



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL**

**Pedro Antun Lavigne de Lemos**

**Experiência em Steven Universe:  
comunicação, aprendizagem e evanescência**

Viçosa – MG

Curso de Comunicação Social / Jornalismo da UFV

2015

# **Experiência em Steven Universe: comunicação, aprendizagem e evanescência**

Pedro Antun Lavigne de Lemos

Monografia apresentada ao Curso de Comunicação Social /  
Jornalismo da Universidade Federal de Viçosa, como requisito  
parcial para obtenção do título de Bacharel em Jornalismo.

Orientador: Prof. Dr. Rennan Lanna Martins Mafra (DCM/UFV)

Viçosa – MG

Curso de Comunicação Social / Jornalismo da UFV

2015

**EXPERIÊNCIA EM STEVEN UNIVERSE: COMUNICAÇÃO,  
APRENDIZAGEM E EVANESCÊNCIA.**

**Pedro Antun Lavigne de Lemos**

**Orientador:** Prof. Dr. Rennan Lanna Martins Mafra (DCM/UFV)

Monografia apresentado ao Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Viçosa como parte das exigências para obtenção do título de bacharel em Comunicação Social.

**Aprovado por:**

---

Prof. Dr. Rennan Lanna Martins Mafra (DCM/UFV)

---

Prof. Dr. Henrique Moreira Mazetti (DCS/UFV)

---

Mestranda Grazielle Corrêa Amorim (DPE/UFV)

Viçosa/MG – Brasil  
Dezembro de 2015

“ter no estudo não só o estudo, mas também o estudo da vida  
e não mais ver temerem o ‘perigo’ das mentes férteis,  
quero ser livre na liberdade”  
(À espera do verão / Geraldo Lavigne de Lemos)

À meus pais, Marcos e Elza,  
que tudo sempre fizeram por mim – e ainda o fazem!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a minha mãe Elza Amine e ao meu pai Marcos, que me nutriram de muito amor e carinho ao longo dessa jornada. Agradeço também aos meus irmãos Marcos e Miriel, que sempre me inspiram a ser uma pessoa melhor, cada um à sua maneira. O convívio com a minha família, mesmo à distância, foi essencial para a conclusão dessa etapa da minha vida.

Agradeço a Ana Maria pelo carinho e a dedicação ao meu bem estar. Agradeço também pela paciência comigo nessa reta final.

Agradeço ao meu grande amigo Bruno, que muito me ensinou nesses seis anos de amizade, saravá meu companheiro! Agradeço ao meu amigo Cupertino, por estar sempre presente e pela constante partilha de conhecimento. Agradeço também a Isadora pelas conversas sobre a vida e a Comunicação.

Agradeço aos meus professores que muito me inspiraram ao longo desse curso de graduação. Agradeço aos professores Henrique Mazetti e Maurício Caleiro pelos ensinamentos valiosos que muito me guiaram nessa pesquisa (e na vida!). Agradeço especialmente ao meu orientador Rennan Mafra, que me ajudou a expandir meus horizontes, não só como pesquisador, mas principalmente como ser humano. Obrigado pela dedicação, pela paciência e por toda a sabedoria compartilhada comigo. Agradeço especialmente também à Anna Cláudia, minha orientadora informal, que me deu muita força e é um verdadeiro exemplo para mim. Não tenho como te agradecer por toda a sua ajuda e atenção comigo.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO I: O dispositivo de mídia e a textura da experiência.....</b>	<b>12</b>
<i>Introdução: o paradigma relacional e a centralidade da mídia na vida cotidiana. ....</i>	<i>12</i>
<i>Comunicação, experiência e performance.....</i>	<i>16</i>
<i>O desenho animado Steven Universe.....</i>	<i>26</i>
<i>Metodologia.....</i>	<i>27</i>
<b>PRINCIPAIS RESULTADOS .....</b>	<b>32</b>
<b>CONSIDERAÇÕES DO PRIMEIRO CAPÍTULO .....</b>	<b>47</b>
<b>CAPÍTULO II: Experiências evanescentes e aprendizagem social .....</b>	<b>49</b>
<i>Introdução: O sujeito contemporâneo e as narrativas midiáticas.....</i>	<i>49</i>
<i>A brincadeira, a alteridade e a diferença.....</i>	<i>50</i>
<i>Metodologia.....</i>	<i>58</i>
<b>PRINCIPAIS RESULTADOS .....</b>	<b>59</b>
<b>CONSIDERAÇÕES DO SEGUNDO CAPÍTULO .....</b>	<b>66</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>68</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>72</b>

## **Introdução**

*Steven Universe* é um desenho animado americano produzido pelo *Cartoon Network Studios* a partir de 2013. Trata-se de um desenho primariamente voltado para um público infantil, mas que conseguiu cativar outros públicos, de jovens a adultos. Talvez pela forte presença da continuidade na trama, talvez pela forma como discuta temas sensíveis e em profundidade através do drama vividos pelas personagens, *Steven Universe* rapidamente se tornou uma referência no gênero de desenho animado. Há uma outra curiosidade interessante: *Steven Universe* é o primeiro desenho animado produzido no *Cartoon Network Studios* a ser criado e ter sua produção liderada por uma mulher, Rebecca Sugar.

Eu, particularmente, sou um fã dessa série de animação. Rapidamente, me vi inteiramente cativado pela simplicidade e leveza da trama, que ainda assim é muito profunda e socialmente relevante. O que principalmente me chamou a atenção nesse desenho foi a capacidade de abordar a vida social de uma forma tão ampla, sem ocupar a trama com um tom de pedância. Não há apelações para violência exagerada ou para o humor que visa diminuir o outro. *Steven Universe* é um desenho que tende essencialmente para relações lúdicas de positividade.

Ao longo do curso de Comunicação Social, tive um interesse crescente pelo audiovisual, particularmente no uso da tecnologia como um meio de promover educação. Nessa perspectiva, quando optei por escrever uma monografia como trabalho de conclusão do curso, me senti estimulado a analisar os mecanismos pelos quais o audiovisual pode ajudar as pessoas a aprender sobre a vida e o mundo. Primeiramente, considerei que os programas da TV Escola seriam bons objetos de estudo para refletir sobre o audiovisual e a educação, já que esses programas apresentam de antemão uma certa “função de ensino”.

Logo nas primeiras reuniões com o orientador desse trabalho, as pretensões que eu tinha em relação a realizar esse estudo mudaram consideravelmente. Pude ter uma perspectiva mais ampla de como abordar os meios de comunicação em sua centralidade na vida social, e também de como lidar com a questão da educação de uma forma mais abrangente e cotidiana, priorizando as relações de aprendizagem social decorrentes das experiências corriqueiras e ordinárias dos sujeitos. A partir das leituras iniciais, pude perceber na noção de experiência uma forma interessante de pensar na centralidade da

mídia no processo de construção de sentidos e na apropriação de significados do mundo, revelando uma potência desse conceito para pensar na inter-relação da mídia com a educação.

Nesse momento de ampliação dos meus horizontes de pesquisa, comecei a considerar que Steven Universe poderia ser um bom objeto devido à natureza dos significados que constrói sua narrativa. Achei que seria interessante problematizar em que medida o nosso relacionamento com um produto audiovisual como Steven Universe poderia nos ajudar a refletir sobre as questões da diferença e reconhecimento do outro, o algo que já podia ser facilmente identificável como um tema recorrente na série. Havia, então, uma questão principal que me motivou a pensar no desenho animado Steven Universe como o objeto de pesquisa da minha monografia, a saber: em que medida os discursos que emergem do desenho animado Steven Universe podem inundar a experiência social dos sujeitos contemporâneos e estimular relações de aprendizagem, efetivamente insinuando determinadas formas, a esses sujeitos, de se viver juntos numa sociedade complexa e pluralista como a atual?

Dessa forma, o processo de escolhas conceituais para permitir a expansão desse problema de pesquisa e para a decorrente estruturação da monografia começou com a leitura de José Luiz Braga (2008), particularmente de seu conceito de aprendizagem social. A perspectiva de se problematizar a interface entre Comunicação e Educação pelos processos de aprendizagem social conduziu o nosso olhar, naturalmente, para a questão da experiência do sujeito contemporâneo. Identificamos, então, a experiência como um aspecto chave para pensar no relacionamento cotidiano dos sujeitos com a mídia, com o objetivo de verificar os possíveis processos de aprendizagem a partir de processos práticos e tentativos na vida social.

A forma como John Dewey (1958) conceitua e descreve os mecanismos da experiência foi fundamental porque abriu portas para pensar na aprendizagem como um processo amplo e constante na vida social, não nos limitando ao pedagógico e ao escolar institucionalizado. Talvez um dos motivos da obra de Dewey ser muito utilizada tanto na Comunicação quanto na Educação é o fato de sua leitura oferecer uma noção bastante aberta dos processos de aprendizagem, construindo, para isso, argumentos muito bem estruturados. O pensamento de Dewey centraliza o processo educacional nas interações entre sujeito e ambiente, e, dessa forma, mostra a importância dos fatores

externos (as situações) para o desenvolvimento efetivo da aprendizagem. É notável como esse pensamento foi útil para problematizar a relação dos sujeitos com as narrativas midiáticas.

A leitura de Silverstone (1999) também foi responsável pela ampliação dos horizontes dessa pesquisa, para pensar na centralidade da mídia na vida social. Esse autor apresenta diversos meios de relativizar os fenômenos midiáticos, no sentido de refletir sobre a mídia em sua presença recorrente e ordinária. A abertura que Silverstone promove no estudo da mídia nos permitiu, principalmente, estruturar e relacionar as outras escolhas conceituais com mais propriedade. Silverstone, então, nos direcionou para a abordagem da mídia como entrelaçada à vida social, mesmo em seus aspectos mais corriqueiros e ordinários. Essa perspectiva nos fez atentar para pensar na mídia como dispositivo midiático, um pensamento que Braga já havia nos mostrado, mas que agora percebíamos com mais clareza sua potência para esse estudo. Abordar a mídia como dispositivo reflete justamente nesse esforço por compreender o lugar central da mídia na sua relação com os processos sociais, as experiências e os sujeitos.

Nesse momento de leitura e ampliação conceitual, pensamos que seria necessário buscar modos para identificar em nosso objeto elementos que permitissem refletir sobre a inter-relação da mídia com a sociedade, e assim problematizar a questão da experiência midiática. Dessa forma, o conceito de representação de Goffman (1985) foi valioso para identificar os elementos da performance das personagens no desenho animado, permitindo a reflexão sobre como essas narrativas dizem e insinuam relações sociais, numa inter-relação entre dispositivo midiático e vida social. Em um segundo momento, o pensamento de Elton Antunes e Paulo Bernardo Vaz (2006) foi interessante para pensar nesse diálogo do dispositivo midiático com as relações sociais, no sentido de buscar identificar esse conjunto de discursos que *evanescem* do desenho animado, permitindo o processo de aprendizagem *dos e nos* sujeitos, *da e na* mídia.

A questão da diferença foi, também, um aspecto que contribuiu muito para pensar nessas relações de aprendizagem devido à natureza dos conteúdos de Steven Universe. Assim, tanto o pensamento de Avtar Brah (1996) quanto o de Luciana Pacheco Marques (2012) foram convenientes para entender o conceito da diferença em sua dimensão de produto de experiências. Marques (2012) fala da pluralidade da vida e

aponta para a necessidade das experiências em comunhão, enquanto Brah mostra o mecanismo da alteridade como a experiência vivida através do outro.

Por fim, as noções de experiência, alteridade, diferença e evanescências se mostraram muito condizentes com a filosofia do aprendizado de Michel Serres (1997). Apesar do desafio imposto pela natureza extremamente filosófica de sua escrita, seu pensamento relaciona profundamente a comunicação, a experiência e o aprendizado, o que enriqueceu consideravelmente esse trabalho. A leitura que Marcondes Filho (2007) faz da obra de Serres foi crucial para a efetiva aplicação dessa filosofia da aprendizagem nesse estudo.

