crianças. O vídeo seria postado no grupo da turma para ver quantos demonstrariam interesse em participar da atividade e assim, apenas depois de captado o número de interessados poderia ser feito o contato com os alunos pelo WhatsApp e realizado o planejamento dos encontros. Nesse mesmo dia, foi apresentado brevemente à educadora sobre a Educomunicação e a Alfabetização Midiática, dos quais ela nunca tinha ouvido falar. Ela também expressou sua opinião sobre jogos digitais, que em sua visão também ocupam o espaço no entretenimento das crianças.

No entanto, após dias de espera e conversas com a professora, ela disse que nenhum aluno havia respondido ao vídeo postado no grupo da turma, indicando que

não havia interesse por parte dos estudantes e que assim a atividade não seria realizada.

Desse modo, apenas o professor III da escola Consulesa se interessou em participar da atividade. Ele logo se prontificou a organizar dois dias de encontro com os alunos, sendo de preferência do educador que as reuniões fossem realizadas uma seguida da outra para melhor articulação com a turma dos 6º anos. Para chamar a atenção dos alunos, o professor também quis gravar um vídeo junto da pesquisadora para divulgação da aula. A pesquisadora preparou ainda uma arte gráfica para convite aos alunos – disponível para visualização no Apêndice E desta dissertação.

Assim, ficaram definidos os dias 22 e 23 de março para a realização dos encontros entre professor, alunos e pesquisadora, mas devido ao decreto municipal e o adiamento de feriados como medidas de prevenção à Covid-19, os encontros foram remarcados para os dias 8 e 9 de abril.

Devido ao formato on-line dos encontros, o educador perguntou à pesquisadora sobre a possibilidade de realizar a atividade com alunos, também do sexto ano, mas de outra escola na qual ele lecionava, já que via na proposta de pesquisa uma oportunidade para despertar nos estudantes um olhar mais atento para a mídia, além da proximidade da ação com seu projeto de telejornal escolar, também realizado na outra instituição.

Desse modo, também foi agregada à pesquisa a Escola Municipal E.M. Irmã Edith Coelho Netto. A instituição foi construída 25 anos atrás e está localizada na região do Segredo, no bairro Jardim Columbia, na capital Campo Grande, uma comunidade que, para a coordenação, apresenta muitas vulnerabilidades sociais. Com turmas do Ensino Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental, a instituição funciona nos períodos matutino e vespertino e conta com 12 salas, 6 banheiros, um pátio e uma quadra. As disciplinas ministradas são de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Geografia, História, Educação Física, Língua Portuguesa, Artes, sendo essa última apontada como a que melhor relaciona as áreas da Comunicação e da Educação. A comunidade escolar possui acesso à televisão, aparelho de DVD, computadores, sala de informática e retroprojetor, e conta com projetos pontuais na interface Comunicação e Educação, como o desenvolvimento de um telejornal escolar na disciplina de um dos professores.

A adaptação da escola durante o período de pandemia e de distanciamento social tem sido contínua. As aulas passaram a ser ministradas de forma on-line por

meio do aplicativo WhatsApp, pelo qual os professores postam as atividades, acompanham, orientam, interagem e dialogam com os alunos. A direção da escola também aponta a falta de acesso dos alunos à internet, celulares ou computadores, como uma dificuldade para a realização das aulas. Desse modo, a equipe administrativa tem trabalhado em equipe para identificar os problemas e encontrar soluções para os problemas do período.

1º e 2º encontros com o professor III

Para poder colocar em prática a aula planejada com os alunos, o professor III também se reuniu com a pesquisadora para a realização da capacitação prévia para a realização da atividade de análise crítica de desenhos animados.

O encontro com o professor III ocorreu no dia 10 de março, às 13 horas. Por opção do educador, o encontro foi executado de forma on-line, via plataforma do Google Meet. Foram realizadas as apresentações dos conceitos da Educomunicação e da Alfabetização Midiática, a relação do desenho animado com o público infantil, a explicação sobre a pesquisa e a atividade, bem com a escolha e análise de dois episódios da série “Irmão do Jorel”. A reunião teve duração de duas horas e meia.

Assim como foi passado para as duas professoras da Padre José de Anchieta, a pesquisadora explicou ao professor os princípios do campo da Educomunicação, com enfoque no diálogo, na construção conjunta do conhecimento e na promoção do protagonismo do estudante frente ao conhecimento, pontos fundamentais para a realização da proposta de análise crítica do desenho animado selecionado.

Como o professor possuía um projeto de construção de um telejornal escolar, ele se mostrou bastante interessado pela temática e pelo Núcleo de Comunicação e Educação da USP, mencionado durante a apresentação da pesquisadora. O intuito do professor era aprender mais sobre o assunto, para aplicar de fato os princípios da Educomunicação em seu projeto, além de ter acesso às novas referências para divulgação dos resultados de seu trabalho com os alunos.

Segundo o professor, o fato de já ter participado de um projeto de Educomunicação – o projeto de extensão Prática Educomunicativa: Repórter Júnior da UFMS – lhe permitiu uma base para entender sobre o que era a Educomunicação. E, segundo ele, a apresentação da pesquisadora ajudou a reforçar os conceitos e entendimento do campo, bem como da Alfabetização Midiática.

Após a apresentação, a pesquisadora abriu para ouvir a opinião do professor sobre o assunto, que pontuou a importância do exercício constante de análise crítica sobre tudo aquilo que rodeia a criança e o adolescente, incluídos os meios de comunicação, para a formação integral do estudante. Para ele, o trabalho do senso crítico dos alunos por meio do questionamento frente aos conteúdos e mensagens da mídia é fundamental em todos os aspectos, para o mercado de trabalho no futuro, para encarar situações problema e conseguir olhar de forma diferente para os desafios da vida, encontrar novas soluções e até mesmo para o desenvolvimento emocional do indivíduo, por meio da análise e identificação de suas próprias emoções. Ainda para o educador, a educação midiática pode ser um caminho para ajudar no processo criativo dos alunos e contribuir para a sua formação inicial enquanto um sujeito crítico, pensante e não submisso.

Em seguida, foi novamente apresentado o material de apoio preparado para auxiliar os professores no desenvolvimento da atividade proposta pela pesquisa, bem como a sugestão de dinâmica para análise dos episódios do “Irmão do Jorel”. Um dos comentários do professor em relação à dinâmica foi sobre a possibilidade de inclusão do pai dos alunos na atividade. Para ele, o maior desafio proposto pelo projeto, mas que seria importante trazer a família para pensar sobre educação midiática e dividir essa responsabilidade com o educador, pensando ainda na possibilidade dos responsáveis também aprenderem junto com as crianças.

Com toda a parte teórica proposta para o encontro apresentada, pesquisadora e professor passaram para a etapa de assistir e analisar o desenho. Os episódios escolhidos foram selecionados anteriormente ao encontro por meio de conversa informal via aplicativo de conversas WhatsApp.

De acordo com as preferências do professor, foram elencados os episódios “Jornal do Quintal” e “A Lenda da Mulher de Algodão”. O primeiro escolhido pela aproximação com o projeto de telejornal escolar executado pelo educador, o segundo devido à proximidade da realidade dos estudantes, mesmo argumento exposto pelas professoras I e II da E.M. Padre José de Anchieta.

Do mesmo modo como feito com as professoras, a pesquisadora realizou o passo a passo da dinâmica com o professor, assistindo juntos ao desenho e depois abrindo primeiramente a conversa para ouvir a opinião dele sobre o episódio visto, seguindo para as perguntas para instigar a reflexão e finalizando com observações e reflexões. Depois foi planejada conjuntamente a aula para o encontro com os alunos.

O primeiro episódio assistido foi, então, o “Jornal do Quintal”. O professor não teve dificuldade de expressar sua opinião. Suas respostas eram completas e percebeu-se, de início, uma visão mais abrangente sobre o desenho, mas também analítica e levemente crítica. Depois de ouvir a visão do educador, a pesquisadora aproveitou a própria fala dele para fazer algumas observações e realizar perguntas. Segundo o professor, o olhar da pesquisadora foi mais minucioso do que o dele e, após os apontamentos apresentados por ela, foi possível perceber ações que, de primeiro momento, ele não havia prestado atenção.

A partir desse momento, educador e pesquisadora foram juntos construindo a análise do desenho e novos conhecimentos acerca do episódio assistido. Foi conversado sobre o funcionamento de um telejornal, os desafios do jornalista, a crítica do desenho ao telejornalismo tradicional e ao sensacionalismo. A partir da análise, a pesquisadora também explicou ao professor como a Educomunicação e a Alfabetização Midiática estavam relacionadas com cada momento da atividade proposta.

Aproveitando a temática do telejornal do desenho, o professor também comentou sobre como deixava clara a importância do jornalismo, da verificação das informações e da escolha correta das fontes entrevistadas para os alunos durante a execução de seu projeto na escola.

O professor pontuou ainda que, assim como ele e a pesquisadora tiveram percepções diferentes sobre o conteúdo assistido, as crianças também poderiam ter novas visões sobre o desenho e contribuir para atividade.

Na hora do planejamento da aula, o educador pediu para realizar a parte de desenvolvimento das perguntas após o encontro, pois desejava assistir novamente ao desenho, com um olhar mais crítico, após a discussão e apontamentos da pesquisadora.

O professor também escolheu continuar a atividade com a pesquisadora e pediu para que pudesse ser feita a análise do segundo episódio, aproveitando o fluxo do diálogo e da interação realizada até então, englobando dois encontros previstos em apenas um.

Assim, o segundo episódio analisado foi “A Lenda da Mulher de Algodão”. Novamente, ao final da apresentação, o diálogo foi aberto para ouvir a opinião do professor sobre o desenho assistido. Dessa vez, mesmo em um curto período de

tempo, percebeu-se uma mudança de postura do educador. Ao longo do desenho, ele havia anotado os pontos que lhe chamaram a atenção ou de seu interesse.

Quando o segundo episódio terminou, o professor disse:

Professor III - “É um desenho que ele é curto, mas ele traz muitas coisas, muitas informações, por isso eu te falei que eu preciso assistir várias vezes depois, porque ele traz muitas informações. Eu nunca tinha assistido esse desenho antes”.

Professor III – “Na primeira vez eu não tinha anotado. Eu achei interessante anotar e ficar registrado”.

Logo em seguida, o educador apresentou a sua visão sobre o desenho, agora mais atento aos diálogos, cenas, trilha sonora e outros aspectos da narrativa. O que demonstrou uma mudança de olhar após a discussão e análise do primeiro episódio.

De início, o professor apontou um dos detalhes mais importantes avaliados pela pesquisadora no episódio analisado: a possibilidade de comparação do boato criado na escola, com a intenção de causar o caos, com a disseminação da desinformação e das Fake News e a geração de pânico entre os membros da sociedade. O educador aproveitou para trazer exemplos de experiências vividas por ele e relacionadas ao assunto. Também foi comentado sobre a questão das regras e obediência abordados em diálogos entre os personagens.

Juntos, professor e pesquisadora foram analisando, dialogando e levantando possíveis questionamentos a serem levados aos alunos. Durante a discussão, o educador anotou tudo o que ouviu, enfatizando os pontos percebidos, ou não, nos episódios. A pesquisadora também pôde aprender com as reflexões feitas por ele.

Ao final do encontro, a pesquisadora recapitulou como seria a dinâmica da atividade com os alunos e o professor questionou sobre o método de avaliação para a pesquisa, o que fora detalhado por ela. A pesquisadora também mostrou o modelo de planejamento de aula que ele deveria se atentar para organizar a condução dos encontros. Por fim, o professor falou da importância de uma devolutiva da pesquisa para as escolas, para que futuramente a atividade pudesse ser continuada.

1º Encontro entre pesquisadora, professor III e alunos do 6º ano

O primeiro encontro com o professor III e os alunos dos 6º anos das duas escolas selecionadas foi realizado no dia 8 de abril, às 14 horas. No entanto, apenas estudantes da E.M. Irmã Edith Coelho Netto entraram na sala virtual da atividade. No

total, seis alunos, entre 10 e 12 anos, estavam presentes e três participaram efetivamente respondendo às perguntas, refletindo e dialogando com o educador.

O episódio intitulado “Jornal do Quintal” foi o analisado pela turma. As perguntas elaboradas para o planejamento de aula do professor foram as seguintes:

- Você notou alguma semelhança entre o Jornal do Quintal e os telejornais que você vê na TV?

- As notícias dadas no Jornal do quintal eram relevantes?

- As entrevistas são feitas por especialistas nos assuntos abordados?

- Quais as dificuldades mostradas no desenho para se fazer um telejornal?

- Vocês sabem o que é sensacionalismo? Ele está presente no Jornal do Quintal? E nos jornais que vocês costumam assistir?

Logo no começo da aula, o professor se apresentou aos alunos, introduziu a figura da pesquisadora e explicou um pouco da atividade. O vídeo do episódio foi iniciado e ao final foi aberto o diálogo para ouvir a opinião dos alunos sobre o que viram. De primeira, eles ficaram quietos e para driblar a timidez, o educador foi conversando com os estudantes um a um.

Logo de início, os alunos identificaram a figura do repórter/jornalista interpretada pelo Irmão do Jorel. Todos falaram que gostaram do desenho e a maioria o achou engraçado. Para alguns, o modo como o Irmão do Jorel tentou agir como jornalista foi o que mais lhes chamou a atenção.

O professor aproveitou para abordar sobre os conteúdos que aparecem na mídia e nos veículos de comunicação, com enfoque na televisão e, no caso, nos desenhos animados, e começou a questionar os alunos sobre o episódio.

Ao responderem sobre a semelhança entre o Jornal do Quintal e os telejornais da TV, uma das alunas disse não achar os dois parecidos, outros já enxergaram certa semelhança. Aqui, faltou um pouco do professor explorar do porquê da resposta da primeira aluna. Ela não achou parecido porque não entendeu a paródia feita pelo desenho ou porque acredita que um jornal de verdade não é bagunçado como o do Jornal do Quintal?

Sobre a relevância das notícias dadas no Jornal do episódio, os alunos lembraram quais tinham sido as informações passadas pelo Irmão do Jorel enquanto jornalista e opinaram se eram ou não importantes. Atenta-se, aqui, para o que é considerado interessante pela criança. Embora algumas notícias não fossem

consideradas fatos noticiosos dentro do critério de noticiabilidade das Teorias do Jornalismo, alguns dos estudantes as destacaram como relevantes.

Percebeu-se também que os alunos não conseguiram distinguir algumas críticas e ironias feitas pelos personagens ao telejornalismo tradicional e ao sensacionalismo televisivo, o que já era de se esperar devido a sua imaturidade e falta de conhecimento sobre o campo. Com a reflexão do professor, eles começaram a pensar sobre a questão da apuração e da veracidade dos fatos, e começaram a refletir sobre as cenas e diálogos do desenho e a relacioná-los com a realidade.

Diferente das professoras da Padre José de Anchieta, o professor fazia pequenas reflexões ao final de cada pergunta realizada. Se desvencilhando levemente das perguntas do planejamento proposto para a aula.

Após fazer todas as perguntas, o educador fez sua reflexão geral, explicou brevemente sobre o funcionamento de um telejornal, de todo o trabalho que há por trás das notícias e aproveitou para falar sobre Fake News, desinformação e como agir nessas situações.

No final, o professor deixou o espaço aberto para ouvir as considerações dos estudantes sobre a atividade, que aproveitaram para perguntar sobre as dúvidas que tiveram ao assistir o desenho. Nessa hora, o educador chamou a pesquisadora para participar da atividade e complementar as reflexões.

Ao longo da atividade, os alunos puderam aprender e refletir sobre a profissão do repórter, reconhecendo o trabalho que há por trás das ações do jornalista. Muitos pontuaram sobre a importância do roteiro para um bom conteúdo jornalístico. Os alunos também discutiram com o professor sobre a qualidade das informações que eram passadas no Jornal do Quintal, e juntos avaliaram se todo jornal é sensacionalista como o apresentado pelo Irmão do Jorel.

Entre os problemas técnicos da atividade, alguns dos alunos demoraram para entrar na sala e outros não conseguiram participar porque perderam a exibição do desenho. Pela câmera, foi possível perceber como os alunos, não tinham um espaço adequado para o estudo, dividindo o cômodo com outros membros da família. No caso, um dos estudantes não conseguiu responder e participar direito das aulas por interferência dos irmãos menores e por não ter um lugar propício para prestar atenção na aula.

No geral, nesse primeiro encontro, o professor estava mais travado, preso ao planejamento, mas conseguiu desenvolver muito bem o diálogo com os estudantes,

principalmente com os três mais ativos da atividade, mantendo uma naturalidade na conversa entre eles, o que deixou a conversa mais leve e divertida.

2º Encontro entre pesquisadora, professor III e alunos do 6º ano

O segundo encontro do professor com os alunos dos 6º anos ocorreu logo no dia seguinte ao outro, em 9 de abril, no mesmo horário do anterior. Sete alunos participaram da atividade, sendo apenas um deles da E.M. Consulesa Margarida Maksoud Trad. Quatro participaram ativamente da aula.

O episódio analisado foi o mesmo escolhido para o segundo encontro das professoras da Padre José de Anchieta. Os três professores afirmaram a escolha do episódio fundamentados na proximidade da história com a realidade vivida pelos alunos na escola. Por isso, “A Lenda da Mulher de Algodão”, foi analisado a partir das perguntas:

- O que vocês viram/observaram no desenho que chamou atenção?
- Como o Irmão do Jorel reagiu com as cobranças da família?
- Por que as pessoas estavam com medo de entrar no banheiro?
- Elas tinham razão de ter medo?
- Os conselhos que o irmão do Jorel recebeu de sua mãe e avó foram úteis?

De quais maneiras?

- Quais foram as consequências do boato criado na escola?

Como no dia anterior, o professor se apresentou e recebeu os alunos, explicou a atividade e após a exibição do desenho disse que seria realizada a mesma dinâmica do primeiro encontro. E assim, o diálogo foi aberto para as primeiras opiniões e observações sobre o episódio.

Os alunos comentaram sobre os detalhes que mais gostaram e aqueles que lhes chamaram a atenção. Uma das alunas resumiu o que foi passado descrevendo e explicando algumas cenas. Aqui, percebeu-se que a sua resposta foi melhor desenvolvida, mudou de um dia para o outro, ganhou mais corpo e não se resumiu apenas ao “gostei do desenho” e “achei engraçado”, o que demonstrou uma mudança no olhar crítico da criança, tornando-se mais analítico sobre as situações do desenho.

Outro ponto interessante diz respeito a uma das alunas que não conseguiu assistir ao desenho no dia anterior, mas ficou observando a atividade. No dia seguinte, ela compareceu a aula e interagiu um pouco com a turma.

Como no primeiro encontro, o professor realizava as perguntas e logo em seguida apresentava as suas próprias observações e opiniões iniciais de quando assistiu ao desenho, para que assim pudesse fazer o gancho para outros questionamentos.

Ao perguntar sobre como o Irmão do Jorel havia reagido às cobranças da família, o educador aproveitou o momento para perguntar quem se identificava com a situação de regras e obediência apresentadas no episódio. Os alunos refletiram sobre a pergunta, opinaram e expuseram suas próprias experiências, assim como o próprio professor, que também deu exemplos vividos por ele. Ao contar sobre suas vivências, ele acabou por se aproximar mais dos estudantes, quebrando a hierarquia da sala de aula, e a conexão entre os participantes da atividade cresceu e percebeu-se um clima de diversão entre todos.

Em relação aos alunos que não respondiam abertamente às perguntas, o professor, com jeito, perguntava sobre o desenho diretamente à criança mais tímida para introduzi-la na conversa e tentava de alguma maneira chamar a atenção de todos para a aula. E mesmo que alguns estudantes não falassem muito com o professor, pela câmera era possível ver suas reações, concordando ou não com as falas dos colegas e do educador.

Nesse segundo encontro, o mediador estava mais solto para realizar a atividade, não estava preso ao planejamento e aproveitava as deixas das respostas das crianças. Acabou por transcender a conversa semiestruturada por perguntas e respostas para um diálogo mais natural e de troca de conhecimentos.

Conforme a atividade ia se desenvolvendo, o professor tentava aproximar mais as cenas do desenho com a realidade dos alunos e fazer com que eles trouxessem suas experiências de vida para a aula. Também ficou perceptível que as crianças que já tinham participado no dia anterior se sentiram mais confortáveis para falar, conversar e expressar sua opinião, respondendo de forma mais articulada e completa sobre o assunto.

Com as perguntas do professor deu para perceber que os alunos conseguiram identificar o contexto e a história do desenho. Ao fazer a relação da lenda da Mulher de Algodão com as notícias e boatos falsos da nossa realidade, o professor relacionou o caos causado pelo boato no desenho com o pânico provocado pela desinformação.

Nessa hora, ele perguntou aos alunos se eles já haviam tido acesso à alguma notícia falsa e como reagiram ao recebê-la. Os alunos comentaram sobre as mentiras

divulgadas nas redes sociais e, assim como ocorreu no encontro da Padre José de Anchieta, os vídeos do TikTok também foram tema da discussão. O educador aproveitou o gancho para discutir sobre a importância de questionar e pesquisar sobre o assunto que parece duvidoso.

Ao final da aula, quando o professor fez suas considerações, foi dada a abertura para a contribuição da pesquisadora, com novas informações e análise sobre o episódio. Aproveitando o assunto, foi então comentado sobre a rede social TikTok e a linha tênue do uso das redes sociais para informar e/ou desinformar. Pesquisadora, professor e alunos comentaram sobre a compreensão da finalidade dos vídeos veiculados na internet e a diferença de quando são feitos para informar, confundir e/ou divertir.

Por fim, foi aberta a conversa para que os alunos pudessem fazer algum comentário final sobre o desenho. Um aluno teve dúvida em relação a uma cena específica do episódio, sobre como o Irmão do Jorel tinha entrado no mundo do caos. Foi interessante que uma das alunas tentou ajudar a responder à pergunta, e eles começaram a dialogar sobre o assunto e tentar chegar juntos em uma resposta. No fim, a dúvida foi respondida pela pesquisadora.

Seguindo o diálogo, o professor disse que dava para tirar lições do desenho, como o entendimento sobre a importância de algumas regras na sociedade e sobre questionar boatos, notícias e falas duvidosas.

O educador disse ainda que a realização da atividade contribuiu para pensar sobre o que pode ser feito para deixar as aulas cada vez mais atrativas, de modo a conseguir um acesso mais fácil aos alunos, principalmente em ambiente virtual:

Professor III - "Eu acho que esse projeto, ele também contribui para além da nossa atividade, nesse sentido de entender se os alunos gostam e querem participar de atividades como essa que a gente desenvolveu, acho que isso é bastante interessante".

Uma das estudantes disse que achava nunca ter tido uma aula em videochamada como a que foi realizada. Outra aluna e aluno também disseram que era a primeira vez deles.

O professor propôs, então, às crianças para pensarem juntos sobre realizar futuramente atividades diferentes como a que participaram, e que os educadores estavam abertos ao diálogo para ouvir sugestões para melhorar o ensino.

Quando ele abriu para ouvir a opinião dos alunos sobre a atividade, um dos alunos perguntou se a aula em videochamada, igual a como foi desenvolvida, seria realizada todos os dias. O professor avisou que junto da pesquisa desenvolvida não haveria mais encontros do tipo, mas que eles poderiam pensar em outras atividades parecidas.

Outra aluna disse que gostou da atividade e que gostaria de ter mais aulas e projetos desse tipo. Afirmou ser algo bom para eles, porque tinham ficado um ano sem estudar (parados devido à pandemia) e, segundo ela, seu cérebro não estava mais funcionando como antes e atividades como essa seriam boas para abrir mais a imaginação. Nesse mesmo sentido, o único aluno participante da escola Consulesa disse:

“Eu gostei porque sempre é uma coisa nova, eu nunca fiz uma chamada de vídeo dessa e é muito legal, voltar a usar a mente com o professor perguntando”.

Um diálogo em especial chamou a atenção da pesquisadora

- *“Eu até gostaria de ter aula assim todo dia”*, disse uma aluna.

- *“Quem não queria ter”*, completou outro aluno.

Uma interação que mostrou a vontade e a saudade do aluno pela escola e pelo aprender.

Outra aluna disse ainda que a atividade foi boa e poderia ser realizada mais vezes para eles se comunicarem, verem os colegas, fazer tarefas em grupo e para se divertirem.

O professor pontuou também a questão da interação com as pessoas da chamada e de outras escolas, já que a atividade tinha sido realizada de forma on-line com turmas de duas escolas diferentes.

Também foi destacada a facilidade de aprendizado e contato com o professor por meio da aula em vídeo, em contraposição à transmissão das atividades por meio do WhatsApp ou Facebook.

Ao ouvir os alunos, o professor falou que iria refletir sobre o assunto, mas que também tinham de pensar naqueles que não tem acesso a esse tipo de aula e que ele precisaria elaborar uma melhor forma de atender a todos. Mas o próprio também confessou preferir o formato em vídeo devido à interação com os estudantes.

A pesquisadora aproveitou o momento para perguntar o que eles haviam achado da atividade de diálogo e análise sobre o desenho, e de ter o mesmo tipo de aula quando a pandemia acabasse. Nessa hora, o professor teve de sair da sala virtual

e a pesquisadora ficou conversando com os alunos sozinha. Foi o único encontro que foi possível esse tipo de interação.

Uma das alunas disse que seria bem legal, ao final da pandemia, ter uma atividade como a que foi realizada em sala de aula e que seria até mais legal porque eles poderiam tirar mais dúvidas e se comunicar mais.

As crianças também aproveitaram o recurso do chat na videochamada para responderem que tinham gostado da atividade. Uma das alunas, a que mais respondia com animação às perguntas feitas pelo professor, sempre com um sorriso no rosto e de forma espontânea escreveu:

“Eu amei, podíamos aproveitar esse momento para conversar e nos divertir”.

Outra enviou a mensagem:

“Também gostei muito, nós podemos aproveitar mais depois da pandemia”.

Um aluno respondeu que a aula realizada era uma coisa muito diferente na vida deles:

“Porque a gente interage com todo mundo, conversa, a gente pergunta quando está com dúvida e é muito mais legal”.

Também foi conversado sobre os desenhos que eles gostariam de assistir em sala de aula. E eles aproveitaram para dialogar entre si sobre as animações que mais gostavam ou conheciam.

Ao voltar para a sala virtual, o professor terminou explicando como a atividade foi organizada com a direção da escola e pensada para ser aplicada com os alunos junto da pesquisadora, e disse que pensaria em outras atividades além da transmissão de conteúdo via mensagens de texto, para que ele pudesse ensinar e aprender com os estudantes também. Por fim, agradeceu a participação de todo mundo.

3.5 Aplicação dos questionários

3.5.1 Questionário aos alunos

Após cada encontro com os alunos, os professores participantes da pesquisa encaminharam aos estudantes o formulário para responderem sobre a atividade realizada. Foram preparados três questionários, um para cada episódio apresentado, porém todos com as mesmas perguntas relacionadas ao desenho: Nome; Idade;

Escola; Ano em que estuda; Você já conhecia o “Irmão do Jorel”?; Você gostou do episódio que assistiu do “Irmão do Jorel”?; Qual personagem você mais gostou? Por quê?; Qual personagem você menos gostou? Por quê?; O que você aprendeu com o desenho "Irmão do Jorel" e o episódio assistido?; O que você achou da atividade de assistir o desenho na aula e com o(a) professor(a)?; Comente como foi a atividade, o que você gostou ou não gostou; Você gostaria de ter mais atividades como essa? Por quê?; Quais outros desenhos você gostaria de ver na escola?

Os questionários traziam ainda uma proposta de atividade com os familiares assistir ao mesmo desenho visto em sala de aula com os pais ou responsáveis para depois responderem: O que mais vocês perceberam sobre o desenho?

No entanto, a aplicação da avaliação não foi bem executada e a mensuração de dados, principalmente quantitativos, não foi tão satisfatória em âmbito científico. Os questionários foram enviados aos alunos pelos próprios professores, após a realização da atividade e como forma de tarefa de casa. Nem todos preencheram as informações no mesmo dia da realização da atividade, outros não responderam e estudantes da turma que não participaram dos encontros enviaram respostas mesmo avisados para não o fazerem.

Todavia, ao observar os dados captados é possível perceber como eles se entrelaçam com as opiniões expressas nos encontros. A maioria assinalou a atividade como legal e já conhecia o desenho, e todos disseram ter gostado dos episódios. O personagem mais adorado pelas crianças foi o principal, Irmão do Jorel, considerado engraçado e legal.

Algumas respostas às perguntas dissertativas foram interessantes para entender um pouco mais sobre como os alunos perceberam a atividade.