Partindo desse corpo teórico, restava saber como analisar propriamente os enunciados de Steven Universe para tentar entender de que maneira esse desenho animado dialoga com os sujeitos, buscando compreender possíveis processos de aprendizagem. Talvez uma das dificuldades de analisar o dispositivo de mídia, nesse caso, foi o fato do pesquisador já de antemão ser fã do desenho Steven Universe, e já possuir o olhar direcionado para determinados aspectos do desenho. Em vias de balancear essa preocupação, optou-se pela metodologia da análise de conteúdo qualitativa, que foi dividida em dois capítulos.

A análise de conteúdo consiste na categorização dos enunciados do dispositivo a ser analisado e, posteriormente, na interpretação desses dados. Não houve a preocupação de elaborar um roteiro ou agenciar a estrutura da análise com muita rigidez, mas elegeu-se, em cada capítulo, algumas categorias de análise para ajudar o pesquisador a identificar os enunciados no conteúdo do desenho. Dessa forma, acreditamos que foi possível nortear a análise mantendo-a mais próxima aos nossos objetivos, sem deixar o pesquisador completamente preso à estrutura analítica e permitindo uma maior sensibilidade na reflexão proposta. O detalhamento metodológico acerca das escolhas e dos procedimentos utilizados está presente, separadamente, em cada capítulo que compõe essa monografia.

Nesse sentido, a divisão da análise em dois capítulos acabou sendo muito conveniente no estudo da inter-relação entre mídia e educação. Isso porque, de modo concreto, a motivação de se pensar nos processos de aprendizagem decorrentes da experiência com os dispositivos de mídia nos motivou a estruturar dois subproblemas. No primeiro capítulo, buscou-se pensar nos elementos da performance das personagens

no desenho, com o objetivo de identificar em que medida essas personagens vivenciam situações de aprendizagem, estas que não se mostram unicamente como fictícias, mas, sobretudo, como socialmente engendradas e vertebradas pelo desenho. O segundo capítulo, por sua vez, consiste em refletir sobre as evanescências do desenho, sobre os discursos que inundam a vida social e produzem, por meio da alteridade, experiências que podem ajudar os sujeitos a viverem juntos, em meio a contextos pluralistas e a desafios sociais contemporâneos. Dito por outras palavras, esse segundo capítulo consiste num esforço para entender como esse dispositivo se inter-relaciona com os processos sociais, modificando-os e sendo, por eles, modificado. Aqui, a discussão transcende a própria narrativa das personagens, mas procura identificar a participação da própria mídia como aspecto constitutivo dos processos sociais contemporâneos. De tal sorte, a seguir, antes de finalizar essa introdução, apresentamos os dois capítulos que compõem essa monografia.

O primeiro capítulo começa com uma introdução para explicar os pressupostos teóricos principais que o nortearam como estudo científico. Nessa introdução também é apresentado o problema de pesquisa do capítulo um. Em seguida, na seção “Comunicação, experiência e performance”, descreve-se com mais propriedade o corpo teórico utilizado para sustentar a análise desse capítulo. A terceira parte, “O desenho animado Steven Universe”, conceitua o desenho animado enquanto gênero cinematográfico, e apresenta uma breve introdução sobre a trama do objeto desse estudo. As seções que se seguem são a “Metodologia”, os Resultados, e, por fim, as “Considerações finais do capítulo um”. Nas considerações finais, apontamos questões relevantes levantadas, bem como possíveis lacunas deixadas na análise, preparando o leitor para o próximo capítulo dessa monografia.

A introdução do segundo capítulo consiste em uma breve retomada do que foi analisado no capítulo um para, então, pontuar a necessidade de se pensar nas narrativas midiáticas e a centralidade das mesmas na vida social, em vias de refletir sobre as dinâmicas da aprendizagem social. Em seguida, na seção “A brincadeira, a alteridade e a diferença”, apresenta-se um corpo teórico complementar para contribuir com a estrutura desse segundo momento de análise. Na próxima parte, “Metodologia”, descreve-se novas categorias para a análise de conteúdo. Por fim, o segundo capítulo se encerra após os “Resultados” e as “Considerações finais do segundo capítulo”.

## **Capítulo 1: O dispositivo de mídia e a textura da experiência.**

**Resumo:** Este capítulo tem como objetivo analisar a performance das personagens de dois episódios do desenho animado *Steven Universe*, produzido pelo *Cartoon Network Studios*, para refletir sobre os processos de aprendizagem social decorrente das experiências vividas por essas personagens ao longo da narrativa. A fundamentação teórica é composta pelo conceito de midiaticização e dispositivo midiático (BRAGA, 2008; FERREIRA, 2006), pela noção de experiência (DEWEY, 1958; SILVERSTONE, 1999) e pelas categorias da representação elaboradas por Goffman (1985). Como metodologia escolheu-se a análise de conteúdo, na qual foram utilizadas três categorias inspiradas no pensamento de Goffman (1985) – *fachada, idealização e honestidade* – para extrair e interpretar os conteúdos manifestos na narrativa desse desenho animado. Os resultados principais indicam que a representação das personagens, assim como as experiências vividas por elas, dizem de representações e experiências mais amplas, que apontam para uma inter-relação do desenho com a vida social. Como conclusão, percebemos que a temática da diferença é muito presente na narrativa de *Steven Universe*, e que a pura análise das representações não é suficiente para compreender como o desenho dialoga com a sociedade.

**Palavras-chave:** experiência, aprendizagem social, *Steven Universe*, dispositivos midiáticos, representação e performance.

### **Introdução: o paradigma relacional e a centralidade da mídia na vida cotidiana.**

Uma das limitações enfrentadas pelas teorias da Comunicação, do ponto de vista da aprendizagem social, sempre foi o de tentar analisar os fenômenos midiáticos sob uma perspectiva funcionalista (ARAUJO, 2001). A busca de identificar e atribuir funções específicas para os fenômenos midiáticos tem sido insuficiente para se analisar a mídia, sobretudo com o objetivo de fomentar a compreensão da inter-relação existente entre a Comunicação e a Educação. Este trabalho, portanto, é um esforço para pensar a mídia de uma forma mais ampla e menos separada da vida social.

Nesse sentido, uma visão relacional da comunicação critica a ideia de que uma das funções da mídia seria a de ensinar os sujeitos a viverem novos padrões de vida. Entende-se, dessa forma, que a escolha por uma noção relacional da comunicação

possibilita a ampliação da discussão acerca da proximidade da mídia com a vida social. Nesse estudo, acredita-se na ideia de que a inter-relação entre mídia e educação pode ser melhor abordada a partir da noção de experiência, no sentido de que nossa experiência com as narrativas que circulam na vida social pode nos ajudar a aprender a vivermos juntos. Busca-se entender a mídia como experiência do mundo e ao mesmo tempo um lugar que constantemente interpreta e reconfigura essa mesma experiência (ANTUNES e VAZ, 2006).

Braga distingue dois níveis básicos de atividades formadoras em constante atuação na sociedade. O primeiro é o que ele chama de “processos educacionais” e pode ser entendido como o ensino formal. Segundo o pensamento de Braga, estas atividades consistem de uma função predominantemente formadora, com procedimentos planejados, seleção de competências previstas, objetivos pré-figurados, e a presença da função-de-ensino – para a qual se exigem conhecimentos e experiência prática e pedagógica relativa aos meios (BRAGA, 2008). O segundo nível de atividades formadoras é o que Braga entende como “aprendizagem social”, e pode ser entendida como o produto das interações dos sujeitos com as situações do cotidiano. É possível identificar a aprendizagem social como um processo tentativo que acontece, dentre outras coisas, com o enfrentamento e o diálogo dos sujeitos com a mídia. Assim:

Há aprendizagem social nos terrenos da recepção – mesmo na simples defrontação com produtos comerciais da mídia, aprendem-se processos, recebe-se informação, cotejam-se referências diversas, desenvolve-se a percepção do relativismo das verdades pela simples confluência de informações culturais diversas. Essa aprendizagem se amplia, particularmente, na medida em que a recepção de uso se inscreva em âmbitos de interação sobre os produtos. (BRAGA, 2008, p.6)

Para pensar com mais clareza nos processos de aprendizagem social, de defrontação e de interação com a mídia, busca-se tomar como base a noção de experiência desenvolvida por John Dewey. Para ele, existe uma “conexão orgânica entre educação e experiência pessoal” (DEWEY, 1958). Partindo dessa noção de experiência, pretende-se analisar as formas discursivas e não discursivas, as visibilidades que aparecem e as narrativas que inundam o desenho animado Steven Universe do Cartoon Network, com o intuito de problematizar o quanto esse dispositivo da mídia dá vazão às narrativas que circulam na sociedade e como essas narrativas permeiam as experiências dos sujeitos.

Para esclarecer, entendem-se as visibilidades como uma trama de elementos que vão dos aspectos técnicos de produção às formas de interlocução do produto midiático com a sociedade. Para complementar essa análise da experiência midiática, em vias de pensar a comunicação como um aspecto chave da aprendizagem social, compreende-se que vivemos em uma sociedade de interação midiaticizada, tal qual o conceito utilizado por José Luiz Braga, que se caracteriza como o desenvolvimento de uma processualidade interacional ampla, no sentido de que a cultura escrita não mais pode ser caracterizada como a principal referência para as interações sociais (BRAGA, 2008). E também se entende que toda educação só é possível enquanto ação comunicativa; e toda comunicação, enquanto intercâmbio de sentidos, pode ser considerada como uma ação, em algum nível, educativa (SOARES, 2011).

Assim, nosso desafio, nas próximas linhas, é o de aproximar tais questões teóricas com o objeto de pesquisa escolhido para problematização dessas questões nessa monografia.

Dessa maneira, numa descrição preliminar, *Steven Universe* é um desenho animado produzido pelo *Cartoon Network Studios*. A série animada foi criada por Rebecca Sugar, que segundo uma matéria publicada no jornal online *The Washington Post*, é a primeira mulher a ser criadora solo de um show animado no canal de televisão *Cartoon Network*.

*Steven Universe* conta a história do menino Steven, filho de uma alienígena com um humano, que é criado na Terra por outras três alienígenas conhecidas como as *Crystal Gems*. O telespectador acompanha a jornada de Steven, na qual ele ganha experiência no uso dos seus poderes ao mesmo tempo em que aprende sobre o universo dos humanos e das *Gems*. O show mostra de forma lúdica várias situações em que as personagens devem aprender a lidar com a diferença e com o outro.

A série divide-se, por enquanto, em duas temporadas de 52 episódios, sendo que a segunda temporada ainda esta incompleta com 21 episódios lançados. Assim, para o recorte da análise, foram escolhidos dois episódios dos 73 lançados até o momento (15 de outubro de 2015).

Assim, a fim de conhecer um pouco mais sobre o que vem sendo estudado sobre a temática, realizamos uma pesquisa no portal Periódicos da Capes, onde foram

encontradas dez publicações feitas nos últimos cinco anos. Nossa busca por estas pesquisas teve como eixo central explorar a interface Comunicação e Educação, com ênfase na relação entre mídia e aprendizagem.

Os trabalhos de Metzker (2010), Ramos (2011), Borges-Teixeira (2011) e Caprino (2013) abordam a inter-relação entre comunicação e aprendizagem mostrando o potencial dos meios de comunicação em sua relação com a escola, em vias de estimular o pensamento crítico nos alunos. Todos esses estudos revelam a necessidade de uma educação para os meios, tanto na formação dos alunos quanto na formação docente.

Metzker (2010) mostra em seu estudo como as disciplinas escolares são centradas principalmente nas linguagens escrita e oral, ainda que os jovens em fase de escolarização na sociedade contemporânea adotem outras linguagens como referencia nas relações sociais. Ramos (2011) reflete acerca do potencial didático das Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à educação. Em Borges-Teixeira (2011) encontramos uma pesquisa que objetiva mostrar como uma educação plural deve abranger e pensar a mídia como disciplina escolar. Já Caprino (2013) estuda as iniciativas europeias de mídia educação e analisa em que medida estas podem colaborar com o “empoderamento” do cidadão e com o exercício da cidadania. O estudo de Caprino é o único, dos trabalhos citados aqui, que foi desenvolvido fora do Brasil, todos os outros são pesquisas nacionais.