Em relação ao o que eles aprenderam com cada episódio, os alunos relataram aprendizados ligados à moral da história, como já percebido durante as aulas. Por exemplo:

“Que não podemos ter preconceito”; “Eu aprendi que devemos fazer as coisas com o coração”; “Que a gente não pode acreditar em tudo, e temos que aceitar e ouvir as críticas e conselhos”; “Que é muito bom por que ele ensinou que podemos ser o que quisermos quando crescer”.

Ainda sobre essa pergunta, duas respostas foram relacionadas com o tema abordado em aula e relacionado à Alfabetização Midiática:

“Não falar fake news” e “Que não pode ser tudo que passa na TV que pode ser verdade”.

Ao comentar sobre o que gostaram ou não na atividade, os relatos dos alunos mostram a questão da interação em sala de aula:

“O que eu gostei: da parte de falar com meus colegas sobre o desenho; o que não gostei: somente no desenho, o irmão do Jorel não ser reconhecido na sua qualidade humana e na dança”; “Foi interessante, eu gostei de ver meus colegas e professora, eu gostei de tudo”; “Foi muito boa, na última atividade foi bem legal, mas essa eu gostei mais, porque a gente conversou e interagiu, foi bem legal”; “Gostei de interagir com os colegas e professores. Não foi cansativo e foi produtivo”; “Foi bom a troca de ideias”.

Um dos alunos, no entanto, relatou não ter gostado da atividade a distância:

“Não fizemos com meus amiguinhos, eu assisto no computador e não gostei muito”

Sobre a pergunta se gostariam de ter mais atividades como a que tiveram, as respostas indicam a mudança no formato da aula, reafirmam a questão da interação e demonstram a relação dos alunos com os estudos e a escola no período de pandemia:

“Sim, por que foi interativa”; “Sim. Porque foi legal interagir com os professores e os colegas”, “Sim, muito legal, porque me sinto mais perto da escola, participo com os colegas, aprendo mais, fico feliz”; “Sim porque assim é mais legal e acho que aprendo melhor”; “Sim. A aula se torna mais divertida e aprendemos com mais vontade”; “Sim. Porque a gente aprende mais sobre aquilo que a gente vai estudar, e também é bom conversar com os professores, eu consigo aprender mais com o professor falando”; “Sim. Porque é legal e muda um pouco o formato das aulas”.

Novamente, o aluno que relatou não ter gostado da atividade na pergunta anterior, disse não querer atividades como a realizada:

“Não, por que eu queria ir na escola”.

Sobre a sugestão de lição de casa para ser feita com os familiares, as poucas respostas foram curtas e as perguntas não respondidas indicam que ela não foi efetiva.

3.5.2 Questionário aos professores

Aos professores também foram enviados dois questionários, um sobre o encontro com a pesquisadora e o outro referente à atividade com os estudantes.

Dos professores participantes da pesquisa, todos avaliaram os encontros realizados com a pesquisadora como “muito bom”. 100% deles assinalaram terem conseguido entender e apreender os conceitos da Educomunicação, Alfabetização midiática e sobre o objetivo da pesquisa realizada. Todos avaliaram o material de apoio, o método de apresentação dos episódios da série e o planejamento de aula com base nos princípios da Educomunicação como “muito bom”, e selecionaram a nota 10 para os episódios escolhidos para a atividade. Para as perguntas dissertativas os professores deram as seguintes respostas:

- Sobre a explicação da nota atribuída à seleção dos episódios:

Professora I - O desenho é alegre e trabalha aspectos do cotidiano onde vemos o bullying, preconceitos a serem discutidos, ouvindo as opiniões dos alunos sobre o que acham certo ou errado.

Professora II - É de extrema relevância, pois trabalha valores e princípios estabelecidos socialmente, bem como oportuniza o questionamento frente a realidade vivida por cada um.

Professor III - Os episódios selecionados atenderam aos conteúdos e habilidades que escolhemos trabalhar com os estudantes.

- Comente sua experiência e opinião sobre a atividade de analisar criticamente o desenho:

Professora I - Analisei junto com duas pessoas e ao discutirmos depois, observei que não tinha percebido detalhes que elas relataram! Muito gratificante analisar com outras pessoas!

Professora II - Foi muito importante e interessante a interação com os alunos, além das intervenções realizadas durante o diálogo.

Professor III - Foi bastante enriquecedor para os estudantes e para o professor, a realização da atividade de maneira remota também foi um desafio superado.

- O que achou da proposta de lição de casa para análise do desenho conjunta com os familiares?

Professora I - Muito interessante se estender para a família essa análise! Enriquece a aula!

Professora II - Muito importante e uma possibilidade de ampliar o diálogo com a família por meio de uma nova análise do desenho.

Professor III - Achei importante para que os familiares também sejam incluídos no processo, auxiliem seus filhos e também aprendam.

- A partir do que foi exposto e trabalhado no encontro, como você avalia a contribuição e importância da Educomunicação para as atividades em sala de aula?

Professora I - Uma maneira de trabalhar o senso crítico, dando abertura do aluno dialogar e expressar a sua opinião e também ouvir o outro, com certeza irá desconstruindo conceitos equivocados.

Professora II - Considero de grande importância para o contexto escolar, pois é uma maneira de ampliar o diálogo com os alunos frente a realidade em que vivem e aos valores sociais.

Professor III - A Educomunicação é mais um instrumento que pode ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem de diversos conteúdos e habilidades.

- Sugestões:

Professora I - Que a Escola receba sempre Proposta de Projetos como esse! Que venha acrescentar o crescimento do pensamento crítico do aluno.

Professora II - É muito importante que seja trabalhado frequentemente com os alunos.

Professor III – Não respondeu

Sobre as aulas realizadas com a presença da pesquisadora, professores e alunos, os educadores avaliaram os encontros e a atividade, em âmbito geral, como “muito bom”. Todos assinalaram a atividade como relevante aos alunos e consideraram a Educomunicação e a Alfabetização Midiática como importantes. Para a pergunta “Você acredita que a atividade realizada pode ser uma forma de iniciar o

processo de Alfabetização/Educação midiática com crianças?”, as respostas foram unânimes: sim.

Em relação às perguntas dissertativas, os professores deram as seguintes respostas:

Comente e avalie a experiência de análise crítica dos episódios do "Irmão do Jorel" com os alunos:

Professora I - Foi uma experiência muito positiva que contribuiu para instigar o pensamento crítico de cada aluno participante.

Professora II - Foi de grande importância para ampliar a visão crítica deles.

Professor III - Foi bastante enriquecedor e se mostrou uma nova possibilidade metodológica no processo de ensino e aprendizagem.

No que você acha que esta atividade contribuiu para os alunos? E para você como professor?

Professora I - Para o professor essa atividade contribui para dar oportunidade dos alunos estarem discutindo e ouvindo opiniões de colegas.

Professor II - Para ampliar a visão de mundo deles numa perspectiva mais crítica. Considero que também foi relevante na ampliação da minha visão crítica frente ao desenho, bem como questionar valores e princípios sociais.

Professor III - Contribuiu como uma nova metodologia de ensino e aprendizagem baseada na Educomunicação, e uma forma bastante ampla de se trabalhar conteúdos e habilidades.

Sobre considerarem a importância da Educomunicação e da Alfabetização Midiática, eles explicaram:

Professora I - Uma maneira de estar diversificando as aulas.

Professora II - É muito importante ampliar a visão crítica frente a nossa realidade para questionar e expor ideias, opiniões.

Professor III - É importante por ser uma ferramenta a mais no processo de ensino e aprendizagem, principalmente em tempos de ensino remoto.

Sobre o porquê eles acham possível da atividade realizada ser uma forma de iniciar o processo de Alfabetização/Educação Midiática com crianças, eles responderam:

Professora I - Ao analisar, discutir e opinar, a compreensão do que está sendo implícito fica maior.

Professora II - Por meio desse processo, os alunos são estimulados a exercer o papel de protagonistas frente a sua realidade, questionando, expondo opiniões e ideias de maneira reflexiva e crítica.

Professor III - Sim, pois propicia um ambiente agradável de diálogo e construção de conhecimento.

Pretende dar continuidade a este tipo de atividade com seus alunos? Por quê? E se sim, como?

Professora I - Sim, com certeza.

Professora II - Sim, de forma presencial na sala de aula, selecionar outros tipos de desenhos e também mais episódios do "Irmão do Jorel", para que os alunos assistam e possam ser estimulados a exercer o protagonismo frente a realidade em que vivem.

Professor III - Sim, pelos resultados alcançados e pelo fato de os estudantes terem gostado e se sentido mais motivados.

Sugestões:

Professora I - Analisar outros desenhos e propor nas aulas com planejamento e objetivos.

Professora II - O trabalho deve ser contínuo.

Professor III – Não respondeu

Em relação aos professores, os questionários foram importantes para compreender sua visão sobre os encontros e a apreensão de conhecimento sobre os temas ligados à atividade, como a Educomunicação e a Alfabetização Midiática. Foi possível ver que os educadores conseguiram absorver a parte teórica passada nas capacitações prévias e entender o objetivo e importância da ação.

3.6 Análise dos encontros

Como já exposto, devido à pandemia da Covid-19, a parte prática da pesquisa teve de ser realizada em sua maior parte de forma remota, sendo os encontros com os alunos 100% on-line. Uma realidade que trouxe desafios, mas também novas possibilidades de interação, bem como de análise da atividade realizada.

Entre os problemas técnicos encontrados, esteve a participação dos alunos nesse novo formato de aula. Por causa da dificuldade de acesso à conexão on-line, poucos alunos conseguiram participar da atividade. Somado a isso, devido ao desconhecimento ou falta de familiaridade com a plataforma do Google Meet, alguns alunos tiveram dificuldade de ingresso na videochamada, entrando após a exibição do desenho durante a aula, impossibilitando, de certa forma, a apreensão total da dinâmica da atividade.

Além disso, nesse método de ensino remoto, os professores têm de lutar com outras distrações, como por exemplo, uma das alunas que a cada momento da atividade aparecia em um cômodo diferente de sua casa, outros apareciam com animais de estimação para mostrar à turma, alguns paralelamente à atividade mexendo no computador ou celular, e outras distrações como a presença de familiares, principalmente de irmãos mais novos. Foi possível perceber também, mesmo que em pequena instância, como parte dos alunos não possuíam um ambiente adequado para assistirem as aulas. Aspectos que foram se tornando, de certa forma, comuns durante o período de pandemia e das aulas on-line.

Em relação à participação e expressividade das crianças, o encontro não foi prejudicado mesmo sendo realizado de forma on-line, devido ao recurso da câmera. A maioria dos alunos manteve o dispositivo ligado durante a atividade, mesmo que eles não fossem obrigados a fazê-lo. Por ela, foi possível perceber as situações citadas acima, mas também algumas ações importantes para a atividade. O fato da câmera dos participantes da videochamada estar aberta ajudou a entender como os alunos estavam recebendo a atividade, prestando atenção ou não na aula, e como reagiam às perguntas. Dava para ver a animação e o sorriso de alguns após a exibição do desenho ou no momento de responder as perguntas do professor.

Em todos os encontros, houve sempre um ou dois alunos que participaram mais da atividade, respondendo espontaneamente às perguntas dos professores e participando efetivamente do diálogo, sentindo-se confortáveis para falar e

complementar opiniões relacionadas ao desenho, mesmo que a pergunta não tivesse sido direcionada especificamente a eles, o que demonstra como o diálogo de fato foi instaurado na atividade. Mesmo para os mais tímidos, os professores tentaram trazer todos para participar e dialogar com a turma. Também foi possível perceber como o diálogo entre os estudantes foi gradativamente ampliado ao longo das discussões, sendo o momento entre a metade e o final da atividade aquele no qual elas mais conversavam com o professor.

Durante a aula, nem todos os detalhes do desenho foram de fato analisados, até porque esse não era o foco principal da proposta da atividade e não seria possível uma verificação minuciosa de cada cena, diálogo e personagens devido ao tempo e à idade e maturidade do público-alvo em questão. Foram enfocados os principais pontos para discussão sobre a mídia, estereótipos, preconceitos etc, para iniciar o desenvolvimento do pensamento crítico do estudante. E mesmo os alunos compreendendo os pontos principais da discussão proposta e pretendida pelos professores, não havia uma resposta necessariamente correta ou errada. Havia várias visões, respostas e opiniões, de várias participações e uma construção conjunta do conhecimento. Onde até mesmo a pesquisadora, que tinha assistido aos episódios diversas vezes, pode ampliar sua percepção sobre os detalhes do desenho apresentado.

Foi possível perceber o exposto por Magalhães (2007) de que, as crianças possuem percepções diferentes da dos adultos ao assistirem um produto audiovisual. Os alunos viram o desenho de um jeito diferente dos professores e da pesquisadora, e puderam agregar novas visões à atividade. Por isso, durante a aula, realmente foi estabelecida uma construção conjunta de saberes sobre o que estava sendo assistido, mas também sobre os assuntos abordados a partir disso.

Outro ponto importante observado foi em relação ao protagonismo do estudante. Aparentemente, quando os alunos se identificam com o desenho, com o assunto abordado, ou mesmo já possuem algum conhecimento sobre os tópicos apresentados em aula, eles demonstram maior interesse sobre o conteúdo discutido e querem conversar mais sobre aquilo que eles também sabem, mostrar que têm conhecimento sobre o que está sendo passado, como por exemplo, o desenho do “Irmão do Jorel”. Foi possível perceber uma atitude como “sobre isso eu sei falar” e aqui entra fortemente a questão do protagonismo do estudante, principalmente

quando o professor permite que eles exponham a sua visão e também estejam a frente do seu conhecimento.

A questão do desenvolvimento da visão crítica do aluno também foi observada, principalmente nos encontros do professor III, realizados em dois dias seguidos, nos quais foi possível perceber como de um dia para o outro houve mudanças na postura dos alunos frente ao conteúdo assistido e nas suas percepções sobre os episódios, mostrando-se mais atentos, abertos ao diálogo e confortáveis para tentar desvendar mais sobre o desenho junto ao professor. O que também demonstra a importância e necessidade da continuidade da atividade, principalmente desse método de ensino-aprendizagem, ao longo da formação da criança.

Mesmo de forma remota, foi possível criar um ambiente para que os alunos se sentissem confortáveis e à vontade para interagir com os colegas e os professores. Além disso, esse tipo de atividade, mais interativa, dialógica e participativa, foi importante para eles no período de pandemia. Pelos comentários durante os encontros e algumas respostas ao questionário, observou-se como as crianças gostaram do modelo de aula desenvolvido, principalmente por ela ser uma oportunidade para que eles pudessem conversar com a turma, rever ou conhecer os colegas, sair da rotina estabelecida pelo distanciamento social e ainda assim aprender, ganhar conhecimento.