Abordando outras questões Baccega (2010), Silva (2010) e Sifuentes e Ronsini (2011) abordam os meios pensando na dimensão da formação das subjetividades nos indivíduos. Assim em Baccega (2010) pode-se encontrar uma reflexão acerca da interface comunicação e aprendizagem sob a perspectiva do consumo como uma das dimensões da identidade e problematiza a formação de sujeitos que busquem novas formas de consumir.

Em Silva (2010) há uma abordagem da mídia como uma narrativa cultural que provoca sensações estéticas nos interlocutores e os ajuda a articular e organizar significados. Sifuentes e Ronsini (2011) problematizam o viés da representação e mostram que a telenovela (re)produz um modelo tradicional da mulher ao mesmo tempo que traz indícios de igualdades de gêneros.

Foram identificados mais dois estudos – Santos (2012) e Magalhães e Mills (2013) – que contribuem para a discussão da inter-relação entre comunicação e aprendizagem, mas sob uma perspectiva histórica. Santos (2012) faz uma análise do editorial da revista *Comunicação & Educação*, para discutir o surgimento e a consolidação dos estudos que abrangem essa interface de conhecimentos. Magalhães e Mill (2013) problematizam alguns preconceitos que prejudicam as posturas mais construtivas dos educadores que buscam usar a tecnologia para um ensino-aprendizagem mais efetivo.

Após a leitura destas pesquisas, podemos dizer que o diferencial desse estudo se dá no esforço de abordar a mídia em sua dimensão ordinária, considerando-a no seu lugar de centralidade na vida social. Nesse sentido, pretende-se contribuir para o entendimento de como a mídia se relaciona com a experiência dos sujeitos. Pensando na mídia como, simultaneamente, produto e produtora de experiências, espera-se mostrar a relação de proximidade da mídia com as relações e os processos sociais. Este estudo, mostra-se válido também no sentido de abordar a mídia como uma variedade de dispositivos, que carregam significados e emergem na vida dos sujeitos, produzindo relações de experiência e aprendizagem.

### **Comunicação, experiência e performance.**

Tomamos neste estudo a noção de que a mídia é parte integrante da experiência no mundo. Desta forma, como mostra Bruno Leal, “os fragmentos que compõem o tecido da memória frequentemente advêm dos diversos produtos mediáticos” (LEAL, 2006, p.19). Sem focarmos a questão da memória, torna-se válido dizer que os indivíduos experimentam o mundo e dão significados às coisas, direta ou indiretamente, pelo enfrentamento com a mídia – indiretamente porque esta existe também em uma dimensão relacional, no sentido de que os indivíduos relacionam-se uns com os outros numa rede de influencias mútuas (ANTUNES e VAZ, 2006).

Parte-se da ideia também de que nenhuma mídia existe isolada, todos os sujeitos que tem contato com os dispositivos de mídia fazem parte dessa extensa rede de inter-relações, de ressignificações, de cruzamento de signos e apropriações, de construção e confronto de sentidos. Com efeito, pode-se dizer que todos os indivíduos que vivem na sociedade contemporânea estão inseridos nesse jogo de influências e interações mútuas com os dispositivos, ou seja, todos fazem parte do processo de midiaticização. Acredita-

se, então, que nesse embate cotidiano os sujeitos constituem-se como tais, apropriam-se das linguagens, vestem-se de cultura e (re)definem seus papéis (SILVERSTONE, 1999).

Para pensar o audiovisual e o desenho animado na televisão, torna-se essencial nossa apropriação pelo conceito de midiaticização. Porém, antes disso, vamos esclarecer a noção de dispositivo midiático.

Embora tal conceito tenha surgido nas ciências sociais partindo de uma noção mais ampla e geral de dispositivo, o dispositivo midiático é um termo que foi apropriado para o campo teórico da Comunicação e que se mostra útil para analisar a midiaticização e suas dimensões constitutivas (FERREIRA, 2008).

O dispositivo midiático pode ser entendido como uma tríade de materialidades (técnica, tecnologia e linguagem) que, assim como a noção de dispositivo usada nas ciências sociais, já carrega o sentido da inter-relação entre “mídia”, processos sociais e comunicacionais (FERREIRA, 2008), onde a ideia de dispositivo remete ao “agenciamento do visível e do dizível, do antropológico, das técnicas e das tecnologias” (FERREIRA, 2008, p. 7).

Segundo Ferrerira (2008) o dispositivo midiático não deve ser entendido como um sistema, mas sim como o conjunto de sistemas que se inter-relacionam entre si. Cada dimensão da tríade que compõe o dispositivo midiático interage e transforma as demais, por isso o dispositivo deve ser pensado não em uma matriz linear, mas em uma matriz abissal, na medida em que é infinito o resultado das operações entre as dimensões do dispositivo.

Entendemos que pensar os dispositivos midiáticos como constituídos pela tríade técnica, tecnologia e linguagem em sua relação com os processos sociais e de comunicação é um primeiro passo para se entender a sociedade midiaticizada. Assim, o conceito de midiaticização é importante para se analisar a mídia porque revela um aspecto chave da presença dos dispositivos midiáticos na sociedade.

O termo midiaticização remete a uma tríade de elementos que, de modo constante e processual, relacionam-se uns aos outros. Tal como esquematizado por Ferreira (2008), essa tríade é composta de dispositivos midiáticos em um dos vértices e de processos sociais e de comunicação nos outros dois. Então temos que cada vértice

interage e influencia os demais ao mesmo tempo que são influenciados por eles. Além disso, cada um dos polos da tríade atua sobre a intersecção dos outros dois.

A partir dessa noção sobre o conceito de mediação, pode-se pensar os dispositivos midiáticos como atuantes nos processos sociais e nos processos de comunicação, ainda que em algum nível sejam também influenciados por eles (FERREIRA, 2008). Em suma, essa abordagem da mediação como processualidade interacional ampla reafirma a ideia de que os processos da tríade intercedem uns nos outros, de forma que as relações entre os processos sociais e de comunicação são influenciadas pelos processos acionados nos dispositivos midiáticos. Assim, o pensamento apresentado por Ferreira (2008) justifica o esforço de se estudar as linguagens e os conteúdos presentes nos dispositivos midiáticos, bem como o de analisar a relação desses com os sujeitos.

Já foi mostrado anteriormente como o pensamento de José Luiz Braga (2008) nos ajuda a problematizar os dispositivos de mídia e a relação destes com os processos de aprendizagem na sociedade. Braga (2008) identifica, juntamente com o processo de mediação, uma tendência da sociedade a suplantarmos a cultura escrita como principal referência para as interações sociais. Esse pensamento de Braga revela um aspecto interessante e desafiador da mediação, do ponto de vista do estudo dos mecanismos de aprendizagem social, que é o fato dos sujeitos dialogarem ativamente com a multiplicidade de conteúdos midiáticos que emerge no cotidiano da vida social.

Tem-se hoje uma sociedade inundada por dispositivos de mídia, com discursos que circulam velozmente sobre a superfície midiática e que, pouco a pouco, vão irrigando uma camada mais subterrânea da experiência social: a cultura (ANTUNES e VAZ, 2006). Esses discursos afloram das narrativas que aparecem nos dispositivos de mídia e se transformam na medida em que são apropriados por interlocutores, na dimensão da experiência.

Para se pensar na aprendizagem social decorrente das experiências no cotidiano, acreditamos ser interessante considerar alguns princípios da experiência. O primeiro deles é o que Dewey (1958) chama de *continuum* experiencial ou princípio da continuidade da experiência. A partir dessa noção, o autor afirma que é possível julgar a qualidade de determinada experiência observando dois aspectos: (1) se a experiência é

imediatamente agradável ou desagradável; e (2) qual o possível impacto dessa experiência nas experiências posteriores do indivíduo.

Nesse sentido, a continuidade da experiência parte da ideia de que “a educação se desenvolve na, por e para a experiência” (DEWEY, 1958, p.29). O princípio da continuidade pode ser entendido simultaneamente como o processo e a finalidade da educação. As experiências dos sujeitos, segundo Dewey (1958), têm influência direta nas experiências posteriores, de forma que podem limitar ou ampliar as capacidades de interação do sujeito com as situações futuras. “Totalmente independente do desejo ou da intenção, toda experiência vive e se perpetua nas experiências que a sucedem” (Dewey, 1958, p.29).

O princípio de interação é, para Dewey, o fato de que qualquer experiência é um intercâmbio entre as condições objetivas e as condições internas. Em outras palavras, a experiência é formada pela interação das condições externas com a subjetividade do sujeito. Nesse princípio entende-se que ambas as condições – internas e externas – são igualmente importantes para a constituição das experiências. Dessa forma, é possível pensar em como “os hábitos<sup>1</sup> afetam a formação de atitudes” (DEWEY, 1958, p.35).

A noção de hábito parte da ideia de que toda ação tem um impacto em quem a pratica. Isso quer dizer que toda experiência, de alguma maneira, modifica o sujeito e simultaneamente modifica a qualidade das experiências posteriores, pois o sujeito que passará pelas novas experiências já não será o mesmo. Os conhecimentos adquiridos que ampliam as possibilidades e a qualidade de experiências posteriores, segundo Dewey (1958), tendem a ampliar as capacidades de julgamento pessoal dos indivíduos, que seria a expressão da inteligência dos mesmos. Para o autor, a ampliação da capacidade de julgamento pessoal é também um aumento da liberdade dos indivíduos.

Segundo Dewey (1958) a experiência nasce da interação dos sujeitos com as situações e, por extensão, com os dispositivos midiáticos. Nesse sentido, Silverstone (1999) fala da participação da mídia na “textura geral da experiência”. Para este autor, isso remete à natureza da vida social, no sentido de que a mídia é uma presença constante e ordinária que se insere nas relações de sociabilidade, naqueles aspectos mais

---

<sup>1</sup> O conceito de hábito aqui é mais amplo do que um “modo mais ou menos fixo de fazer as coisas”, diz respeito às formas de agir e pensar, à formação de sensibilidades nos sujeitos, a construções intelectuais e emocionais e aos modos de receber e responder às condições com que se deparam no cotidiano. Para mais detalhes ver, Dewey, 1958.

corriqueiros da vida que constantemente devem subsistir para que os sujeitos possam viver e se comunicar uns com os outros.

(...) Examinamos o que vemos ou ouvimos com base no que conhecemos e acreditamos, que de qualquer modo ignoramos ou esquecemos muita coisa, e que nossas respostas à mídia, tanto em particular como em geral, variam por indivíduo e segundo os grupos sociais, de acordo com sexo, idade, classe, etnia, nacionalidade, assim como ao longo do tempo (SILVERSTONE, 1999, p. 26-27).

Quando se diz que existem, atualmente, outras formas técnicas, tecnológicas e linguísticas como referência para as relações sociais, considera-se que os indivíduos tem acesso a uma grande variedade de dispositivos de mídia que estão, com frequência, relacionando-se uns com os outros e produzindo experiências. A experiência é um processo de formação e transformação, que afeta as formas de agir e pensar, as construções de sensibilidades intelectuais e emocionais e os modos de responder às condições e situações com que os sujeitos se deparam no cotidiano (DEWEY, 1958). Segundo Silverstone (1999) os discursos dos sujeitos e os discursos dos dispositivos de mídia são interdependentes. Assim, o enfrentamento e a interlocução dos sujeitos com esses dispositivos, na medida em que produzem e se inserem na experiência, podem ser entendidos como um processo de aprendizagem social.

Foi dito anteriormente sobre o princípio da continuidade, de como que a qualidade de uma experiência pode ser avaliada através do impacto desta nas situações posteriores. E é nessa continuidade da experiência, nessa rede de relações entre experiências, que ficam evidentes os fenômenos de aprendizagem social. Pensar na inter-relação entre mídia e sociedade é vislumbrar a mídia como uma forma de redescrever ou refigurar a experiência, à medida que estilhaça, mistura e recompõe representações (ANTUNES e VAZ, 2006). Desse modo:

Atos e eventos, palavras e imagens, impressões, alegrias e dores, até mesmo confusões, só se tornam significativas na medida em que podem se inter-relacionar dentro de alguma estrutura, tanto individual como social: uma estrutura que, embora tautologicamente, lhes confere significado (SILVERSTONE, 1999, p.27).