Em relação aos professores, percebeu-se que eles tiveram dificuldades para iniciar o diálogo com os alunos, vez ou outra não sabendo como interagir com algumas respostas dadas pelas crianças, mas quando conseguiram desenvolver uma conversa recíproca, a sustentaram até o final da aula. Aparentemente, os educadores, assim como os alunos, não estão acostumados com essa questão da abertura ao diálogo, de ser ouvido e ouvir o outro.

No entanto, é importante pontuar que em certos momentos, os professores se limitaram às perguntas e ao planejamento de aula preparados para a atividade e perderam a oportunidade de iniciar e aprofundar novas discussões. Os questionamentos preparados anteriormente aos encontros foram utilizados como método para desenvolver a conversa e não como forma de limitá-los durante a aula. Situação que levanta a questão da importância do educador estar preparado para esse tipo de atividade, reforçando a relevância da capacitação prévia realizada para o exercício da atividade de análise crítica de desenhos animados com as crianças.

Nesse sentido, sobre a relação com os conceitos da Educomunicação e da Alfabetização Midiática, observou-se que o professor que já havia participado anteriormente de um processo de prática educ comunicativa e que possui um projeto de telejornal escolar, obteve um desenvolvimento diferente das outras professoras. Elas tiveram de conhecer o assunto para realizar a atividade e ele passou por um processo de aprofundamento daquilo que já havia tido contato. Por isso, seu desenvolvimento, tanto no encontro com a pesquisadora, quanto com os alunos foi diferente. Outro motivo que reforça a importância da capacitação sobre o assunto para a realização desse tipo de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como e onde aprendemos? Talvez não seja uma pergunta feita recorrentemente. Na correria do dia a dia, vivemos e seguimos os ditames estabelecidos por instituições que regem a nossa sociedade, sem mesmo refletir sobre nossas ações. Acordamos, comemos, bebemos, vamos à escola, ao trabalho, conversamos, rimos, nos frustramos, saímos, nos divertimos, vemos a TV, olhamos o celular, checamos nossas redes sociais. E por aí, continuamos em um ciclo de práticas que já viraram tão rotineiras que poucas vezes paramos para pensar sobre o nosso processo de aprendizagem. O conhecimento nos parece tão natural que, muitas vezes, não paramos para perceber quem nos ensina, onde aprendemos e o que entendemos. Quais são os ambientes de aprendizagem estabelecidos em nossa sociedade? Há situações e espaços que podem não ser considerados como tais?

Nessa busca por adquirir conhecimento, chega-se, inevitavelmente, ao cruzamento de duas grandes áreas: a Comunicação e a Educação. A Comunicação em sua mais pura essência é diálogo – que também se encontra presente na Educação – e para o pedagogo brasileiro Paulo Freire (1985), ele seria a forma ideal para realmente se chegar ao saber pleno.

Como visto a partir da reflexão de José Luiz Braga e Regina Calazans (2001), existem três núcleos de aprendizagem presentes na sociedade: o da família, o da cultura e o do fazer. Espaços metafóricos ou concretos nos quais, a partir da ação, observação e interação com o outro adquire-se conhecimento. Esse foi o ponto de partida para o início da discussão aqui apresentada, que culminou no questionamento sobre como e onde os meios de comunicação, tão onipresentes na sociedade atual, teriam lugar no processo de ensino e aprendizagem do ser humano.

No entrelaçar entre Comunicação e Educação, ao apresentar a possibilidade de aprender com a mídia, apontou-se a importância das mediações, discutidas por Jesús Martín-Barbero (1997) e Guillermo Orozco-Gómez (2014), como fundamentais para a resistência às influências dos conteúdos e mensagens dos meios. E para além do lugar da mídia no processo de ensino e aprendizagem, enfatizou-se sobre o aprendizado com e sobre ela, evidenciando a questão da relevância de saber e entender como o funcionamento dos meios de comunicação e a compreensão de suas mensagens contribui para o desenvolvimento crítico dos membros da sociedade frente a um mundo de informação e desinformação.

Ao pesquisar sobre a relação entre conhecimento, aprendizado, educação, comunicação, mídia e mediações, discutiu-se sobre o lugar da criança nesse cenário e sobre as formas de se promover uma educação para a comunicação ao público infantil, chegando-se, assim, ao cruzamento máximo dessas duas grandes áreas: a Educomunicação.

A partir desse novo campo de interface entre a Comunicação e a Educação, com base em teóricos como Ismar de Oliveira Soares (2003; 2014), Roberto Aparici (2014), Douglas Kellner e Jeff Share (2008), Evelyne Bévort e Maria Luiza Belloni (2009), David Buckingham (2012), Adilson Citteli e Maria Isabel Orofino (2014), Ferrari, Machado e Ochs (2020), afirmou-se a importância da Alfabetização Midiática e do papel da escola como mediadora nos processos de aprendizagem com os meios de comunicação, sustentando a discussão sobre a relevância da análise crítica dos conteúdos apresentados pelas mídias por parte das crianças, em especial os desenhos animados, apontados como importantes para a formação do público infantil por Ademilde Silveira Sartori e Kamila Regina Souza (2012), que também indicam a escola enquanto facilitadora dessa aprendizagem.

A partir dos princípios da Educomunicação, tais como diálogo, participação, interação, protagonismo do estudante e criação de ecossistemas comunicativos, e a possibilidade de uso dos meios de comunicação e dos produtos de mídia em sala de aula, argumentou-se sobre a possibilidade de iniciar o processo de Alfabetização Midiática com crianças, a partir da análise conjunta de desenhos animados com estudantes de escolas públicas de Campo Grande e a mediação do professor em sala de aula, por meio da prática educacional.

Desse modo, a pesquisa seguiu com um resgate histórico sobre a história da animação no mundo e no Brasil para compreender seu surgimento, linguagem e viés educativo, bem como foi apresentado brevemente sobre o surgimento e características da televisão, responsável pela veiculação dos desenhos animados, dando enfoque na questão dos programas infantis e educativos da TV. Tal exposição serviu de fundamentação para o entendimento sobre a relação do cinema com a Educação e contribuiu para o debate sobre o uso dos produtos audiovisuais em sala de aula e o papel do professor enquanto mediador do conhecimento.

Após estruturada toda a fundamentação teórica desta dissertação, para a hipótese da pesquisa foi realizada a parte prática desse trabalho, por meio da utilização da série animada brasileira de televisão “Irmão do Jorel” como objeto de

estudo empírico para a aplicação da atividade de análise crítica da mídia, a partir de episódios do desenho animado proposto, com professores e alunos das escolas selecionadas.

Nessa abordagem, os princípios da Educomunicação apontados como elementos necessários para o desenvolvimento do pensamento crítico do estudante e de seu conhecimento frente a mídia, se mostraram como efetivos para iniciar o processo de Alfabetização Midiática na infância. Durante os encontros, foi possível observar o exercício de reflexão realizado pelos alunos em conjunto com seus professores. Além disso, as atividades realizadas um dia após a outra, demonstraram uma mudança na postura dos estudantes participantes da atividade frente ao desenho assistido, interagindo e participando mais ativamente, expressando suas opiniões e apresentando observações mais detalhadas sobre o conteúdo assistido, bem como uma visão mais crítica sobre o segundo episódio apresentado à turma, o que enfatiza a relevância da continuidade desse tipo de alfabetização.

Conclui-se, aqui, que a Educomunicação pode ser o caminho para iniciar o desenvolvimento desse tipo de educação na infância, a partir da análise de desenhos animados com crianças, mediada pelos educadores e dentro do ambiente educacional, onde devem ser articuladas e preparadas as condições para uma prática educacional adequada para a faixa etária trabalhada e eficiente para o objetivo proposto.

Enfatiza-se que por meio do diálogo é possível promover a participação dos estudantes e a interação entre eles e os professores, que, como mediadores, conseguem contribuir para o entendimento sobre os conteúdos dos meios, fazendo-os refletirem sobre as mensagens que entram em contato, dando aos alunos protagonismo sobre aquilo o que assistiram e, a partir disso, por meio da identificação e representatividade, as crianças conseguem associar e questionar as imagens e narrativas do imaginário midiático com a sua própria realidade e desenvolver sua visão crítica frente ao que veem.

Além disso, todas as etapas realizadas nesta dissertação apontam para o estudo, a dedicação e o trabalho por de trás da prática educacional, como as leituras, preparação de aula, ações de capacitação prévia e montagem de material de apoio aos professores. Destaca-se, portanto, a figura do profissional da educação – o educador – como sendo de extrema importância para esse tipo de atividade e para o desenvolvimento da Educomunicação em ambientes

educacionais. No entanto quando falamos de Alfabetização Midiática, para o presente e o futuro, se faz necessário que todos os educadores passem por um processo de aprendizagem sobre a mídia, ou seja, que também sejam alfabetizados midiaticamente.

A partir da experiência dos encontros realizados entre pesquisadora e educadores é possível perceber e afirma-se como é preciso capacitar midiaticamente aqueles que irão atuar como mediadores entre os meios de comunicação e os alunos. Um trabalho extremamente necessário para que o processo de Alfabetização Midiática não seja realizado de maneira isolada e sim de forma transversal e interdisciplinar, de acordo com os preceitos da Educomunicação, o que possibilitará que esse desenvolvimento seja continuado por toda a formação da criança, e futuramente do jovem. Assim será possível efetivar e consolidar esse processo de aprendizagem dentro da escola.

Por fim, a partir do trabalho desenvolvido, espera-se contribuir para o avanço dos estudos da Educomunicação, fortalecendo o conceito e a prática da Alfabetização Midiática na capital e no estado de Mato Grosso do Sul, e para a visibilidade do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFMS, na região Centro-Oeste e no país.

REFERÊNCIAS

ADORO CINEMA. [Sem título]. 23 jun. 2020. 1 figura. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/noticias/filmes/noticia-154820/>. Acesso em: 20 set. 2020.

ADORO CINEMA. [Sem título]. 1 fev. 2016. 1 figura. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/noticias/filmes/noticia-119029/>. Acesso em: 26 out. 2021.

ADORO CINEMA Piconzé: Poster. 17 nov. 2015. 1 figura. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-242899/fotos/detalhe/?cmediafile=21258562>. Acesso em: 20 set. 2020.

ADORO CINEMA. Fantasia Trailer Original. 5 mar. 2014. 1 figura. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-2154/trailer-19537637/>. Acesso em: 20 set. 2020.

ADORO CINEMA. Cassiopéia: Foto. 23 jan. 2012. 1 figura. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-202026/fotos/detalhe/?cmediafile=20006470>. Acesso em: 20 set. 2020.

ADORO CINEMA. Você já foi à Bahia?. 9 jan. 2012. 1 figura. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-45517/fotos/detalhe/?cmediafile=19983403>. Acesso em: 20 set. 2020.

ADORO CINEMA. Nausicaã do Vale do Vento. 27 set. 2007. 1 figura. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-40132/fotos/detalhe/?cmediafile=18818068>. Acesso em: 19 set. 2020.

ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho de. Projetos de intervenção em educomunicação. Campina Grande, 2016. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4615065/mod_resource/content/1/Projetos%20de%20Interven%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 16 mai. 2021.

ANCINE. Anuário Estatístico do Cinema Brasileiro da ANCINE apresenta recorde de lançamentos de filmes nacionais em 2017. Ancine, 22 out. 2018. Disponível em: <https://antigo.ancine.gov.br/pt-br/sala-imprensa/noticias/anu-rio-estat-stico-do-cinema-brasileiro-da-ancine-apresenta-recorde-de-lan>. Acesso em: 19 jun. 2020.

ANCINE. Gêneros Cinematográficos dos Filmes Lançados entre 2009 e 2017 em Salas de Exibição. Observatório Brasileiro do Cinema e do Audiovisual. Ancine, 2018. Disponível em: oca.ancine.gov.br/g%C3%A9neros-cinematogr%C3%A1ficos-dos-filmes-lan%C3%A7ados-entre-2009-e-2017-em-salas-de-exibi%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 14 jul, 2020.

ANDRADE, Leilane Lima Sena de; SCARELI, Giovana; ESTRELA, Laura Ramos. As animações no processo educativo: um panorama da História da Animação no Brasil. In: Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, 6, 2012, São Cristóvão,

Anais eletrônicos [...] São Cristóvão: EDUCON, set. 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/10177>. Acesso em: 26 out. 2021.

APARICI, Roberto (org). Educomunicação: Para além do 2.0. São Paulo, SP: Paulinas, 2014.

ARISTÓTELES. Metafísica. Tradução: Giovanni Reale. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2002.

BANCO DE CONTEÚDOS CULTURAIS. Sinfonia Amazônica. s.d.. 1 figura. Disponível em: <http://www.bcc.org.br/fotos/galeria/013910>. Acesso em: 19 set. 2020.

BATISTA, Aline de Jesus; RIBEIRO, Ana Caroline. A influência da mídia na criança/pré-adolescente e a educomunicação como mediadora desse contato. In: Encontro de História da Mídia da Região Norte, 1, 2010, Anais eletrônicos [...] Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2010. Disponível em: <http://www.alcarnorte.com.br/anteriores/anais2010/>. Acesso em: 26 out. 2021.

BATTAGLIA, Rafael Battaglia. Por que o Anima Mundi deste ano pode não acontecer. Super Interessante, 10 jun 2019. Disponível em: <https://super.abril.com.br/cultura/por-que-o-anima-mundi-deste-ano-pode-nao-acontecer/>. Acesso em: 27 jun. 2020.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

BOLSHAW, Maria Cláudia. Animação: Uma Linguagem Com Vocação Inclusiva. 2015. Tese (Doutorado em Artes e Design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/29584/29584.PDF>. Acesso em: 19 de set. 2020.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. Comunicação & Educação: questões delicadas na interface. São Paulo, SP: Hacker Editores, 2001.

BUCCINI, Marcos. Cem anos da animação brasileira. Revista Continente, 2 out. 2017. Disponível em: <https://www.revistacontinente.com.br/edicoes/202/cem-anos-da-animacao-brasileira>. Acesso em: 20 set. 2020.

BUCKINGHAM, David. “Precisamos realmente de educação para os meios?”. Revista Comunicação & Educação, [s.l.], v. 17, n. 2, p. 41-60, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/73536>. Acesso em: 12 set. 2020.

BURITI FILMES. Uma história de amor e fúria. Buriti Filmes, s.d.. Disponível em: http://www.buritifilmes.com.br/filmes.php?cat=filme&mostra_filme=4. Acesso em: 26 out. 2021.