A vida social pode ser entendida como uma rede de significados comuns, repetidos, partilhados, comunicados e impostos. Os sujeitos percebem e constroem a vida social a partir da experiência que é cotidianamente construída em meio a essa rede

de significados, através de discursos e narrativas que dependem da ativa participação desses sujeitos em suas performances, papéis sociais e representações (SILVERSTONE, 1999).

Experiência e performance estão intimamente relacionadas, são duas dimensões da vida social que estão em constante diálogo. Na feitura do social os indivíduos vivem experiências, aprendem processos e assimilam significados. Simultaneamente, as representações e os papéis exercidos pelos indivíduos, em algum nível, definem e limitam a experiência dos sujeitos. À medida que definem e representam seus papéis, é possível entender que os indivíduos constroem-se a si mesmos. Com efeito, os dispositivos de mídia são parte fundamental dessa trama de significados da vida social que, constantemente, serve de referência nas relações e na prática da sociabilidade.

A partir do nosso pensamento, onde colocamos como existente a inter-relação entre experiência e performance, se torna, nesse momento, importante refletir sobre os mecanismos da representação dos sujeitos, para que possamos expandir nossas possibilidades de olhares para analisar as relações de aprendizagem social. Assim, em primeiro lugar, deve-se considerar que os indivíduos estão representando a todo momento que exerce alguma influência a um grupo particular de observadores (GOFFMAN, 1985). Em outras palavras, podemos dizer que a vida social acontece através das representações. É válido pontuar que, segundo o pensamento de Goffman (1985), o ato de representar não é necessariamente uma escolha, ou seja, não acontece sempre e/ou necessariamente de forma consciente.

É importante considerar também que a representação não tem seu impacto restrito ao público, mas constitui-se de uma atividade amplamente reflexiva. Goffman (1985) cita dois extremos da crença do indivíduo em sua própria performance. Há, de um lado o sujeito “sincero”, aquele que acredita que a impressão de realidade que encena é a verdadeira realidade, ao passo que no outro extremo temos o sujeito “cínico”, que é aquele que não acredita em sua própria representação. O sujeito cínico pode ser aquele que não se sente à vontade para desempenhar o seu papel, simplesmente não se importa com o que o seu público acredita ou pode ser aquele que quer iludir sua plateia em busca de algum ganho pessoal ou pelo que julga como “bem comum” (GOFFMAN, 1985).

Esses extremos citados por Goffman não devem ser entendidos como estáticos, uma vez que o jogo de representações na vida social pode ser mais ou menos dinâmico. Segundo Park (1950 *apud* GOFFMAN, 1985), todos os sujeitos estão constantemente, de forma mais ou menos consciente, representando papéis. A partir desses papéis os sujeitos conhecem a realidade e a sociedade, criam relações uns com os outros e conhecem-se a si mesmos.

Em certo sentido, e na medida em que esta máscara representa a concepção que formamos de nós mesmos – o papel que nos esforçamos por chegar a viver – esta máscara é o nosso mais verdadeiro eu, aquilo que gostaríamos de ser. Ao final a concepção que temos de nosso papel torna-se uma segunda natureza e parte integral da personalidade. Entramos no mundo como indivíduos, adquirimos caráter e nos tornamos pessoas (PARK, 1950 *apud* GOFFMAN, 1985, p. 27).

A representação do indivíduo pode ser analisada a partir do entendimento de duas categorias, a saber: *cenário* e *fachada pessoal* (GOFFMAN, 1985). O cenário refere-se ao espaço em que ocorre a representação, formado pelos elementos expressivos que compõem o pano de fundo da atuação. Como fachada pessoal considera-se aqueles elementos expressivos que são mais diretamente relacionados com o sujeito, como trejeitos, roupas, padrões de linguagem, entonação, cor da pele, gênero, atitude e elementos distintivos da função. Esses elementos que compõem a fachada pessoal de um sujeito podem ser mais ou menos fixos, alguns deles podendo variar constantemente ao longo de uma representação. (GOFFMAN, 1985). Entende-se que toda representação acontece em algum lugar, portanto a análise da fachada pessoal deve levar em consideração o cenário em que acontece a performance dos indivíduos. Naturalmente, o público espera que a fachada pessoal e os cenários sejam coerentes numa representação.

Goffman (1985) mostra que alguns papéis sociais mais estabelecidos já possuem uma espécie de fachada social padronizada, de forma que os indivíduos que assumem esses papéis podem verificar uma necessidade em cumprir determinadas expectativas. A partir do momento que uma fachada social é padronizada e institucionalizada pode-se dizer que ela se torna uma representação coletiva, na qual o público espera certa estabilidade e coerência na performance. Partindo desta ideia de representações coletivas podemos perceber alguma relação entre representações e estereótipos, na

medida em que os significados partilhados e emergentes na sociedade também se relacionam e influenciam as representações e as experiências.

(...) A experiência é mais do que comportamento, mais do que a passagem do momento, e que a performance é historicamente situada (sempre) e historicamente importante (às vezes), e que as coisas que fazemos, os papéis que assumimos, os jogos que jogamos, as vidas que levamos, são o produto das complexidades da cultura em seu mais amplo sentido: dependente dos, mas não necessariamente determinada pelos, significados, interesses e influências de uma situação social sobre a qual temos um controle limitado (SILVERSTONE, 1999, p. 134 -135).

Com o objetivo de pensar na performance dos sujeitos com mais profundidade, acreditamos ser importante refletir sobre um aspecto da socialização que Goffman (1985) define como *idealização*. Esse aspecto consiste na noção de que as representações dos sujeitos tem a tendência a incorporar e reafirmar os valores que são socialmente reconhecidos, às vezes até ofuscando aqueles valores que são próprios ao comportamento do sujeito.

Nesse sentido, os atores sociais tem a tendência de mostrar certos aspectos de idealização nas suas performances. O artifício da idealização, em certos casos, pode ser utilizado de forma a colocar o ator em uma posição “inferior” ou “superior” àquela que este aceita ou reconhece para si mesmo. Tanto o cenário quanto a fachada pessoal podem ser modificados em vias de tornar a representação mais próxima a um estereótipo, dando um caráter mais idealizado à performance.

Nesse processo de sustentar uma ideia de idealização a determinadas representações, pode ser necessário que se oculte alguns elementos que não sejam compatíveis com a performance ideal (GOFFMAN, 1985). Dessa forma, o ator pode optar por realizar certas ações em segredo, ou esconder as intenções lucrativas de sua performance, ou ocultar certos erros e tarefas degradantes para passar a noção de infalibilidade e legitimidade, ou trabalhar especificamente a sua retórica para passar a impressão de ser o sujeito ideal para o papel que representa.

A busca pela idealização das representações pode ser entendida como uma vontade de dar legitimidade aos papéis exercidos pelo sujeito. Esse aspecto das representações também revela que os sujeitos tentam se adequar a plateias com diferentes contextos e expectativas. Para ilustrar esse pensamento, podemos pensar em

como uma plateia constituída por amigos ou familiares próximos pode permitir um nível bem mais descontraído de performance do que uma reunião com clientes ou colegas de trabalho.

Mediante esse pensamento, Goffman (1985) mostra um caráter de fragilidade da impressão de realidade que se pretende passar com as representações. Além disso, o autor revela a existência de uma discrepância entre o “eu” humano e o “eu” socializado. O sujeito não pode ser reduzido a uma performance ou à soma dos papéis que exerce, mas leva-se em consideração que através das representações, isto é, da experiência social, o sujeito constrói a si mesmo.

Nesse sentido, Silverstone (1999) pontua sobre a questão do controle limitado que os sujeitos possuem nas situações sociais. Nesse sentido, alguns gestos ou acontecimentos podem ser interpretados como constrangedores por seu caráter de incoerência com a intenção do ator e/ou expectativa do público, muitas vezes inserindo-se numa dimensão simbólica coletiva (GOFFMAN, 1985).

De maneira geral, essas incoerências decorrem de uma falta de controle dos atores com suas performances, revelando o aspecto de fragilidade da representação. O sujeito pode demonstrar esse descontrole fisicamente, como quando tropeça, esbarra em outras pessoas ou “arrotar”. Esses acontecimentos inoportunos podem acontecer também em decorrência de uma falta de controle de certas emoções do sujeito ou da plateia, como quando o sujeito esquece o que ia dizer ou quando a plateia segue uma direção dramática diferente da esperada (GOFFMAN, 1985). Essas incoerências na representação podem afetar a ideia de idealização que se pretende passar. Portanto, é coerente pensar que as representações mais idealizadas tendem a ser mais frágeis quanto a esses descontroles da performance.

A representação dos sujeitos é, então, fortemente relacionada com a plateia e suas expectativas. Assim como os atores podem buscar meios para iludir sua plateia com alguns indícios de legitimidade, a plateia pode perceber ou interpretar certos indícios como incoerentes com a representação (GOFFMAN, 1985). Dessa forma, Goffman (1985) nos permite pensar sobre as representações como sendo reflexo das condições da interação social. O autor afirma que, em certo nível, todas as representações são falsas à medida que o sujeito deixa de meramente realizar suas tarefas e expressar

seus sentimentos para representar a realização de tarefas e expressar seus sentimentos de forma socialmente aceitável.

Esse pensamento caracteriza mais uma análise “em última instância”, e não impede que se busque interpretar uma representação como falsa ou honesta. Normalmente, pensamos nas representações honestas como aquelas que não são premeditadas ou intencionais, mas que correspondem à mera resposta do indivíduo em relação ao meio (GOFFMAN, 1985).

Em contrapartida, tem-se a tendência de tomar como falsas aquelas performances que são premeditadas, que são montadas pela colagem consciente de elementos falsos e ilusórios. Esses são dois extremos da performance que servem para ilustrar uma relação estrutural entre sinceridade e representação, mas deve-se levar em consideração que as representações cotidianas, de modo geral, não estão inteiramente localizadas em nenhum dos polos (GOFFMAN, 1985). A vida social é formada pela constante dinâmica dos papéis e acontece através de representações que resultam da troca dramática de ações e respostas entre os sujeitos.

Essa construção das performances e, por extensão, da vida social nasce da apropriação de significados e experiências compartilhadas, através das quais os sujeitos constroem sua subjetividade e deixam sua marca no mundo (SILVERSTONE, 1999). Ao se considerar a midiaticização como uma processualidade na qual os dispositivos de mídia estão intrínsecos às práticas sócias, então se pode supor que estes têm um papel central nesse processo de apropriação de significados.

O mundo é performado dentro de nossa mídia diariamente. E nós, seu público, performamos ao lado dele, como jogadores e participantes, imitando, apropriando-nos e refletindo sobre as verdades e as falsidades dele (SILVERSTONE, 1999, p. 136).

A partir dessas noções de experiência e da influência dos dispositivos de mídia nos processos sociais, bem como da percepção da representação dos sujeitos através da *fachada*, da *idealização* e da *honestidade* nas representações, pretende-se refletir sobre as relações de aprendizagem social decorrentes da experiência dos sujeitos com a mídia. A partir do momento que se entende o processo de midiaticização como uma inter-relação entre a mídia e as práticas sociais e comunicacionais, é coerente pensar na relação da performance dos sujeitos com os discursos e enunciados midiáticos.

## **O desenho animado *Steve Universe*.**

O desenho animado pode ser entendido como um subgênero do gênero cinematográfico animação. Ele surge de uma hibridização entre sistemas culturais anteriores como o próprio cinema e as histórias em quadrinho, configurando uma nova forma de linguagem. Existe também uma dimensão técnica e tecnológica que envolve a evolução da animação ao longo da história. Nesse sentido, podemos entender o gênero da animação como um conjunto de dispositivos midiáticos. (GOMES e SANTOS, 2007).

Os desenhos animados caracterizam-se, então, por sua natureza híbrida, na qual é possível produzir estruturas narrativas multifacetadas que podem aproximar diferentes públicos dentro de um mesmo dispositivo. Por meio de sua multiplicidade de códigos, o desenho animado dialoga de formas diferentes com seus interlocutores. Enquanto dispositivos midiáticos, os desenhos animados se inter-relacionam profundamente com a vida social. Eles se entrelaçam com a profunda matriz de discursos e significados que circulam na cultura e na sociedade, são produzidos em meio a uma trama de intertextualidades e produzem, nos sujeitos e na vida social, experiência.

Como foi dito, *Steven Universe* é um desenho animado do canal de televisão *Cartoon Network Studios*. Nesse desenho animado, a Terra é invadida por alienígenas mágicos conhecidos como *Gems* (Gemas), cada um correspondente a uma pedra preciosa. Apesar das *Gems* não possuírem sexo, todas elas manifestam seus corpos com formas femininas. Steven é a única exceção por ser considerado um híbrido, fruto da união entre um humano (seu pai, Greg) e uma gem (sua mãe, Rose Quartz). Apesar disso, o desenho indica que algumas podem ser criadas artificialmente através dos minerais do solo. Aparentemente esse processo causa um impacto ambiental tão grande que pode comprometer a vida no planeta, talvez por isso esses alienígenas usem a Terra e não seu planeta natal para se reproduzirem.

A história se desenvolve principalmente numa versão fictícia do planeta Terra, na pequena cidade conhecida como *Beach City* (Cidade da Praia). Aparentemente *Beach City* é o lar das *Crystal Gems* a mais de dois séculos, mesmo antes de ser uma cidade de humanos. As *Crystal Gems* são um pequeno grupo de gems que tem como objetivo principal defender a Terra dos abusos de outras gems. Elas são também as protetoras de Steven, cada uma delas “preenchendo” de certa forma papéis familiares diferentes.

*Pearl* (Pérola) se relaciona com Steven como uma mãe superprotetora e perfeccionista, *Amethyst* (Ametista) estaria mais próxima à uma irmã rebelde e impulsiva, enquanto *Garnet* (Granada) transita entre figura de um líder e de uma mãe. Outra personagem importante no desenho que vale a pena ser citada aqui é Connie, uma humana amiga de Steven. Connie e Steven são como melhores amigos, mas o relacionamento dos dois aponta lentamente para uma relação amorosa.

## **Metodologia**

O método escolhido para desenvolver nosso trabalho foi o de análise de conteúdo. A justificativa se dá pela possibilidade de identificar e descrever os discursos que emergem do desenho animado *Steven Universe*. Busca-se, assim, aprofundar a compreensão das representações construídas nessas narrativas para interpretar e refletir sobre as inter-relações entre aprendizagem social e experiência no dispositivo de mídia.

O método de análise de conteúdo é compreendido como um conjunto de técnicas de pesquisa utilizadas na análise de dados qualitativos, com o objetivo de explorar os sentidos de um texto. De acordo com Campos (2004), pode-se dizer que este estudo caracteriza-se como uma análise de conteúdo mais próxima aos métodos lógico-semânticos. Estes caracterizam-se por seguir parâmetros mais ou menos pré-estabelecidos, pela utilização de pressupostos conceituais e pela busca das conotações que constituem o campo semântico de um enunciado – isto é, a busca pelo sentido do texto por meio da interpretação.

Em outras palavras, ao adotar a análise de conteúdo como método, o objetivo se coloca no sentido de examinar os conteúdos latentes, os sentidos implícitos e os significados subjetivos aos enunciados (MORAES, 1999). Moraes (1999) ressalta que, para que se possa refletir sobre os conteúdos latentes, deve-se ter como ponto de partida os conteúdos manifestos (explícitos), para que o esforço analítico não se torne um exercício de mera projeção subjetiva. Desse modo:

a análise de conteúdo não deve ser extremamente vinculada ao texto ou a técnica, num formalismo excessivo, que prejudique a criatividade e a capacidade intuitiva do pesquisador, por conseguinte, nem tão subjetiva, levando-se a impor as suas próprias ideias ou valores, no qual o texto passe a

funcionar meramente como confirmador dessas (FRANCO, 1986 apud CAMPOS, 2004, p. 613).

Segundo Campos (2004), a análise de conteúdo sempre parte da mensagem e sua realização se dá através da produção de inferências. Inferir é realizar a operação lógica de aceitar a validade de uma proposição baseada em sua ligação com outras proposições aceitas de antemão (BARDIN, 1977 *apud* CAMPOS, 2004). Nesse sentido, a produção de inferências para análise de conteúdo consiste em fazer suposições que possam ser relacionadas com o embasamento teórico proposto (CAMPOS, 2004).

Segundo Albres e Santiago (2014), os sujeitos aprendem signos e significados na vida social e, nos processos de comunicação, ajustam esses signos em função dos objetivos e das necessidades atuais dos interlocutores. Dessa forma, pode-se entender que os textos verbo-visuais estão presentes no discurso coletivo e, certamente, naturalizam-se na contemporaneidade, constituindo ou transformando as concepções dos sujeitos.

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. Uma modificação dessas formas ocasiona uma modificação do signo (BAKHTIN, 2010 apud ALBRES e SANTIAGO, 2014, p.185).

Com o objetivo de abordar os dispositivos de mídia em seus diversos planos expressivos, essa metodologia analítica consiste em um processo de categorização apriorístico seguido da interpretação dos dados coletados. Esse processo caracteriza-se pela seleção prévia de categorias de análise para, posteriormente, agrupar os enunciados do objeto de estudo nessas categorias, permitindo que, através da interpretação dos enunciados, expressem-se significados e construções pertinentes aos objetivos desse estudo (CAMPOS, 2004).

Aqui, partimos da ideia de que os signos são pensados enquanto enunciados verbo-visuais, isto porque propõe a tentativa de refletir sobre o objeto em uma dimensão mais ampla. Para tanto, a metodologia de análise está baseada na teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin (2010). Acredita-se que essa abordagem permite a percepção dos processos constitutivos do texto verbo-visual e dos possíveis sentidos construídos através da vida social representada de forma lúdica. A teoria bakhtiniana entende que as

modalidades visuais são produto da cultura humana em suas diversas manifestações, funcionando como mediadores dos objetos apresentados por elas (GRILLO, 2012).

A teoria bakhtiniana não rejeita a possibilidade e a pertinência da análise estrutural das unidades constituintes, mas funda sua abordagem no estudo das propriedades globais dos enunciados concretos, incorporando interpretações decorrentes dos discursos – esferas – e das associações culturais – elementos imprescindíveis na teoria bakhtiniana (GRILLO, 2012, p. 242).

Para análise dos conteúdos do desenho animado, em vias de refletir sobre as relações de aprendizagem vividas pelas personagens de Steven Universe, elegemos as categorias analíticas de acordo com os elementos da representação mostrados por Goffman (1985). A partir da noção de que as teorias deste sociólogo foram pensadas para reflexão a respeito de outros contextos, optamos por tomar como base as categorias aqui já explicadas: *fachada* (fachada pessoal e cenário), *idealização* e *honestidade* (sinceridade e falsidade), porém, modificando-as de modo a permitir melhor análise verbo-visual do desenho Steven Universe. Portanto, a apropriação dos conceitos de Goffman em categorias para análise nessa metodologia se dá através de um processo de adequação desses conceitos para se pensar nas representações nos desenhos animados.

Dessa forma, têm-se as seguintes categorias de análise:

1) *fachada*: tal categoria pode ser entendida como o conjunto de elementos expressivos que compõem a representação das personagens no desenho animado. Esses elementos são compreendidos como mais ou menos fixos e mais ou menos variáveis ao longo da representação. Com efeito, pode-se perceber que algumas fachadas são padronizadas de acordo com o papel social exercido pela personagem. Esse tipo de fachada frequentemente encontra-se relacionada com representações coletivas (ou estereótipos), e geram determinados tipos de expectativas no público. Para melhor refletir sobre essa categoria, optamos por subdividi-la em outras duas subcategorias:

1.1) *fachada pessoal*: considera-se como os elementos expressivos que são mais diretamente relacionados à personagem. Quando esses elementos são mais fixos, espera-se que eles acompanhem essa personagem onde quer que ela vá – como traços físicos, padrões linguísticos, trejeitos. Podem existir também elementos mais variáveis que componham a fachada pessoal da personagem, dando dinâmica às representações – como roupas (às vezes), entonação, atitude, expressão corporal.

1.2) *cenário*: o cenário pode ser percebido como aqueles elementos expressivos que compõem o lugar onde ocorre as representações. Entende-se como o pano de fundo das performances e tem maior tendência a serem fixos. Como o objeto de estudo é um produto audiovisual se torna interessante considerar que os efeitos sonoros também são elementos expressivos que ajudam a compor a narrativa. Por isso é coerente que a subcategoria cenário envolva também a percepção dos diversos sons e trilhas sonoras que dão vida ao desenho animado.

2) *idealização*: tal categoria propõe identificar os aspectos da representação dos personagens que tem a tendência a demonstrar e reafirmar valores reconhecidos socialmente. Ou seja, através dela buscamos perceber os elementos da representação que revelam um caráter idealizado na performance e que, muitas vezes, pode acabar por ofuscar certos valores próprios da personagem. Com efeito, a representação idealizada aproxima a personagem de estereótipos. Como a fachada pode ser modificada pela personagem com o intuito de tornar a representação mais próxima de sua ideia de idealização, é conveniente abordar essa categoria pensando nas fragilidades e incoerências das performances.

2.1) *fragilidades e incoerências da performance*: para sustentar uma ideia de idealização, a personagem pode optar por omitir alguns elementos que não sejam compatíveis com a performance, numa tentativa gerar legitimidade e de iludir sua plateia. Da mesma forma, a plateia pode perceber certos indícios e julgá-los como incoerentes com a representação. Nesse sentido, nesta subcategoria buscamos identificar na representação das personagens os elementos incoerentes que surgem na representação devido à falta de controle das personagens com as situações. Muitas vezes esses elementos podem fragilizar em algum nível as performances, comprometendo o aspecto de idealização.

3) *honestidade*: a partir dessa categoria partimos do princípio de que as representações são reflexos das coações do meio e que existe algo próprio dos personagens que vai além da representação, ou seja, é possível refletir acerca de uma discrepância entre a personagem como indivíduo e como indivíduo social. Nesse sentido, essa categoria busca identificar os elementos da representação das personagens que revele indícios de sinceridade ou falsidade nas performances. Entende-se como honestas e sinceras aquelas performances menos premeditadas, que correspondam a

mera reação do indivíduo ao meio e que revelem um nível menor de discrepância entre os valores próprios da personagem e sua performance social. Consequentemente, entende-se como falsas aquelas performances que tendem a ser mais calculadas e montadas através da colagem mais ou menos consciente de elementos falsos para iludir o público.

O objeto de estudo escolhido para este trabalho, como já dito anteriormente, é o desenho animado *Steven Universe*. Esta escolha se deu pelo fato de este dispositivo abordar as relações sociais com muita positividade, no sentido de se perceber predominantemente uma tendência à ampliação da humanidade e à desconstrução de preconceitos. Em *Steven Universe*, as personagens interpretam papéis, sofrem angústias, enfrentam momentos de perda e, frequentemente, refletem sobre suas atitudes e experiências.

Importante dizer que *Steven Universe* é um desenho permeado de fortes representações femininas e familiares, que são desenvolvidas em diversas situações que problematizam o contato com o outro e com o diferente. Há também uma forte presença de temáticas que trabalham sentimentos como a amizade e o amor. Nesse sentido, entende-se que o desenho animado *Steven Universe* possui o diferencial de abordar, de forma simples e em profundidade, algumas questões importantes e atuais que invadem diariamente a vida do sujeito contemporâneo.