CAETANO, Daniel. De patinho feio a cisne: o digital e os novos modelos de negócio podem transformar a animação no Brasil. Revista Filme Cultura, Rio de Janeiro, n. 60,

p. 6-9, jul./ago./set. 2013. Disponível em: <http://revista.cultura.gov.br/item/filme-cultura-n-60/>. Acesso em 19 set. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. PL 1821/2003 Projeto de Lei. Câmara dos Deputados, [2019?]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=130387>. Acesso em 20 set. 2020.

CANCLINI, Néstor Garcia. Prefácio. In: Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ, 1997.

CAPANEMA, Letícia; OLIVEIRA FRANÇA, Renné. A Televisão no Ciberespaço: Reformulações da televisão na internet e na TV Digital. Revista GEMInIS, v. 4, n. 1, p. 20-36, ago. 2013. Disponível em: <https://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/125>.

CARVALHAL, Fernanda Caraline de Almeida. LUZ, CÂMERA, EDUCAÇÃO!: o Instituto Nacional de Cinema Educativo e a formação da cultura áudio-imagética escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio De Sá, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=115538. Acesso em: 19 set. 2020.

CATELLI, Rosana Elisa. O cinema educativo nos anos de 1920 e 1930: algumas tendências presentes na bibliografia contemporânea. Intexto, Porto Alegre: UFRGS, v. 1, n. 12, p. 1-15, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/4194>. Acesso em: 16 set. 2020.

CATRACA LIVRE. Anima Mundi 2019: confira a programação completa. Catraca Livre, 01 abr. 2019. Disponível em <https://catracalivre.com.br/agenda/anima-mundi-2019-confira-a-programacao-completa/>. Acesso em: 6 set. 2021.

CATRACA LIVRE. [Sem título]. 4 mai. 2020. 1 figura. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/criatividade/assista-ao-primeiro-desenho-animado-da-historia/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SILVA CARDOSO, Joyce; SILVEIRA MATTOS, Julia. Representação da identidade brasileira através do desenho animado Irmão do Jorel. RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, [s.l.], v. 5, n. 4, p. 1-10, 2019. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1340>. Acesso em 20 de junho de 2020.

CHAVES JÚNIOR, Cassimiro Carvalho Chaves. ARTE, TÉCNICA E ESTÉTICA - Investigação: Animação Cinematográfica. Dissertação (Mestrado em Múltiplos Meios) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/283995/1/ChavesJunior_CassimiroCarvalho_M.pdf. Acesso em: 19 set. 2020.

CHOLODENKO, Alan. A Animação do Cinema. Galáxia, São Paulo, n. 34, p. 20-54, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/gal/n34/1519-311X-gal-34-0020.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

CITELLI, Adilson; OROFINO, Maria Isabel. Uma apresentação entre mediações. In: OROZCO-GOMÉZ, Guillermo. Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo, SP: Paulinas, 2014.

COELHO, Paulo Tarso S.P. Cinema: imagem/ tempo/ movimento – Cinema de animação. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Salto para o futuro: educação do olhar, v. 2, Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998. p 137-151. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002690.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

COELHO, Luana; PISONI, Silene. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. Revista e-Ped – FACOS/CNEC Osório, v. 2, n. 1, ago. 2012. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teorica_e_a_influencia_na_educacao.pdf. Acesso em: 11 set. 2020.

COMUNICAÇÃO ABPEDUCOM. “Educomunicação” entra para o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. ABPEducom, 27 jul. 2021. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/educunicacao-entra-para-o-vocabulario-ortografico-da-lingua-portuguesa/>. Acesso em: 7 set. 2021.

COMUNICAÇÃO CTAV. ANIMATV. Centro Técnico Audiovisual, 5 dez. 2008. Disponível em: <http://ctav.gov.br/2008/12/05/animatv/>. Acesso em 14 jul. 2020.

COMUNICAÇÃO CTAV. Conheça detalhes do inédito Programa Nacional para o Desenvolvimento da área. Centro Técnico Audiovisual, 5 nov. 2008. Disponível em: <http://ctav.gov.br/2008/11/05/conheca-detalhes-do-inedito-programa-nacional-para-o-desenvolvimento-da-area/>. Acesso em 14 jul. 2020.

COPA STUDIO. [Sem título]. s.d.. 1 figura. Disponível em: <http://copastudio.com/pt/irmao-do-jorel/>. Acesso em: 19 set. 2020.

COPA STUDIO. Irmão do Jorel. Copa Studio, s.d.. Disponível em: <http://copastudio.com/pt/irmao-do-jorel/>. Acesso em: 19 set. 2020.

COSTA, Flávia Cesarino. Primeiro Cinema. In: MASCARELLO, Fernando (Org.). História do cinema mundial. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 17-52. Disponível em: <http://paginapessoal.utfpr.edu.br/cfernandes/linguagem-visual-2/textos/historia-do-cinema-mundial.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

COSTA, Maria Eugênia Belczak. Grupo Focal. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (Org). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo, SP: Atlas, 2005.

CURTA EM CENA. Anima Mundi completa 25 anos de história. TV Brasil, 15 ago. 2017. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/curta-em-cena/2017/08/anima-mundi-completa-25-anos-de-historia>. Acesso em: 20 set. 2020.

D'ÂNGELO, Helô. Batemos um papo com Juliano Enrico, criado do 'Irmão do Jorel'. Super Interessante, 29 set. 2016. Disponível em: <https://super.abril.com.br/cultura/batemos-um-papo-com-juliano-enrico-criador-do-irmao-do-jorel/>. Acesso em: 20 set. 2020.

DESENHOS BAND. [Sem título]. s.d.. 1 figura. Disponível em: <https://desenhos.band.uol.com.br/taina-e-os-guardioes-da-amazonia/>. Acesso 20 set. 2020.

EDEM. A EDEM e o cinema. Edem, 2018. Disponível em: <http://www.edem.g12.br/memoria-edem/2018/11/27/edem-e-o-cinema/>. Acesso em: 18 de set. 2020

ELEÁ, Ilana. TELEVISÃO PARA CRIANÇAS: UMA QUESTÃO DE ÉTICA, REGULAMENTAÇÃO E EDUCAÇÃO. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 28, n. 1, p. 8-24, jan./abr., 2017. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4814>. Acesso em: 26 out. 2021.

FERRARI, Ana Claudia; MACHADO, Daniela; OCHS, Mariana. Guia da Educação Midiática. São Paulo, SP: Instituto Palavra Aberta, 2020. Disponível em: <https://educamidia.org.br/guia>. Acesso em: 12 ago. 2021.

FLORINDO, Leticia Marquine. Prática Educomunicativa: Bonifácio News. 2019. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Jornalismo) – Faculdade de Artes Letras e Comunicação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019. Disponível em: <https://jornalismo.ufms.br/blog/2019-2-trabalhos-de-conclusao-de-curso/>. Acesso em: 29 mai. 2020.

FRANZ, Nayara Régis. Walt Disney, o bom vizinho: a recepção da animação fantasia no Brasil em 1941. Revista Urutágua, Maringá, n. 33, p. 66-80, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/26867>. Acesso em: 15 set. 2020.

FRANZ, Nayara Régis. Walt Disney, o bom vizinho: a recepção da animação fantasia no Brasil em 1941. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/179199>. Acesso em 15 set. 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos [online]. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação? [online]. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1985.

FUENZALIDA, Valério. Educação para a comunicação televisiva. *Comunicação & Educação*, [s.l.], v. 17, n. 2, p. 73-84, 2012,. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/73539>. Acesso em: 6 de set. 2020.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende e. *O Educador e o desenho animado que a criança vê na televisão*. 2. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola. 2002.

G1. 'O Menino e o Mundo' cria campanha de financiamento coletivo para Oscar. G1, 1 fev. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/pop-arte/oscar/2016/noticia/2016/02/o-menino-e-o-mundo-cria-campanha-de-financiamento-coletivo-para-oscar.html>. Acesso em: 27 jul. 2020.

GARCIA, Roosevelt. O antigo programa Vila Sésamo. *Veja* São Paulo, 12 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/blog/memoria/o-antigo-programa-vila-sesamo/>. Acesso em: 7 jan. 2021.

GASKELL, George; BAUER, Martin W. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guarenschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, Andréia Prieto. *História da animação brasileira*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/33927329-Historia-da-animacao-brasileira-andreia-prieto-gomes.html>. Acesso em: 19 set. 2020.

GOMES, Márcia. Recepção de telenovelas e aproveitamento de conteúdos sociais. In: Osvaldo J. de Moraes. (Org.). *Tendências atuais da pesquisa em comunicação no Brasil*. Coleção Verde-Amarela, Os Raios Fúlgidos. 1. ed. São Paulo, SP: Intercom, 2008, v. 3, p. 115-129.

GOMES, Vítor Hugo Vila Nova. *O Filme Animado. Trajetória Histórica, Storyboard e Design de Personagens*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/155412>. Acesso em: 20 set. 2020.

HAMBURGER, Esther. *Televisão*. In: CITELLI, Adilson *et al.*(org). *Dicionário de Comunicação: escolas, teorias e autores*. São Paulo, SP: Contexto, 2014.

HOLZBACH, Ariane Diniz. Eles cresceram tão rápido: o Cartoon Network em diálogo com o desenho brasileiro Irmão do Jorel. *MATRIZES*, [s.l.], v. 13, n. 1, p. 211-229, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizzes/article/view/147029>. Acesso em: 27 jun. 2019

HUFFPOST BRASIL. [Sem título]. 14 abr. 2020. 1 figura. Disponível em: https://www.huffpostbrasil.com/entry/a-viagem-de-chihiro-cineclub-huffpost_br_5e9605dbc5b6519fcf026f23. Acesso em: 20 set. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estimativas da população: 2021 [on-line]*. IBGE: Rio de Janeiro, RJ, 2021. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101849>. Acesso em: 8 set. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Sinopse do Censo Demográfico 2010 [on-line]. IBGE: Rio de Janeiro, RJ, 2011. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=249230>. Acesso em: 8 set. 2021.

INAGAKI, Camila Mitiko; PAULA, Bruna Thaís; SCHNEIDER, Carla. O legado canadense, através do NFB, no desenvolvimento do cinema de animação no Brasil. In: Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, 13, 2014, Chapecó, Anais eletrônicos [...] Santa Catarina. 2012. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2012/lista_area_IJ04.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2019. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 29 mai. 2020.

JACKS, Nilda; SCHMITZ, Daniela. Os meios em Martín-Barbero: antes e depois das mediações. MATRIZES, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 115-130, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/137525>. Acesso em: 7 de set de 2020.

KINDEL, Eunice Aital Saia. A natureza do desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais.... 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2504/000370803.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

KELLNER, Douglas. A cultura da mídia - estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 104, p. 687-715, out. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0429104.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

LE MOS DA SILVA, Dirceu. 70 anos de evolução (ou involução) do número de programas infantis na TV aberta. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 43, 2020, VIRTUAL, Salvador, Anais eletrônicos... Bahia. 2020. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/sis/eventos/2020/resumos/R15-2037-1.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2020.

LIMA, Luísa Guimarães. A programação infantil na televisão brasileira: educação, mercado e entretenimento. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 43, 2020, VIRTUAL, Salvador, Anais eletrônicos [...] Bahia. 2020. Disponível em:

<http://www.intercom.org.br/sis/eventos/2020/resumos/R15-2237-1.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2020.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo. Jesús Martín-Barbero e os mapas essenciais para compreender a comunicação. *Intexto*, Porto Alegre, n. 43, p. 14-23, set./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/intexto/article/download/81160/48900>. Acesso em: 9 set. 2020.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo. *Pesquisa em Comunicação*. 7. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2003.

MACHADO, Marta. Desafios do longa: os longas de animação brasileiros em busca de espaço. *Revista Filme Cultura*, Rio de Janeiro, n. 60, p. 16-20, jul./ago./set. 2013. Disponível em: <http://revista.cultura.gov.br/item/filme-cultura-n-60/>. Acesso em 19 set. 2020.

MAIA, Paulo Roberto de Azevedo. Canal 100 e a Construção do Imaginário. *Revista História Online*, São Paulo, n. 7, p. 1-6, dez. 2005. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/assets/publicacao/anexo/historica07.pdf#page=02>. Acesso em: 20 set. 2020.

MAGALHÃES, Cláudio Márcio. *Os programas infantis da TV: teoria e prática para entender a televisão feita para crianças*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

MARÃO. O natal dos animadores: um depoimento pessoal sobre o papel do Anima Mundi. *Revista Filme Cultura*, Rio de Janeiro, n. 60, p. 27-31, jul./ago./set. 2013. Disponível em: <http://revista.cultura.gov.br/item/filme-cultura-n-60/>. Acesso em 19 set. 2020.

MAREUSE, Marcia Aparecida Giuzi. *50 anos de desenho animado na televisão brasileira, 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002*. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27134/tde-03122018-163849/publico/MarciaAparecidaGiuzi.pdf>. Acesso em 4 jan. 2020.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Dos meios às mediações: 3 introduções. *MATRIZES*, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 9-31, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/145681>. Acesso em: 7 set. 2020.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ, 1997.

MESQUITA, Naiane Gomes de. *A Educomunicação nas escolas estaduais de Campo Grande: Um recorte a partir do Educomrádio.Centro-Oeste*. 2019. Dissertação. (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-graduação em Comunicação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/6992>. Acesso em: 16 mai. 2021.

MICHAELIS. Moderno dicionário da língua portuguesa [on-line]. Editora Melhoramentos, 2015.

MIRANDA, André. A partir de 2002, Ancine ocupou espaço vago com o fim da Embrafilme. O Globo, 23 out. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/a-partir-de-2002-ancine-ocupou-espaco-vago-com-fim-da-embrafilme-20340310>. Acesso em: 15 de set. 2020.

MORENO, Antonio Exercício para o salto: a animação brasileira no período 1970-1995. Revista Filme Cultura, Rio de Janeiro, n. 60, p. 21-26, jul./ago./set. 2013. Disponível em: <http://revista.cultura.gov.br/item/filme-cultura-n-60/>. Acesso em: 19 set. 2020.

MORENO, Antonio. A experiência brasileira no cinema de animação. Rio de Janeiro, RJ: Artenova, 1978.

NESTERIUK, Sérgio. Indústria animada: longas e séries de animação no Brasil vivem seu momento mais expressivo. Revista Filme Cultura, Rio de Janeiro, n. 60, p. 10-15, jul./ago./set. 2013. Disponível em: <http://revista.cultura.gov.br/item/filme-cultura-n-60/>. Acesso em: 19 set. 2020.