Foram escolhidos os episódios “*Giant Woman*” da primeira temporada e “*Nightmare Hospital*” da segunda temporada. A justificativa para tal escolha se dá por estes demonstrarem de forma mais explícita, a nosso ver, as relações de aprendizagem que o desenho convoca na sua narrativa. Neles é possível ilustrar claramente a presença das representações e o desenvolvimento da experiência das personagens. Portanto, acredita-se que com a análise destes episódios é possível compreender e interpretar os enunciados que inundam o objeto de estudo com o intuito de refletir sobre as relações de aprendizagem entre as personagens nesses episódios.

Devido ao tempo e ao limite de páginas, optou-se por não descrever o roteiro dos episódios estudados. Embora o conhecimento do objeto de estudo seja importante para a compreensão do leitor, a descrição detalhada pode também tornar a leitura deste trabalho demasiadamente cansativa. Assim, com intuito de deixar o leitor minimamente ciente do que se passa nos episódios, há a descrição através de uma pequena sinopse de

cada episódio antes da análise E para o leitor que puder, é recomendável que se assista os episódios analisados.

## Resultados

### *Giant Woman*

Nesse episódio, Ametista, Pérola e Steven partem juntos em busca do Besouro Celeste. Pérola e Ametista têm personalidades distintas e estão continuamente competindo entre si. Steven descobre que elas podem se fundir em uma entidade mais poderosa chamada Opala, e insiste para que as duas se fundam porque ele quer ver essa “mulher gigante”. Pérola e Ametista só conseguem aceitar suas diferenças quando Steven se encontra em apuros, e acabam finalmente se fundindo para salva-lo.

Ao longo de algumas situações, esse episódio mostra a relação conflituosa entre Pérola e Ametista. No começo do episódio as duas estão jogando damas, supostamente em um momento de descontração. Ametista está com uma das mãos no queixo e com seus cabelos e suas roupas molhadas. Seu olhar está fixo no jogo. A partir de nossa primeira categoria, podemos trazer a questão da fachada, onde a fachada pessoal de Ametista revela uma atitude pensativa de concentração.



Nesse momento inicial, o cenário mostra bastante descontração. A situação se desenrola numa praia em frente a casa das personagens. A trilha sonora é uma batida eletrônica suave que passa uma noção de relaxamento e brincadeira.

Logo quando realiza seu movimento no jogo e consegue marcar um ponto, percebemos uma significativa alteração na fachada de Ametista. Ela muda sua feição para provocar sua oponente apontando com o dedo e sorrindo sarcasticamente. A atitude debochada de Ametista é, de forma geral, mais condizente com o que se espera de sua personalidade impulsiva e brincalhona. Isso remete ao pensamento de Goffman (1985) que mostra que a performance está relacionada, muitas vezes, com as expectativas da plateia e com a ideia que o indivíduo faz de si mesmo.

Pérola inicialmente arregala os olhos e diz com a boca bem aberta: “uau!”. Essa fachada de surpresa dura pouco tempo e logo dá lugar à uma reação irônica ao sucesso de Ametista. Pérola vira o rosto e revela uma expressão claramente sarcástica, com os olhos fechados e um sorriso, ao mesmo tempo que elogia sua oponente dizendo estar impressionada. Essa atitude é visivelmente sarcástica principalmente porque Pérola sequer olha para Ametista enquanto a elogia, deixando bem claro seu tom de deboche.

Podemos perceber que primeiramente Pérola demonstra uma representação bastante sincera porque simplesmente reage ao fato de perder uma peça para Ametista. Ora, Pérola ficou de fato surpresa. Mas em seguida, sua sinceridade dá lugar à sua tentativa de manter sua representação num patamar idealizado, para manter a legitimidade de seu papel de superioridade no jogo. Seu sarcasmo constitui-se de elementos falsos – como o sorriso e o elogio – que são, segundo a noção de falsidade de Goffman (1985), premeditadamente inseridos na performance para confundir seu público, reafirmando, assim, sua posição de superioridade.

Ainda pensando nesses conceitos de falsidade e idealização de Goffman, pode-se entender a reação inicial de surpresa na expressão de Pérola como um caráter de fragilidade da impressão de realidade pretendida pela personagem. Pérola busca manter a idealização de sua performance, tentando passar a impressão de que é superior nas suas exhibições de inteligência e sabedoria, mas fica tão surpresa com o deslize de perder uma peça para Ametista (constantemente subestimada por Pérola) que mostra um elemento incoerente com sua performance idealizada – a surpresa, que revela uma

quebra na expectativa de ser completamente superior a Ametista na estratégia e no raciocínio.

Goffman (1985) mostra também como os indivíduos tentam esconder certos elementos da representação para performar da forma como consideram ideal. Nesse caso, o elemento incoerente na performance, que faz com que Pérola fique surpresa, revela também um movimento tendendo à honestidade na representação da personagem. Como Pérola não conseguiu esconder a surpresa na sua fachada, foi possível perceber como ela realmente se sentiu, mostrando algo mais próximo à noção de honestidade de Goffman, ou seja, uma ação menos premeditada, uma mera reação ao contexto.

A fachada pessoal de Pérola é mais uma vez modificada quando Steven joga um balão de água em seu rosto. Isto é uma das regras desse jogo de damas, Steven deve arremessar um balão de água no jogador quando este perde uma de suas peças. Por isso o fato de Ametista ser a única molhada no início do episódio já revela o quanto Pérola é melhor que ela no jogo de damas. Mesmo assim, Pérola parece bem incomodada ao receber o balão de água diretamente em seu rosto e questiona Steven sobre a necessidade desse tipo de regra. Evidentemente, Pérola não parecia ter se incomodado com as regras enquanto apenas Ametista estava perdendo. Esse fato corriqueiro de não se importar com as regras até que elas sejam inconvenientes para si, revela novamente um aspecto contraditório na representação idealizada de Pérola, pois mostra que ela não é tão justa e correta da forma como tenta transparecer na performance. Isto é, assim como no conceito de *idealização* de Goffman (1985), Pérola tenta ocultar alguns elementos que seriam incoerentes a imagem que tenta mostrar aos outros, o que não conseguiu fazer nesse momento, pois revelou uma fragilidade da sua performance.

Também é possível perceber na atitude de Pérola que o caráter de superioridade que ela tenta passar em sua representação foi fragilizado pelo fato de Steven arremessar um balão de água em seu rosto, por deixa-la, de certa forma, no mesmo patamar de Ametista. Pérola reage à situação tendo um tremelique de raiva momentâneo, que pode ser entendido como uma espécie de outro lapso de sinceridade em sua performance. Ela se desfaz momentaneamente do papel de superioridade que construiu para si e reage com honestidade mostrando novamente aquilo que realmente sente. Logo em seguida retoma sua representação idealizada ao ganhar o jogo, voltando à expressão de deboche e ironia se vangloriando de ter vencido.

Agora a situação se inverte, mas Ametista reage de forma indiferente ao deboche de Pérola. Ela primeiramente se espanta em ter perdido tão rápido, mas logo aceita sua derrota e recebe seus balões de água de peito aberto, deitando na areia e dando gargalhadas com a brincadeira. Sua fachada mostra um grande contentamento com o jogo, como se não apenas não se importasse com a derrota, mas se sentisse quase vitoriosa com ela, já que acha a parte dos balões mais divertida do que a disputa intelectual. Sua fachada de contentamento é reafirmada quando diz: “é gostoso perder!”.



Pérola não parece satisfeita com a vitória, talvez pelo contentamento de sua oponente na derrota. Ela agora se encontra de pé, com a postura ereta, olhos fechados e os braços cruzados, uma fachada que revela superioridade e seriedade, bem como uma clara tentativa de esconder o que realmente sente.

Esse fato pode ser entendido como a discrepância entre o “eu” socializado – leia-se, performados – e o “eu” interior, de que fala Goffman (1985). Isso mostra também a noção desenvolvida pelo autor de que os sujeitos são construídos socialmente – à medida que Pérola se esforça pra ser reconhecida da forma que acha ideal – e que não podem ser reduzidos à soma de suas representações – à medida que existem sentimentos e vontades reprimidas que transcendem a performance.

Essa fachada revela mais uma vez a necessidade de Pérola de reafirmar a legitimidade do seu papel de pessoa responsável e centrada, ou seja, de reafirmar a visão idealizada que tem de si mesma. Para isso, Pérola tenta esconder sua indignação de não

ter se sentido vitoriosa, e se esconde atrás de uma fachada pessoal idealizada. Essa postura mostra-se muito frágil, porque apesar dos elementos físicos da sua fachada pessoal indicarem indiferença, tais como os braços cruzados e os olhos fechados, sua atitude é provocar Ametista questionando a sua capacidade num combate sério contra um inimigo real.

É interessante notar como a representação de Pérola não pode ser enquadrada em nenhum dos extremos de honestidade ou falsidade, contrariamente, está sempre transitando no espaço entre esses dois polos. Como afirma Goffman (1985), as representações cotidianas de modo geral não podem ser classificadas nem como inteiramente falsas nem inteiramente sinceras. Podemos notar que o mesmo acontece com a performance de Ametista, que mesmo tendendo mais a representações sinceras, sente-se muito ameaçada quando suas fragilidades são expostas. Por isso Ametista leva tão a sério o comentário de Pérola e fica furiosa, modificando consideravelmente sua fachada.

Esse episódio introduz na série Steven Universe um tema que virá a ser bastante recorrente em episódios posteriores: a fusão de Gems. A fusão é um aspecto interessante do universo desse desenho animado porque não é mostrado de forma leviana, como apenas um artifício para fortalecer os personagens. Pelo contrário, a fusão revela-se, muitas vezes, como uma analogia aos relacionamentos amorosos. É revelado em episódios posteriores que Garnet, por exemplo, é uma fusão entre Rubi e Safira – que conseguem ficar juntas ininterruptamente porque ambas se aceitam e se amam incondicionalmente.



Por isso Pérola e Ametista afirmam que só se fundem em Opala em situações de extrema necessidade, pois o relacionamento das duas não é tão bem resolvido como o de Garnet, por exemplo. A fusão requer que as partes envolvidas estejam, sobretudo, com vontade de estarem juntas. Elas unem-se através da dança, cada uma dançando à sua maneira, e tornam-se outra entidade. Esse novo ser que nasce da fusão é como um amálgama das partes fundidas.

O assunto sobre a fusão surge quando Pérola começa a fazer comentários irônicos sobre a postura de Ametista quanto à derrota. As duas começam a discutir, uma acusando a personalidade da outra de ser inadequada para que elas possam se fundir e formar Opala. As duas demonstram fachadas semelhantes de fúria no calor da discussão, elas falam alto, apontam o dedo uma no rosto da outra e mostram os dentes. É interessante que apesar da discordância, elas “combinam” no fato de apenas culparem uma à outra, e nunca a si mesmas, pela incapacidade de formarem Opala. Além disso, em nenhum momento negam a vontade de se fundirem, apenas apontam uma para a outra, acusando o que julgam como comportamentos inadequados.

Como mostrado por Goffman (1985), as representações são fortemente influenciadas pela plateia. É notável como a fachada de Pérola e Ametista mudam instantaneamente quando elas direcionam a palavra à Steven. Pérola, por exemplo, interrompe a discussão e muda completamente de atitude para explicar a Steven sobre como ocorre o processo de fusão, falando com uma voz terna como se não estivesse nervosa. Isso é um meio utilizado por Pérola para manter a legitimidade da imagem idealizada que tenta mostrar para Steven e para Garnet, pessoas as quais Pérola parece se esforçar mais para manter a idealização na performance.

Essa situação de conflito estabelecida no começo do episódio constitui-se como uma experiência vivida pelas personagens. Entende-se que as condições externas de competitividade por causa do jogo, se aliam às condições subjetivas já internalizadas por Pérola e Ametista, fazendo-as brigar. Essa experiência terá um impacto perceptível nas situações posteriores dessa narrativa, podendo repercutir, inclusive, em outros episódios.