NONATO, Lara. Embrafilme - Uma porta para as mulheres no cinema? Relações mulher, cinema e Estado no período da maior empresa estatal cinematográfica. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Cinema e Audiovisual) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://www.ufjf.br/cinema/files/2018/06/TCC-EMBRAFILME-PORTA-PRA-MULHERES-NO-CINEMA.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020

NÚCLEO DE CINEMA DE ANIMAÇÃO DE CAMPINAS. Conheça o Núcleo de Cinema de Animação de Campinas. Núcleo de Cinema de Animação de Campinas, [2013?]. Disponível em: <http://nucleodeanimacaodecampinas.blogspot.com/p/blog-page.html>. Acesso em: 15 set. 2020.

O GLOBO. [Sem título]. 22 jan. 2017. 1 figura. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/filmes/primeiro-desenho-animado-do-pais-kaiser-completa-100-anos-20808056> . Acesso em: 19 set. 2020.

O GLOBO. [Sem título], 23 out. 2016. 1 figura <https://oglobo.globo.com/cultura/anima-mundi-filme-relembra-historia-da-animacao-no-brasil-9349605>. Acesso em: 20. Set 2020.

OROZCO-GOMÉZ, Guillermo. Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo, SP: Paulinas, 2014.

ORTEGA, Rodrigo. Mônica completa 50 anos hoje; veja linha do tempo da personagem. G1, 3 de março de 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2013/03/monica-completa-50-anos-hoje-veja-linha-do-tempo-da-personagem.html>. Acesso em: 20 set. 2020.

PANDOLFI, Dulce. Apresentação. In: PANDOLFI, Dulce (Org.) Repensando o Estado Novo. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

PINHEIRO, Rose Mara. Educomunicação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento das teses e dissertações disponíveis no banco da Capes. 2013. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-27022014-111812/pt-br.php>. Acesso em: 16 mai. 2021.

PLANO NACIONAL DE CULTURA. Brasil lança maior número de animações em 22 anos. Plano Nacional de Cultura, 16 fev. 2018. Disponível em: <http://pnc.cultura.gov.br/2018/02/16/brasil-lanca-maior-numero-de-animacoes-em-22-anos/>. Acesso em: 15 de set. 2020.

REBOUÇAS, Edgard. OPORTUNIDADES PERDIDAS: desafios das adequadas aplicações práticas e teórico-metodológicas dos princípios da educomunicação em tempos de urgência (após décadas de negligência). Revista Observatório, [s.l.], v. 6, n. 6, p. 1-18, out. 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/11272>. Acesso em: 26 de out. 2021.

REVISTA GALILEU. [Sem título]. 30 out. 2018. 1 figura. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2018/10/6-filmes-que-mudaram-historia-da-animacao.html>. Acesso em: 19 set. 2020.

REVISTA TRIP. [Sem título]. 31 jan. 2019. 1 figura. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/rocky-hudson-classicos-personagens-do-cartunista-adao-iturusgarai-viram-serie-de-tv>. Acesso em: 20 set. 2020.

RIBEIRO, Luiza Carla; TUZZO, Simone Antoniaci. Jesus Martín Barbero e seus estudos de mediação na telenovela. Comunicação & Informação, [s.l.], v. 16, n. 2, p. 39-49, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ci/article/view/29187>. Acesso em: 9 set. 2020.

ROLLING STONE. [Sem título]. 5 abr. 2013. 1 figura. Disponível em: <https://rollingstone.uol.com.br/noticia/animacao-nacional-iuma-historia-de-amor-e-furiai-mostra-historia-sob-o-ponto-de-vista-de-quem-perdia-batalhas/>. Acesso em: 20 set. 2020.

SAMPAIO, João Carlos. Lampejos fora do eixo: a Animação Que Brota Distante Dos Grandes Centros. Revista Filme Cultura, Rio de Janeiro, n. 60, p. 32-37, jul./ago./set. 2013. Disponível em: <http://revista.cultura.gov.br/item/filme-cultura-n-60/>. Acesso em: 19 set. 2020.

SANTOS, Beatriz Lima. “Irmão do Jorel”: Questões sobre a Representação Negra no Audiovisual Infanto-juvenil Brasileiro. 2017. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Cinema e Audiovisual) – Instituto de Artes e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. Disponível em: <http://www.rascunho.uff.br/ojs/index.php/rascunho/article/view/178/137>. Acesso em: 20 set. 2020

SARTORI, Ademilde Silveira; SOUZA, Kamila Regina. Educomunicação e desenhos animados: reflexões sobre a construção do conceito de prática pedagógica educ comunicativa desde a educação infantil. *Revista Eletrônica Humanitaris*, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 92-109, 2013. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/revistahumanitaris/article/view/6>. Acesso em: 9 ago. 2020.

SARTORI, Ademilde Silveira; SOUZA, Kamila Regina. Estilos de Aprendizagem e a Prática Pedagógica Educ comunicativa na Educação Infantil: Contribuições do Desenho Animado para a Aprendizagem das Crianças Contemporâneas. *Revista de Estilos de Aprendizagem*, [s.l.], v. 5, n. 10, p. 30-37, out. 2012. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/958/1666>. Acesso em: 9 ago. 2020.

SILVA, Manuela Ilha; ROSA, Rosane. Educomunicação e o Grupo Focal como Opção Metodológica. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 33, 2010, Caxias do Sul, Anais eletrônicos [...] São Paulo: Intercom, 2010. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/trabalhos.htm>. Acesso em: 8 set. 2021.

SINFONIA AMAZÔNICA. Direção: Anélio Latini Filho. Produção de Anélio Latini Filho. Rio de Janeiro: Unida Filmes, Cinedistri, 1953. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wZbZ2JH0mjg>. Acesso em: 19 set. 2020.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação – contribuições para a reforma do Ensino Médio. 3. ed. São Paulo, SP: Paulinas, 2014.

SOARES, Ismar de Oliveira. Introdução à edição brasileira. In: APARICI, Roberto (org). Educomunicação: Para além do 2.0. São Paulo, SP: Paulinas, 2014.

SOARES, Ismar de Oliveira. Alfabetização e Educomunicação: o papel dos meios de comunicação e informação na educação de jovens e adultos ao longo da vida. In: 3º Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos, Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/89.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. *Contato*, Brasília, ano 1, n.1, p. 19-74, jan/mar 1999.

SODRÉ, Muniz. Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SUPER INTERESSANTE. [Sem título]. 29 set. 2016. Disponível em: <https://super.abril.com.br/cultura/batemos-um-papo-com-juliano-enrico-criador-do-irmao-do-jorel>. Acesso em: 19 set. 2020.

TONDATO, Marcia Perencin. Estudos de recepção e audiência. In: CITELLI, Adilson *et al.*(org). Dicionário de Comunicação: escolas, teorias e autores. São Paulo, SP: Contexto, 2014.

TOSTA, Sandra Pereira. Apresentação da coleção. In: Os programas infantis da TV: teoria e prática para entender a televisão feita para crianças. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

TV BRASIL. TV Brasil exhibe filme "Brasil Animado" no Festival de Cinema. TV Brasil, 21 jun. 2020. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/tv-brasil-exibe-filme-brasil-animado-no-festival-de-cinema>. Acesso em: 6 set. 2020

TV PINGUIM. [Sem título]. s.d.. 1 figura. Disponível em: <https://pinguimcontent.wixsite.com/tvpg/fishtronaut?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2020

VASCONCELLOS, Andréa Colin. Desenho animado, uma fonte histórica. Encontros, Rio de Janeiro, ano 13, n. 24, p. 112-125, 2015. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/encontros/article/view/418>. Acesso em: 20 set. 2020.

VEJA SÃO PAULO. [Sem título]. 22 dez. 2017. 1 figura. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/blog/memoria/o-natal-da-turma-da-monica/>. Acesso em: 19 set. 2020.

VEJA. Confira trailer de 'Minhocas', 1º longa brasileiro em 'stop motion'. Veja, 2013. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/confira-trailer-de-minhocas-1o-longa-brasileiro-em-stop-motion/>. Acesso em: 26 out. 2021.

VIEIRA, Tatiana Cuberos. O potencial educacional do cinema de animação: três experiências na sala de aula. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/617>. Acesso em: 19 set. 2020.

WELLS, Paul. QUINN, Joanna Quinn, MILLS, Les. Desenho para animação. Porto Alegre, RS: Bookman 2012.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – MATERIAL DE APOIO AO PROFESSOR – CARTILHA 1:
ENTENDA A PESQUISA E A ATIVIDADE A SEREM REALIZADAS****MATERIAL DE APOIO
AO PROFESSOR****ENTENDA A PESQUISA E A ATIVIDADE A SEREM
REALIZADAS**

POR: THAYNÁ OLIVEIRA

JAN/FEV
2021

EDUCOMUNICAÇÃO, DESENHO ANIMADO E PÚBLICO INFANTIL

Olá, meu nome é Thayná Oliveira, sou jornalista formada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e atualmente sou aluna do Programa de Pós-graduação em Comunicação (PPGCOM) da UFMS.

No Mestrado em Comunicação da Universidade Federal, desenvolvo uma pesquisa que estuda a relação entre a Educomunicação, o desenho animado e o público infantil. Por meio dessa, pretendo realizar uma atividade prática, de preferência com alunos e professores do Ensino Fundamental I, de escolas públicas de Campo Grande, para a análise crítica de desenhos animados em sala de aula.

PÚBLICO-ALVO DA ATIVIDADE: PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE CAMPO GRANDE E ALUNOS ENTRE 7 E 11 ANOS

LOCAL: ESCOLA/ SALA DE AULA (PODERÁ SER REALIZADA EM AMBIENTE VIRTUAL)

CONTEXTUALIZAÇÃO

Hoje, vivemos em uma sociedade globalizada, conectada, digital e virtual, rodeados por diferentes mídias que já se tornaram parte de nossa rotina diária. Nesse mundo onde o real e o virtual andam juntos e a internet ganha cada vez mais espaço, também estamos em contato com um grande fluxo de informações e ao mesmo tempo em que temos contato com conteúdos que nos divertem, informam, ensinam e nos transformam, também temos acesso à desinformação, discursos de ódio, preconceitos, manipulação e exploração infantil (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020).

Vivemos, atualmente, em uma sociedade onde cada vez mais será necessária, além da educação formal e informal, uma educação midiática para a população. Com os avanços nas Tecnologias de Informação e Comunicação, os indivíduos precisam e precisarão acompanhar essas novas transformações, e aqui não nos referimos apenas a saber como manusear as novas tecnologias, mas sim como lidar com elas, pois mesmo aqueles que já nasceram em contato com o mundo digital e possuem maior facilidade com o manuseio de tais equipamentos e a execução de funções no ambiente virtual e digital, pouco sabem lidar com essas inovações que têm contato, principalmente no que diz respeito ao pensamento crítico e discernimento daquilo que é certo ou errado (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020).

CONTEXTUALIZAÇÃO

“Assim como os adultos, as crianças recebem uma quantidade enorme de informações das mais diversas fontes. Desde muito cedo expostas a imagens, sons, publicidade, embalagens, impressos, vídeos e telas, começam a ver o mundo e dar forma a seus valores influenciadas pelo que veem, ouvem e clicam.” (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020, p. 55). É preciso, então, saber como lidar com as mensagens e os conteúdos midiáticos com os quais temos contato.

A solução, assim como para as ações e lições no mundo real, se baseia na educação voltada para essa nova realidade. É necessário ensinar ao público infante-juvenil e à população como um todo a questionar e refletir sobre os conteúdos e informações que eles entram em contato, a partir de uma alfabetização ampliada que compreenda comportamentos ligados ao mundo digital e virtual. Desse modo, a educação/alfabetização midiática se mostra como ideal para proporcionar às crianças e jovens habilidades para ler, analisar, criar, participar e lidar de maneira crítica com as diferentes mensagens dos meios de comunicação. (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020).

CONTEXTUALIZAÇÃO

Ao trabalhar com o uso, a análise e a apropriação dos meios nos processos educativos, a Educomunicação permite o desenvolvimento da autonomia, da crítica e da liberdade de expressão do aluno, sendo uma área que pode ajudar no desenvolvimento da alfabetização midiática dos membros de nossa sociedade.

Nas pesquisas realizadas para a minha dissertação, vi que o processo de alfabetização midiática com crianças pré-alfabetizadas ou em fase de alfabetização deve ser iniciado de forma simples e a partir de perguntas que instiguem uma leitura mais crítica da mídia pela criança. A partir disso, proponho que o processo de educação midiática na infância possa ser iniciado dentro da escola e a partir da análise crítica de desenhos animados pelos alunos, mediada pelos professores.

Os desenhos animados fazem parte do dia a dia das crianças e são um dos produtos midiáticos que elas mais têm contato. A partir deles, elas podem aprender sobre o mundo. As animações, assim como os diversos gêneros televisivos e cinematográficos existentes, possuem narrativas e mensagens, com ou sem intencionalidade, que acabam por servir de referências para as brincadeiras do público infantil e sobre papéis e ações sociais presentes na sociedade (KINDEL, 2003). Por isso, é importante que elas saibam discernir sobre o que é certo ou errado nos conteúdos apresentados, mas sem que isso lhe tire a magia e fantasia dos tão famosos desenhos animados.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A família é vista como principal mediador entre a mídia e as crianças, mas é na escola onde é possível ajudá-las a desenvolverem o pensamento e visão crítica frente aos meios de comunicação, seus conteúdos e mensagens, e orientar os familiares a como continuar esse processo dentro de casa. A escola, é o local no qual a aprendizagem é passada via ensino, de forma intencional e organizada (BRAGA; CALAZANS, 2001) e onde a Educomunicação pode ser exercida, possibilitando iniciar o processo de alfabetização midiática com o público infanto-juvenil.

Nesse sentido, o meu objetivo, além da discussão entre Educomunicação, desenho Animado e público Infantil é o de realizar uma atividade de análise crítica de episódios da série animada “Irmão do Jorel” com professores e alunos de sua escola para entender se o processo de alfabetização midiática com crianças pode ser iniciado dessa forma.

PRÁTICA

A partir disso, proponho uma atividade para o exercício da análise crítica do desenho “irmão do Jorel”, fundamentada em encontros separados com professores e, posteriormente, entre professores e alunos, onde:

- 1) No encontro com professores a ideia é:
 - Apresentar e especificar a pesquisa;
 - Introduzir os conceitos da Educomunicação e da Alfabetização Midiática;
 - Escolher e analisar três episódios (11 min de duração cada) do desenho;
 - Planejar a atividade com os alunos a partir dos conceitos da Educomunicação.

- 2) No encontro em sala de aula, com alunos e professores, a ideia é:
 - Assistir ao desenho (um por aula/dia);
 - Realizar uma discussão com os educandos, mediada pelos educadores, sobre o conteúdo apresentado;
 - Fazê-los refletir sobre o que assistiram.

O objetivo da atividade é apresentar a sugestão de um método para que o processo de educação midiática seja iniciado na infância e na escola, a partir da mediação do professor, e ajudar a desenvolver o pensamento e visão crítica dessas crianças. Esse processo também poderá ser adaptado e complementado pela vivência do educador e de acordo com seus objetivos em sala de aula.

**APÊNDICE B - MATERIAL DE APOIO AO PROFESSOR – CARTILHA 2:
EDUCOMUNICAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA**


**MATERIAL DE APOIO
AO PROFESSOR**

**EDUCOMUNICAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO
MIDIÁTICA**

POR: THAYNÁ OLIVEIRA



JAN/FEV
2021

O QUE É EDUCOMUNICAÇÃO?

 **A EDUCOMUNICAÇÃO É UM RECENTE CAMPO DE ESTUDO E UMA ÁREA DE INTERFACE ENTRE A COMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO**

Fundamentada em princípios de Paulo Freire, a Educomunicação traz como elementos principais o diálogo e a participação como formas para uma prática educacional efetiva e eficaz. Para Freire (1985), é por meio do diálogo que podemos chegar ao conhecimento pleno, pois quando dialogamos, questionamos e aprendemos juntos. Por isso, a Educomunicação se caracteriza por ser multidisciplinar, transdiscursiva, participativa e dialógica, e promove, assim, o protagonismo do estudante frente ao seu conhecimento (SOARES, 1999; APARICI, 2014).

Essa área é responsável pelo ensino e aprendizagem com e para a comunicação e tem como um de seus objetivos a análise, o estudo e a prática dos meios de comunicação em processos educativos.

Segundo Ismar de Oliveira Soares (2003), teórico conceituado na área, a Educomunicação é o caminho para o desenvolvimento crítico do público dos meios de comunicação e para guiar o uso e uma apropriação adequada dos recursos da informação. Assim, busca desenvolver a autonomia, o pensamento crítico e a liberdade de expressão dos indivíduos da sociedade.

APARICI, Roberto (org). Educomunicação: Para além do 2.0. São Paulo, SP: Paulinas, 2014.

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação? [online], 8ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. Contato, Brasília, ano 1, n.1, p.19-74, jan/mar 1999.

SOARES, Ismar de Oliveira. Alfabetização e Educomunicação: o papel dos meios de comunicação e informação na educação de jovens e adultos ao longo da vida. In: 3º Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos, Brasília, 2003.

O QUE É ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA?



**É UMA ALFABETIZAÇÃO AMPLIADA QUE
COMPREENDE AÇÕES, COMPORTAMENTOS E
PRÁTICAS LIGADOS AO MUNDO DIGITAL E VIRTUAL**

A Alfabetização ou Educação midiática faz parte de um processo de ampliação da alfabetização dos indivíduos da sociedade, indo além da educação formal e informal, com o intuito de ensinar a população a entender, questionar e lidar com as diferentes informações e meios de comunicação com os quais tem contato, compreendendo seu funcionamento, linguagem e origem (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020).

Segundo o Guia da Educação Midiática (2020), do programa EducaMídia, estruturado pelo Instituto Palavra Aberta com apoio do Google.org, a educação midiática se estabelece como “o conjunto de habilidades para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica e reflexiva do ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos – dos impressos aos digitais” (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020, p. 26).

Na atual sociedade em que vivemos, globalizada, digital, virtual e conectada, estamos diariamente em contato com os diferentes meios de comunicação existentes, cercados pela conexão on-line e somos interpelados por um grande fluxo de informações. Nesse cenário, ao mesmo tempo em que temos acesso à conteúdos que nos divertem, informam, ensinam e nos transformam, também temos à desinformação, discursos de ódio, preconceitos, manipulação e exploração infantil. Por isso, cada vez mais precisamos e precisaremos de uma educação que nos ajude e ensine a lidar e saber aproveitar as mensagens, informações e os diversos conteúdos aos quais que temos acesso (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020).

E O QUE UMA TEM A VER COM A OUTRA?



A ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA PODE SER TRABALHADA POR MEIO DA EDUCOMUNICAÇÃO

Pelo fato da Educomunicação ter como um de seus objetivos a análise, o estudo e o uso/prática dos meios de comunicação em sala de aula e promover uma educação com e para os meios de comunicação, essa área pode ser o caminho para trabalhar a alfabetização/educação midiática da população.

A Educomunicação promove o pensamento crítico, a expressão do indivíduo e o uso e apropriação adequados dos meios e da informação, características que podem ajudar no desenvolvimento do conjunto de habilidades para interagir no ambiente informacional e midiático em que vivemos.

Essa forma de alfabetização deve começar desde cedo e ser desenvolvida ao longo da formação de crianças e jovens. Hoje, um lugar adequado para se realizar esse tipo de educação é a escola, responsável por organizar a aprendizagem via ensino, de forma intencional e direcionada (BRAGA; CALAZANS, 2001).

Aqui, o papel do professor ganha grande importância, pois será ele, dentro do ambiente educacional, que servirá de mediador entre mídia e informação e alunos. Por meio do diálogo, ele poderá instigar crianças e jovens a desenvolverem seu pensamento crítico e, por meio da participação, ajudá-las a se expressarem melhor e indicar os modos adequados de se utilizar das informações e meios com os quais elas têm contato, como, por exemplo, ensinando-as a identificar informações falsas e compreender os prejuízos que elas podem causar na sociedade, bem como acompanhá-las na criação de conteúdos responsáveis nas mídias, sem a disseminação de preconceitos, estereótipos e discursos de ódio.

**APÊNDICE C - MATERIAL DE APOIO AO PROFESSOR – CARTILHA 3:
CONHEÇA O IRMÃO DO JOREL**

 MATERIAL DE APOIO
AO PROFESSOR

CONHECENDO O "IRMÃO DO JOREL"

POR: THAYNÁ OLIVEIRA



**JAN/FEV
2021**

O QUE É "IRMÃO DO JOREL"?

É UMA SÉRIE ANIMADA NACIONAL CRIADA EM 2014 POR JULIANO ENRICO E PRODUZIDA PELO CARTOON NETWORK EM COPRODUÇÃO COM O ESTÚDIO BRASILEIRO COPA STUDIO



Imagem: Super Interessante (super.abril.com.br)

A série "Irmão do Jorel" narra a história do filho caçula de uma família composta por uma mãe, pai, avós materna e paterna, dois irmãos mais velhos e animais de estimação. O menino de oito anos é ofuscado pela fama do irmão do meio e mais velho do que ele, o Jorel - considerado bonito, inteligente, e idolatrado pelos moradores do bairro. Sendo assim, o personagem principal acaba por ser conhecido apenas como Irmão do Jorel.

- Público-alvo: crianças entre oito e 11 anos
- Três temporadas (4ª com estreia marcada para 2021)
- 26 episódios por temporada, cada um com de 11 minutos de duração

SOBRE O QUE FALA O DESENHO?

A PARTIR DAS SITUAÇÕES COTIDIANAS QUE VIVE, O IRMÃO DO JOREL BUSCA ALCANÇAR UM MAIOR PROTAGONISMO EM RELAÇÃO À VISIBILIDADE DE SEU IRMÃO MAIS VELHO.



Imagem: A Mala da Kinha (maladakinha.com.br)

Nas diversas aventuras vividas pelo garoto são estabelecidas situações e relações que colocam em pauta o amor entre familiares, respeito aos mais velhos, relações de amizade, comportamento, relação de gênero, machismo, aceitação e autoestima, entre outros temas sociais. Marcado pela diversidade de personagens, humor e apresentações de diversos temas do cotidiano, esse desenho apresenta discussões de questões sociais pertinentes à formação do público infantil. Embora composto por diversos elementos de fantasia, assim como é característico dos desenhos animados, "Irmão do Jorel" traz em seu enredo discussões diversas e faz críticas sutis a temas como repressão, política, valores e costumes e até mesmo ao jornalismo brasileiro.



Imagem: Cartoon Network (cartoonnetwork.com.br)

PERSONAGENS PRINCIPAIS



IRMÃO DO JOREL
filho caçula



JOREL
irmão do meio



NICO
irmão mais velho



VOVÓ GIGI
avó materna



DONA DANUZA
mãe



SEU EDSON
pai



VOVÓ JUJU
avó partena



LARA
melhor amiga do
Irmão do Jorel

Imagens personagens:
Cartoon Network (cartoonnetwork.com.br)
Irmão do Jorel Wiki (irmaodojorel.fandom.com/pt-br/wiki)



EPISÓDIOS E SINOPSES

1ª TEMPORADA

O FENOMENAL CAPACETE COM RODINHAS

SINOPSE:

Irmão do Jorel aprende a andar de bicicleta sem rodinhas usando um capacete com rodinhas.

TEMAS ABORDADOS

- Bullying (Irmão do Jorel tem medo ser zoado pelos amigos por ter de andar com rodinhas em sua bicicleta); sustentabilidade; autoconfiança e confiança no próximo

GANGORRAS DA REVOLUÇÃO

SINOPSE:

Empolgado com as histórias do passado do Seu Edson, Irmão do Jorel vai à escola decidido a lutar contra a repressão com seu shortinho

TEMAS ABORDADOS

- Revolução na escola; luta contra a repressão; desobediência; Influência dos programas e comerciais de TV no comportamento e consumo dos personagens;

- Referência ao exército e à ditadura militar

EPISÓDIOS E SINOPSES



CLUBE DA LUTA LIVRE

SINOPSE:

Irmão do Jorel vai até a Loja do Seu Adelino comprar um Sprok Maçã da Vovó Gigi e acaba envolvido num clube clandestino de luta-livre liderado por Billy Doidão

TEMAS ABORDADOS

- Influência dos programas e comerciais de TV no comportamento e consumo dos personagens; esporte; luta livre;
- Referência ao filme Clube da Luta

NÃO TENHA MEDO DO SEU MEDO

SINOPSE:

Irmão do Jorel acorda de um pesadelo com a estranha sensação de estar sendo observado por patos.

TEMAS ABORDADOS

- Enfretamento do medo; amor e respeito aos mais velhos (especificamente na relação entre avós e netos)
- Referência ao filme Psicose



EPISÓDIOS E SINOPSES

JORNAL DO QUINTAL

SINOPSE:

Irmão do Jorel grava um Jornal no quintal da Vovó Juju invadindo a privacidade da família com a preciosa câmera VHS “Obsoleta 500” do Seu Edson.

TEMAS ABORDADOS

- Televisão; telejornalismo; crítica aos jornais sensacionalistas e ao formato dos telejornais; crítica aos comentaristas de jornais; furo jornalístico; a presença da mídia interferindo nos fatos.

- Referência aos jornais de TV e ao filme King Kong

O MISTÉRIO DOS BILHETINHOS ULTRA-SECRETOS

SINOPSE:

Irmão do Jorel fica obcecado em descobrir o que está escrito no bilhete que sua paixão, Ana Catarina, troca com as amigas.

TEMAS ABORDADOS

- Ações e frases machistas (Irmão do Jorel questiona uma delas); paixão na infância; sentimentos; demonstração de afeto; alimentação saudável; repressão na escola.

- Referência ao filme De volta para o futuro

EPISÓDIOS E SINOPSES



A PERIGOSA LAMBADA BRUTAL

SINOPSE:

Irmão do Jorel participa da aula de dança da Dona Danuza para aprender a Lambada Brutal do Steve Magal, mas acaba passando vergonha na frente de toda a escola.

TEMAS ABORDADOS

- Bullying; relações de gênero (Lara faz artes marciais, Irmão do Jorel, balé); masculinidade tóxica (é vergonhoso o Irmão do Jorel dançar balé?); representação da mulher; cultura, cinema e musicais; influência dos programas e comerciais de TV no comportamento e consumo dos personagens; corpos e beleza padrões; autoconfiança e confiança no próximo.

- Referência a musicais famosos: Grease, Cantando na Chuva, Fantasma da ópera, Flashdance, entre outros

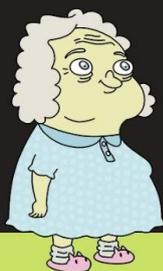
A HISTÓRIA SEM COMEÇO, MEIO E FIM

SINOPSE:

Irmão do Jorel foge de casa montado no Tosh em busca do sentido da vida depois que sua família não encontra nenhuma foto dele de quando era bebê.

TEMAS ABORDADOS

- Relacionamento familiar; pertencimento familiar; busca por autoconhecimento e reconhecimento; influência dos programas e comerciais de TV no comportamento e consumo dos personagens.



EPISÓDIOS E SINOPSES

EXPRESSIVIDADE MÁXIMA

SINOPSE:

Steve Magal lança concurso para achar um ator mirim para seu novo filme, e Irmão do Jorel treina com Seu Edson desenvolvendo sua expressividade na busca pelo papel

TEMAS ABORDADOS

- Influência da mídia nas nossas ações e forma de pensar; adequação aos padrões e aquilo o que a TV nos diz; bullying

O ATAQUE DOS PIOLHOS MALDITOS

SINOPSE:

Irmão do Jorel volta para casa com piolhos e contamina toda a família que precisa correr contra o tempo para que a epidemia não se espalhe ainda mais

TEMAS ABORDADOS

- Piolho/higiene; piolhos
- Referência aos filmes O Exorcista e Gremlins

EPISÓDIOS E SINOPSES



NATUREZA TOTALMENTE SELVAGEM

SINOPSE:

A família contrata um serviço de dedetização e turismo para livrar a casa de insetos e visitar um parque aquático, onde Irmão do Jorel conhece o Mendigo dos Mares

TEMAS ABORDADOS

- Preservação do meio ambiente; respeito à natureza; cadeia alimentar; influência dos programas e comerciais de TV no comportamento e consumo dos personagens;
- Referência ao personagem Pato Donald, da Disney, e Duda, de Tromba Trem (desenho produzido pelo Copa Studio)

JORNADA MATINAL IMPLACÁVEL

SINOPSE:

Irmão do Jorel precisa correr contra o tempo para chegar cedo no primeiro dia de aula com sua jaqueta favorita e conseguir um lugar ao lado da sua paixão, Ana Catarina.

TEMAS ABORDADOS

- Determinação; paixão na infância
- Referência ao seriado 24 Horas



EPISÓDIOS E SINOPSES

A ATERRORIZANTE VIDA ADULTA

SINOPSE:

Billy Doidão sopra a vela de aniversário do Irmão do Jorel, que vira adulto junto com Lara e Marcinho. Eles saem em uma perseguição para recuperar um carro roubado.