No caminho para encontrar o Besouro Celeste, Steven pede incessantemente para ver a fusão de Pérola e Ametista. O pedido é constantemente negado sob a justificativa de que elas só se fundem em situações de extrema necessidade. Outros

momentos de conflito entre Pérola e Ametista acontecem ao longo da aventura, até que Steven cai de um penhasco. Esse é o primeiro momento do episódio que Pérola e Ametista esquecem suas diferenças e trabalham juntas. Após o salvamento de Steven, ele elogia as duas dizendo quão incrível foi vê-las trabalhando juntas. Pérola e Ametista estão sorrindo para Steven, ambas com os olhos bem abertos enquanto ele fala. A fachada pessoal das duas mostra que elas estão com as atenções voltadas para a fala de Steven, e também que gostaram de ouvir o elogio.



Em seguida, quando Steven diz que elas deveriam trabalhar juntas mais vezes, elas olham uma para outra com uma expressão de dúvida. Nesse momento é possível perceber algum nível de reflexão dessas personagens, pois elas trocam olhares como se esperassem entender o porquê de não se darem bem juntas. Esse momento dura muito pouco, pois rapidamente elas desviam o olhar e voltam à fachada que demonstra insatisfação uma com a outra.



Nesse momento de reflexão, no qual as duas personagens trocam olhares, é evidente que ambas gostariam de resolver suas diferenças. Elas não descartam a ideia de Steven num primeiro momento, elas apenas não têm coragem de conversar sobre o assunto. Isso provavelmente é reflexo de uma tentativa de manter a representação num caráter idealizado, escondendo aqueles sentimentos que são próprios do sujeito, como o carinho que sentem uma pela outra, mas que podem ser incoerentes com o papel de superioridade que tentam manter. Isto é, nenhuma delas quer assumir sua parte na culpa pela desavença, por isso suas discussões se limitam a troca de acusações. Ao esconder esses elementos que julgam como incoerentes, Pérola e Ametista mostram um nível menor de sinceridade nas suas performances. Isso é um fator que dificulta as duas a aceitarem uma à outra, porque elas não conseguem mostrar como realmente se sentem.

Em outro momento, Steven é mais uma vez colocado em perigo quando o grupo é atacado por um pássaro gigante. O cenário muda consideravelmente, pois se estabelece um clima de tensão e desconforto. Steven convence suas companheiras a se fundirem para derrotar o pássaro, que se mostrou resistente aos ataques de Pérola. Nesse caso, o cenário foi um fator determinante para a mudança de atitude das personagens, revelando a tendência de coerência entre o cenário e a fachada pessoal (GOFFMAN, 1985). Isto é, à medida que a tensão no cenário aumenta, com a possibilidade iminente de Steven se ferir, Pérola e Ametista vão, gradativamente, mudando suas atitudes para tentar protegê-lo. Elas não mudam suas fachadas e resolvem suas diferenças instantaneamente, pois é necessária uma mudança menos superficial para que elas possam realmente trabalhar juntas. Essa mudança só ocorre, como mostrado posteriormente no desenho, quando Steven é de fato engolido pelo pássaro gigante.

Apesar de concordarem em fazer a fusão antes de Steven ser engolido, as fachadas de Ametista e Pérola deixam clara a indisposição das duas para o ato. Pérola começa a dançar algo parecido com balé, mas sua expressão facial mostra um sentimento de superioridade. Ametista, do outro lado da cena, dança um estilo completamente diferente do de Pérola, fazendo referencia a danças realizadas em boates. Ametista mostra um sorriso sarcástico e sobrancelhas franzidas como se deliberadamente estivesse provocando sua parceira. Ao perceber a atitude de Ametista, Pérola abre mão da superioridade idealizada de antes e representa com muito mais sinceridade, mostrando sua insatisfação com a dança de Ametista.

A fusão não ocorre nesse momento porque as duas estavam muito indispostas a melhorar a relação. As experiências conflituosas que ocorreram ao longo do dia estavam ainda muito latentes e só foram se intensificando, porque em nenhum momento elas tentaram realmente se entender. Somente quando Steven é engolido pela ave gigante que Ametista e Pérola conseguem esquecer suas diferenças e realizar a fusão propriamente. Elas se fundem e derrotam o inimigo com facilidade, levando Steven de volta para casa em segurança.

Ametista e Pérola não desfazem a fusão quando derrotam seu inimigo. Isso é mais um indício de que elas querem resolver suas diferenças e de que elas gostariam de ter uma relação com mais compreensão. Elas só desfazem a fusão quando percebem que voltaram para casa sem o Besouro Celeste, e continuam tentando jogar a culpa uma para a outra. Isso revela também o pensamento mostrado por Goffman (1985) de que o impacto da representação não se resume ao público, mas constitui-se de um ato amplamente reflexivo.

Assim como o pensamento de Park (1950 *apud* GOFFMAN, 1985) mostra que a representação é relativa à ideia que o sujeito tem de si mesmo, podemos pensar que, fazendo o caminho oposto ao de Park, que essa concepção de si mesmo pode ser alterada pela representação. Apesar da fusão ser realizada somente em um momento de extrema necessidade, o fato das personagens conseguirem realizar a fusão e ainda permanecerem fundidas, revela que o ato reflexivo, por meio do qual as personagens podem rever a noção que têm de si e dos outros. Além disso, o sucesso na fusão mostra também que o entendimento entre ambas é possível. O momento de tensão que permitiu esse sucesso em trabalhar juntas foi justamente uma experiência de aprendizado, na qual as duas personagens foram forçadas a mudar suas atitudes (mesmo que temporariamente) para realizar algo maior, que não poderiam ter realizado sem a ajuda da outra.

A experiência compartilhada por Ametista e Pérola no início do episódio tem um profundo impacto nas situações que ocorrem no resto da aventura. A tensão estabelecida logo no começo da narrativa se estende e agrega tensão, ao ponto de impedir que elas formem Opala num momento de necessidade. Steven é um ponto de encontro dessas duas personalidades, é somente pela preocupação com ele que elas conseguem esquecer suas diferenças e parar de competir para trabalharem juntas.

Nesta análise, o pensamento elaborado por Goffman (1985) foi conveniente para identificar, através da observação e interpretação da performance das personagens, as relações de aprendizagem que atravessam esse episódio. A descrição da *fachada* possibilitou a interpretação das motivações de Pérola e Ametista, bem como a identificação dos momentos que revelam uma representação mais ou menos sincera. Foi possível, principalmente, perceber como a tentativa de *idealização* na performance de Pérola e Ametista dificulta o entendimento e a aceitação incondicional de uma com a outra.

### ***Nightmare Hospital***

Nesse episódio Steven dá a Connie a espada que pertencia a sua mãe, *Rose Quartz*. A mãe de Connie fica muito preocupada de sua filha ter um objeto tão perigoso e toma a espada. Steven e Connie tentam recuperar a espada às escondidas, até que monstros aparecem. As mentiras de Connie são reveladas e sua mãe revê algumas regras.

Connie se mostra bastante agradecida por Steven confiar a ela a espada que já pertenceu à mãe de Steven. Rose morreu para que Steven pudesse nascer, e Connie sabe o quanto isso é importante para ele. Quando a mãe de Connie chega em casa, Connie fica muito preocupada porque sabe que sua mãe não vai entender o presente de Steven, principalmente porque a mãe de Connie não sabe que a filha tem treinado para ser uma espadachim.

A mãe de Connie entra na sala com uma fachada que demonstra preocupação. Seus olhos estão baixos como se estivesse pensando em outra coisa, e há linhas de expressão no seu rosto que demonstram cansaço. Ela não está com uma roupa casual, o que mostra que ela não veio de um ambiente descontraído. Enquanto isso, Connie está sentada no sofá, ao lado de Steven, tocando violino. Sua fachada mostra calma, ocultando totalmente a preocupação de estar escondendo uma espada de sua mãe. Steven, por sua vez, está com os olhos arregalados e com o rosto engessado, mostrando muita preocupação. Steven não tem o costume de mentir, mas é possível perceber sua tentativa de disfarçar seus sentimentos, sem muito sucesso.



Connie sabe como seus pais são controladores e aprendeu, com suas experiências anteriores, a lidar com isso. É perceptível como ela mente para a mãe para tentar manter sua representação idealizada de filha, como quando ela oculta o fato de estar treinando para derrotar monstros. Quando a mãe de Connie entra na sala e encontra sua filha tocando, ela reclama dizendo que o treino diário de violino foi encerrado com cinco minutos de atraso. Isso é um indício de que a mãe de Connie é controladora e rígida com a filha.

Quando a mãe de Connie encontra a espada dentro de casa, sua fachada se transforma para demonstrar grande espanto, preocupação e nervosismo, com olhos arregalados e muita tensão na fala. Há vários indícios de que a mãe de Connie está tentando passar uma impressão idealizada na representação de seu papel materno superprotetor. Ela interroga Connie com seriedade, fala com um tom de voz elevado e domina totalmente a situação, interrompendo a filha sem permitir maiores explicações. A mãe de Connie usa o argumento de que o papel dos pais que amam os filhos é protegê-los, mantendo-os longe de armas mortais. Ela fala isso mostrando grande tensão em sua fachada, com as sobrancelhas franzidas e as mãos na cintura.



Ao sair de casa, a mãe de Connie diz que mais tarde usará o ábaco para calcular quanto tempo Connie ficará de castigo. Connie mostra uma fachada de desapontamento, com os olhos baixos e os punhos cerrados, dizendo que odeia aquele ábaco. Esse é um forte indício de que Connie tem pais controladores, pois mostra não só que eles usam longos castigos como também já o fizeram em diversas ocasiões.

A representação da mãe de Connie mostra o que Goffman (1985) entende como uma tendência à padronização da performance de papéis sociais mais bem estabelecidos e estruturados, nesse caso o papel social de mãe. Nesse sentido, a performance da mãe de Connie diz de um aspecto de coletividade na representação, a medida o papel social materno indica alguns estereótipos, isto é, alguns sentidos compartilhados socialmente – como a ideia de superproteção, sabedoria e capacidade de decisão. Esse estereótipo materno pode ser entendido justamente como o principal argumento utilizado pela mãe de Connie para sustentar sua representação idealizada.

Steven tenta consolar a amiga dizendo que eles podem tentar fazer a mãe de Connie mudar de ideia e devolver a espada. Steven diz isso com um sorriso no rosto, tentando esconder sua preocupação de ter a espada de Rose confiscada. Steven, então, esconde um sentimento seu para tentar fazer Connie se sentir melhor. Entende-se que Steven usa esse artifício para tentar recompor o aspecto de idealização na sua performance, mostrando para Connie que está tudo bem e sugerindo que eles podem resolver através do diálogo. Há, porém, honestidade nessa representação, já que naturalmente Steven age com otimismo.

Connie mantém sua fachada de desapontamento ao dizer que sua mãe nunca muda de ideia, mais uma vez reafirmando o caráter controlador e rígido da mãe. Connie decide resolver o problema de forma semelhante ao que já vinha fazendo, e opta por tentar pegar a espada de volta sem que sua mãe saiba.

Connie e Steven vão até o hospital onde a mãe de Connie está trabalhando como médica. Eles entram escondidos até uma sala onde a mãe de Connie atende um paciente. Eles tentam levar a espada sem que a mãe de Connie perceba, mas não são bem sucedidos. Enquanto a mãe de Connie repreende a filha demonstrando decepção e estranhamento com o comportamento dela, monstros aparecem no hospital.

O cenário fica então bastante tenso. Há pouca iluminação nos corredores do hospital e monstros fazem barulhos medonhos que preenchem o ambiente. A trilha sonora contribui consideravelmente para a tensão do cenário, parecendo com músicas de filme de terror.

Ao perceber que os pacientes que sua mãe cuidava eram na verdade monstros, Connie pede novamente a espada, dizendo que precisa muito dela. A fachada pessoal de Connie mostra que ela está bem tensa com a situação, ela pede a espada falando alto e tentando toma-la da mãe antes mesmo de receber a permissão. A mãe de Connie eleva a espada sobre a própria cabeça para tira-la do alcance da filha.