TEMAS ABORDADOS

- Aniversário do Irmão do Jorel; medo da vida adulta; paixão entre amigos.
- Referência a personagens dos filmes Poderoso Chefão e Scarface

A CANETA DE 250 CORES

SINOPSE:

Irmão do Jorel precisa encontrar a caneta de 250 cores, o objeto mais desejado da turma, e emprestá-la pra Ana Catarina antes do inescrupuloso William Shostners.

TEMAS ABORDADOS

- Matemática; estudos/grupo de estudos; paixão infantil (Irmão do Jorel quer ganhar a atenção de Ana Catarina)

EPISÓDIOS E SINOPSES



EMBARQUE NESSA ONDA

SINOPSE:

Irmão do Jorel não pode ficar até tarde acordado para assistir o desenho de grande sucesso “Microwave Warriors” e fica completamente por fora da nova onda na escola.

TEMAS ABORDADOS

- Influência dos programas e comerciais de TV no comportamento e consumo dos personagens; crítica aos programas infantis educativos; crítica à influência de programas de TV no dia a dia das crianças; crítica ao capitalismo e ao lucro de empresas sem preocupação com o consumidor.
- Referência ao desenho Cavaleiros do Zodíaco e Dragon Ball

PROFISSÃO: PALHAÇO

SINOPSE:

Irmão do Jorel é convocado para ser recruta na escola de aprendizes de palhaço do professor Rambozo e descobre que fazer os outros rirem é uma profissão séria.

TEMAS ABORDADOS

- Crítica à profissão palhaço em alusão à crítica ao exército; palhaços como militares que já estiveram no poder; educação repressora; educação que tenta padronizar os alunos.
- Referência ao exército e à ditadura militar



EPISÓDIOS E SINOPSES

UMA ODISSEIA NO ESPAÇO RECREATIVO

SINOPSE:

Irmão do Jorel fica de castigo no quarto sem brinquedo nenhum e precisa usar a imaginação para fugir do tédio absoluto ao lado do Tosh.

TEMAS ABORDADOS

- Educação à mesa e na hora das refeições; alimentação saudável; imaginação; brincadeiras de criança.
 - Referência ao filme Star Wars
-

OS CAÇADORES DA FIGURINHA PERDIDA

SINOPSE:

Vovó Gigi decide ajudar Irmão do Jorel a completar o álbum de figurinhas do Steve Magal levando-o no submundo dos jogadores de bafo do porão do Seu Adelino.

TEMAS ABORDADOS

- Autoconfiança; acreditar em si mesmo; crítica a empresas que só visam lucros.

EPISÓDIOS E SINOPSES



GINCANA MORTAL

SINOPSE:

Irmão do Jorel e Jorel se unem numa gincana entre irmãos para derrotar os trapaceiros Shostners e o até então desconhecido Irmão do Shostners

TEMAS ABORDADOS

- Esportes; gincana; competição; lazer; relacionamento entre irmãos.
 - Referência a Michael Jackson e seu famoso passo de dança Moon Walk
-

ILHA DOIDEIRA

SINOPSE:

A família ganha uma viagem de volta ao mundo e acaba descobrindo um país fascinante governado por um carente homem excêntrico que precisa de um novo irmãozinho.

TEMAS ABORDADOS

- Relações familiares; amor à família; pertencimento familiar.
- Referência a Náufrago e ao personagem Vice-cônsul de Honduras, interpretado por Juliano Enrico em "O último programa do mundo", da TV Quase



EPISÓDIOS E SINOPSES

OS INCRÍVEIS LATEENAGERS

SINOPSE:

Seu Edson vira empresário dos Cuecas em Chamas e para participar de um concurso de bandas, coloca Jorel como líder e Irmão do Jorel como toalheiro.

TEMAS ABORDADOS

- Música; competição de música; crítica à padronização da música e da aparência dos cantores adequada aos padrões estéticos.

A LENDA DA MULHER DE ALGODÃO

SINOPSE:

Irmão do Jorel chega na escola louco para fazer xixi e entra desesperado num banheiro interditado por causa do boato de uma criatura cruel chamada “mulher de algodão”.

TEMAS ABORDADOS

- Obediência/desobediência (Irmão do Jorel se revolta com as ordens e obrigações da família e de casa); lendas urbanas; boatos; caos e desordem provocados por boatos/informações falsas/mentirosas.

EPISÓDIOS E SINOPSES



FAMÍLIA À DERIVA

SINOPSE:

Seu Edson demora para tirar uma selfie com Irmão do Jorel em cima de uma boia, e eles acabam perdidos em alto mar enquanto o resto da família curte o verão na praia.

TEMAS ABORDADOS

- Conscientização ambiental; meio ambiente; sustentabilidade, reciclagem; vergonha da família/pais; relação entre pai e filho.

O PEQUENO MESTRE DO GI GITSU

SINOPSE:

Quando o Irmão do Jorel volta para casa com o olho roxo, Vovó Gigi promete transformá-lo num grande lutador de uma arte marcial milenar inventada por ela, o Gi Gitsu.

TEMAS ABORDADOS

- Briga na escola; relações de gênero (estereótipo sobre ser vergonhoso perder para uma menina); bullying.



EPISÓDIOS E SINOPSES

FÚRIA E PODER SOBRE RODAS

SINOPSE:

Irmão do Jorel e Lara passam debaixo de um gigantesco arco-íris e descobrem a fúria e o poder de um esporte praticado apenas por meninas, o roller derby.

TEMAS ABORDADOS

- Relações de gênero; igualdade de gênero; machismo; questionamento de estereótipos (o que é coisa de menino e o que é coisa de menina?); esportes.

MEU SEGUNDO AMOR

SINOPSE:

É festa junina e todos estão com seus pares, menos Irmão do Jorel, que deseja pedir Ana Catarina em casamento.

TEMAS ABORDADOS

- Festa junina; paixão na infância; amizade.

- Referência a filmes de Faroeste

**APÊNDICE D - MATERIAL DE APOIO AO PROFESSOR – CARTILHA 4:
SUGESTÃO DE DINÂMICA PARA ATIVIDADE DE ANÁLISE CRÍTICA DE
DESENHOS ANIMADOS**



**MATERIAL DE APOIO
AO PROFESSOR**

**SUGESTÃO DE DINÂMICA PARA ATIVIDADE DE
ANÁLISE CRÍTICA DE DESENHOS ANIMADOS**

POR: THAYNÁ OLIVEIRA

JAN/FEV
2021

PÚBLICO-ALVO DA ATIVIDADE:

- PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE CAMPO GRANDE
- ALUNOS ENTRE 7 E 11 ANOS (PROFESSORES INDICAM UMA IDADE ESPECÍFICA?)

LOCAL:

- ESCOLA/ SALA DE AULA (PODERÁ SER REALIZADA EM AMBIENTE VIRTUAL)

COMO:**1º - SELECIONAR O DESENHO ANIMADO E OS EPISÓDIOS A SEREM TRABALHADOS EM AULA**

Na atividade proposta, o desenho já foi previamente escolhido durante a pesquisa realizada pela mestranda e feita a justificativa de sua escolha.

No entanto, no dia a dia, o professor quem deverá escolher o desenho a ser trabalhado em aula. Pode ser por meio de pesquisa prévia do desenho mais assistido pela turma, um que passe uma mensagem ou tema que seja de interesse a ser discutido em sala, ou mesmo algum que tenha relação com a disciplina abordada.

QUAL O PAPEL DO
PROFESSOR NESSA
ATIVIDADE?



Os desenhos por si só têm aspectos educativos, sejam eles classificados nessa categoria ou não. Desse modo, é possível aprender com eles, mas uma mediação do professor vai auxiliar a criança na apreensão dos conteúdos, mensagens e aprendizados do desenho.

2º - PESQUISAR SOBRE O DESENHO ESCOLHIDO

Após feita a escolha do desenho/episódio que será apresentado e trabalhado em sala, o professor deverá fazer uma pesquisa sobre ele. Uma rápida busca na internet irá ajudar a encontrar informações sobre produção, autoria, público-alvo, intuítos e intenções por de trás das mensagens.

Aqui o professor também irá trabalhar um pouco o processo de alfabetização/educação midiática ao procurar por informações verdadeiras sobre o desenho escolhido. Por isso, dê preferência para os sites do canal oficial no qual o desenho circula, do estúdio responsável por tal produção e notícias, entrevistas e vídeos de veículos jornalísticos confiáveis. O professor também poderá procurar informações em trabalhos acadêmicos como artigos, monografias, dissertações e teses que falem sobre o desenho.



ATENÇÃO

3º - ASSISTIR E ANALISAR O DESENHO

Depois da pesquisa, o professor deverá assistir ao desenho. Esse é um processo que talvez deva ser feito algumas vezes. Recomenda-se assistir ao desenho pela primeira vez de forma descontraída e depois com um olhar mais crítico nas vezes seguintes, para realizar o trabalho de análise das mensagens, imagens, personagens, narrativas e conteúdos em geral do desenho.

* A análise feita pelo professor pode ser ampla e profunda, e depois o educador irá selecionar em que nível o material analisado será abordado em sala, de acordo com a faixa etária que irá participar da aula

4º - APRESENTAR O DESENHO

Ao chegar em sala, o professor deverá explicar brevemente sobre a atividade a ser realizada, principalmente se for trabalhado algum assunto relacionado à disciplina. No entanto, não deverá estipular "certo" e "errado", de forma a não influenciá-los a buscarem respostas corretas ou dizerem o que imaginam ser de agrado do professor.

 Inicialmente, o objetivo é deixar que os alunos reflitam sozinhos sobre o que irão assistir e não induzi-los a darem respostas prévias e/ou padronizadas 

5º - OUVIR OS ALUNOS

Ao terminarem de assistir ao desenho, o professor deve deixar que os alunos falem suas opiniões sobre o que viram. As observações dos alunos devem ser levadas em consideração, pois os modos como as crianças veem e interagem com os desenhos são diferentes dos adultos.



Aqui é importante deixar que o aluno fale primeiro, de forma a lhe dar protagonismo frente ao seu conhecimento. Desse modo, ele também poderá contribuir com novas visões, perspectivas e reflexões que irão ampliar ainda mais o processo de análise do desenho

6º INSTIGÁ-LOS A REFLETIR

Após escutá-los, o professor deverá fazer perguntas sobre os personagens, cenários, diálogos e cenas que se deseja enfatizar, discutir, ou mesmo sobre algum detalhe que possa ter passado despercebido pelas crianças. Isso instigará os alunos a refletirem, questionarem e participarem ativamente da atividade, tudo por meio do diálogo. E juntos, professor e alunos, irão construir uma leitura mais ampla do desenho assistido.

PERGUNTAS SUGERIDAS PELO GUIA DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA (2020) DO EDUCAMÍDIA

RELACIONADAS À IMAGEM

- O que você vê nessa imagem?
- O que acha que aconteceu?
- O que neste desenho fez você pensar assim?

RELACIONADAS AOS PERSONAGENS

- Quem são esses personagens?
- Por que as imagens mostram meninas brincando de casinha e meninos com laboratório de ciências?
- Questionar e refletir sobre estereótipos
- Ampliar para questionamentos de representação e diversidade. "As crianças se sentem representadas nesta mídia?"; "Os personagens refletem a diversidade da vida real?"

RELACIONADAS À AUTORIA E INTENÇÕES

- Quem criou isso e por que isso é assim?
- Esse _____ (conteúdo) foi feito para divertir ou vender algo?
- Identificar propósitos: por exemplo, imagens e sons que provocam emoções, como medo, suspense, alegria etc.

RELACIONADAS À FICÇÃO E REALIDADE

- O que aconteceria se alguém fizesse na vida real?
- Falar sobre as diferenças entre ficção e realidade
- Explorar acontecimentos do cotidiano, da criança, ou relatos trazidos da escola para explicar que nem sempre podemos acreditar em tudo o que ouvimos/vemos

NEM TODAS AS PERGUNTAS PRECISAM SER FEITAS, ISSO DEPENDERÁ DO INTUITO
DO PROFESSOR, DO DESENHO E DO CONTEÚDO ASSISTIDO

O PROFESSOR PODE AGREGAR OUTRAS PERGUNTAS A ESSE QUADRO

7º - FINALIZAR COM A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR

Ao final da discussão, o professor poderá falar sobre a análise que ele próprio fez do desenho, de acordo com a faixa etária dos alunos presentes, e contribuir para ampliar ainda mais a visão sobre o desenho assistido. Aqui também será a hora de tirar dúvidas dos alunos.

Professor tem alguma sugestão de atividade para complementar a análise? Qual?

*LIÇÃO DE CASA

O professor será um importante mediador entre desenho e alunos dentro da escola, mas segundo estudos, a família é o principal mediador entre criança e mídia dentro de casa. Por isso, o professor poderá pedir tarefas que podem incluir os familiares. Como nem sempre eles podem acompanhar as aulas, o professor pode pedir para que o mesmo desenho seja assistido em casa e na presença dos responsáveis pelo aluno e, juntos, eles irão fazer o mesmo procedimento realizado em sala e anotar a discussão e análise realizadas.



Repetir o desenho não será problema, já que crianças habitualmente os assistem várias e várias vezes. O exercício pode ajudar a reafirmar o processo desenvolvido em sala e ampliar ainda mais a visão e análise do desenho.

**APÊNDICE E - MATERIAL DE APOIO AO PROFESSOR – CARTILHA 4:
SUGESTÃO DE DINÂMICA PARA ATIVIDADE DE ANÁLISE CRÍTICA DE
DESENHOS ANIMADOS**

**OLÁ, TURMA!
QUEM AÍ CONHECE
O IRMÃO DO JOREL?**

Nos dias 8 e 9 de abril, às 13h, iremos realizar uma atividade diferente! Vamos assistir juntos a dois episódios da série animada brasileira "Irmão do Jorel" e conversar um pouco sobre esse desenho.

BORA PARTICIPAR?



**O ENCONTRO SERÁ TOTALMENTE
VIRTUAL VIA GOOGLE MEET**

DIA 08/04: [HTTPS://MEET.GOOGLE.COM/ARD-TWWO-HTQ](https://meet.google.com/ARD-TWWO-HTQ)

DIA 09/04: [HTTPS://MEET.GOOGLE.COM/FQJ-KKMW-EBM](https://meet.google.com/FQJ-KKMW-EBM)

Imagem: Cartoon Network (cartoonnetwork.com.br)