Mais uma vez pode-se notar uma tentativa da mãe de Connie de reafirmar a legitimidade de seu papel materno idealizado, dizendo que nunca volta atrás em suas regras, ou seja, afirmando que suas regras são sempre justas e coerentes porque ela é a mãe. Connie, por sua vez, tenta argumentar com a mãe, dizendo que deve haver exceções já que ela é um ser humano. A fachada de Connie muda de preocupação para raiva, para expressar a indignação que há muito já havia acumulado.

Quando um dos monstros ataca Connie, sua mãe dá alguns passos para trás com o medo. Connie grita por sua mãe, mas é Steven quem vai liberta-la do ataque do monstro. Connie corre para o lado de sua mãe e implora para que ela volte atrás na sua regra. É mais uma vez evidente a tentativa da mãe de Connie de representar um papel idealizado de mãe, pois ela responde à filha dizendo que uma mãe sabe o que faz, mesmo ficando claro que ela não sabe exatamente como agir. Mais uma vez a mãe de Connie tenta dar legitimidade ao argumento de que suas regras são justas e que ela sabe o que é melhor em todas as situações, por ser mãe. Porém, agora há indícios claros de que essa representação ideal está cada vez mais fragilizada, já que a fachada da mãe de Connie está tomada pelo medo e pelo nervosismo, com gotas se suor em seu rosto e uma expressão que mostra tensão e dúvida.



A tentativa de escapar liderada pela mãe de Connie se mostra frustrada, e o grupo se vê mais uma vez encurralado pelos monstros. A mãe de Connie nega a capacidade da filha de lutar contra os monstros, mas Steven intervém dizendo que ela sabe usar a espada porque tem treinado para isso. A fachada da mãe de Connie muda de medo para raiva. Ela aponta o dedo para Steven e tenta pela última vez reafirmar seu papel idealizado, dizendo que sabe tudo o que a filha faz em todas as horas do dia. Ao ouvir isso, Connie começa a representar com bastante honestidade. Inicialmente ela treme de raiva, e então passa a falar com tensão na voz, mas revela para mãe um segredo que até então havia ocultado dela, comprovando que a mãe não a conhece tão bem quanto imagina. Pela primeira vez Connie para de representar um papel idealizado

de filha e contradiz deliberadamente a regra que a mãe havia imposto, tomando a espada dela e derrotando os monstros.



Do lado de fora do hospital, Connie conversa com sua mãe mostrando arrependimento em sua fachada, falando com a voz baixa e sem encara-la diretamente. Ela pede desculpas por mentir e explica o porquê de ter agido como agiu. Dessa forma Connie reconstrói sua representação idealizada de filha. A mãe de Connie agora age com bastante honestidade na representação. Não é mais perceptível a tentativa de manter o papel idealizado de mãe superprotetora. A mãe de Connie mostra uma fachada emocionada, mas também com arrependimento. Ela lamenta o fato de ter sido tão controladora ao ponto de não saber mais o que acontece na vida da filha.



A fachada da mãe de Connie mostra bastante sinceridade nesse momento. Assim, ela conseguiu entender o que a filha dizia anteriormente e pôde repensar a relação das duas. Através da experiência vivida no hospital, a mãe de Connie percebeu como sua filha se sentiu obrigada a mentir devido à intransigência e ao excesso de

regras. Quando a representação altamente idealizada da mãe teve suas fragilidades expostas, mãe e filha puderam conversar com mais sinceridade para repensarem o próprio relacionamento. A mãe de Connie diz que precisa saber o que se passa na vida da filha e pede para ela parar com as mentiras. Connie diz para mãe com um olhar emocionado: “isso é uma regra”.

A fala de Connie mostra que a nova “regra” criada pela mãe é coerente e justa, já que visa um melhor relacionamento entre mãe e filha, com menos autoritarismo e mais liberdade. A experiência compartilhada pelas personagens no hospital foi importante porque possibilitou que mãe e filha se relacionem melhor e com mais sinceridade em situações posteriores, revelando o aspecto de continuidade da experiência mostrado por Dewey (1958). Essa noção de continuidade da experiência corrobora com a ideia de que houve um processo de aprendizagem social entre as personagens. Isto é, por meio de um processo prático e tentativo de enfrentamento de situações cotidianas (BRAGA, 2008) as personagens puderam reestruturar significados do mundo e a percepção de si mesmas, efetivamente aprendendo no contato com o outro.

### **Considerações do primeiro capítulo.**

Neste estudo pretendeu-se observar as relações de aprendizagem que o desenho animado *Steven Universe* convoca na sua narrativa. A análise das performances das personagens serviu para identificar e reconhecer a qualidade das experiências vividas por elas. Essa análise de conteúdo tem sua validade também em identificar os elementos da representação com o intuito de ampliar a discussão sobre os enunciados dos dispositivos midiáticos.

Nos dois episódios analisados foi possível perceber o desenvolvimento da experiência decorrente do contato das personagens com diferentes situações. Foi possível verificar também que há uma forte continuidade nos episódios da série, apesar dessa análise não ter dado conta de considerar esta característica com propriedade. De qualquer forma, é conveniente pontuar nessas considerações finais que a experiência dos personagens em *Steven Universe* perpassa vários episódios, efetivamente contribuindo para a construção e o crescimento das personagens.

Foi possível perceber também que o primeiro episódio analisado convoca uma relação de aprendizagem nas personagens de forma mais implícita. Pérola e Ametista

tiveram uma experiência menos reflexiva, na qual elas conseguiram superar suas dificuldades momentaneamente. Isso não significa necessariamente que não houve aprendizagem, mas sim que alguns problemas de relacionamento não são tão facilmente solucionados. Apesar de no final do episódio elas continuarem brigando, é possível perceber que houve uma tendência ao crescimento já que as duas conseguiram efetivamente trabalhar juntas.

Já no segundo episódio analisado, a aprendizagem das personagens foi evidente. As mentiras sustentadas por Connie ao longo da série finalmente se mostraram frágeis e tiveram de vir à tona num momento de bastante tensão. Nesse processo, a mãe de Connie percebe o quanto havia sido controladora, a ponto de não mais enxergar a filha, pois tudo que via era a ideia idealizada que tinha de Connie.

A categoria que buscou identificar as fachadas no desenho animado foi interessante para identificar e entender as motivações das personagens com mais profundidade. A categoria de idealização ilustra como que o esforço das personagens em manter a legitimidade de papéis as impossibilita de enxergar o outro, pois estão muito ocupadas tentando esconder suas fragilidades e manter uma fachada de superioridade com relação ao outro. Procurar as relações de honestidade na performance revelou que as personagens de *Steven Universe* não são simples estereótipos, e sim personagens “vivas” e “reais”. Isto é, as personagens não são pautadas em dualismos, todas estão constantemente alternando entre falsidade e a sinceridade, assim como os sujeitos na vida social.

Assim, essa análise permitiu a compreensão de que o dispositivo midiático *Steven Universe* insinua, de algum modo, relações e papéis sociais mais amplos. Mesmo se tratando de uma narrativa ficcional, sem nenhum compromisso direto com a realidade, é possível vislumbrar a existência do ato comunicacional e educativo, na medida em que se insinuem possíveis interações e papéis que também existem fora do desenho. De várias práticas sociais que o desenho insinua em sua narrativa, acredita-se que as questões da diferença e da convivência são as mais latentes. Contudo, dentre os limites encontrados pode-se dizer dos aspectos relacionados às relações de experiência e aprendizagem nas interações entre as personagens do desenho animado. Portanto, se torna preciso outras noções e conceitos para abordarmos os enunciados do dispositivo de mídia em sua relação com a vida social.

## **Capítulo 2: Experiências evanescentes e aprendizagem social.**

**Resumo:** O objetivo desse capítulo é pensar em como os discursos que emergem no dispositivo midiático *Steven Universe* se inter-relacionam com a experiência dos sujeitos contemporâneos, possibilitando processos de aprendizagem social. Identificamos, neste capítulo, uma necessidade de se pensar a mídia em sua dimensão ordinária e em sua centralidade na vida social contemporânea (SILVERSTONE, 1999). Considera-se que os discursos que permeiam o desenho *Steven Universe* dizem de experiências sociais mais amplas. Para complementar o referencial teórico do capítulo anterior, busca-se pensar a mídia em uma dimensão de *evanescências* (ANTUNES e VAZ, 2006), que atravessam a experiência midiática e social dos sujeitos, possibilitando processos de aprendizagem social (BRAGA, 2008). Partindo da análise do capítulo anterior, na qual foi identificada a questão da diferença como uma temática predominante no desenho, em vias de identificar os possíveis processos de aprendizagem social decorrente da experiência com o dispositivo de mídia, utilizou-se o conceito de diferença como um produto da experiência (BRAH, 1996). A metodologia consiste de outra análise de conteúdo, na qual foram escolhidas as categorias *brincadeira*, baseada no conceito de Silverstone (1999), e a categoria *diferença*, baseada no estudo de Brah (1996). Os principais resultados apontam algumas possibilidades de aprendizagem social que podem surgir da experiência com *Steven Universe*, como as questões acerca da abertura para a diferença. Como conclusão, identifica-se no desenho uma ampla potência como objeto de estudo, e indicam-se alguns caminhos para estudos futuros.

### **Introdução: O sujeito contemporâneo e as narrativas midiáticas.**

No capítulo anterior voltamos nosso olhar para as interações ocorridas no desenho animado para se pensar nas experiências e nas relações de aprendizado das personagens. Essa opção metodológica foi pensada em vias de analisar o dispositivo de mídia de uma forma mais didática e, sobretudo, de tentar demonstrar que mídia e sociedade não podem ser pensadas de modo isolado. Assim, percebeu-se que essas interações do desenho animado, por mais ficcionais que sejam, correspondem a um conjunto de evanescências, precipitações e insinuações da vida social dos sujeitos, em uma linguagem e um modo de ser específico da mídia.

Partindo da noção de que as narrativas do dispositivo midiático não são completamente aleatórias e, por assim dizer, inventadas, uma vez que surgem em meio a contextos sociais específicos e dialogam com a sociedade, se torna interessante refletir sobre essas narrativas em sua natureza de dispositivo, entrelaçadas às práticas sociais. Nosso intuito neste capítulo é analisar se e o que a experiência das personagens do desenho animado diz de uma experiência de aprendizado mais ampla do sujeito contemporâneo?

Pesquisar as narrativas, portanto, constitui uma perspectiva analítica que tenta compreender não só a complexidade dos vínculos sociais, tal como encenados, performados, no mundo contemporâneo, como também as diferenças que essa forma peculiar de organização do mundo apresenta, implica, desdobra, aos sujeitos, à experiência, aos saberes, aos cotidianos (LEAL, 2006, p.21).

Deste modo, procura-se dar maior ênfase às questões que o desenho animado *Steven Universe* provoca enquanto dispositivo de mídia, entrelaçado às práticas sociais e, simultaneamente, fruto e produto da experiência social. Buscamos, com isso, refletir sobre os enunciados que inundam e evanescem desse dispositivo de mídia, considerando que esses discursos não são simplesmente inventados para o desenho, mas partem de um contexto maior que envolve os processos sociais e comunicativos.

Nossa contribuição é pensada no sentido de possibilitar maior entendimento da inter-relação entre a experiência contemporânea e a aprendizagem social dos sujeitos na sociedade midiaticizada, observando em que medida temas como a diferença e a convivência social inundam o desenho animado *Steven Universe*. A partir deste estudo, entendemos também que problematizar e analisar as relações de aprendizagem social é também refletir acerca da centralidade da experiência e da mídia na constituição dos sujeitos contemporâneos.

### **A brincadeira, a alteridade e a diferença.**

Como dito anteriormente, este trabalho pressupõe um lugar central da mídia na vida social. Silverstone (1999) fala da importância da mídia na construção da memória contemporânea, na medida em que “a textura da memória se entrelaça com a textura da experiência” (p. 237). A mídia tem a capacidade de definir, apresentar e representar o passado e é, simultaneamente, um instrumento de articulação da memória, que ajuda os

sujeitos a se fixarem no espaço e no tempo. A partir dessa noção, Silverstone nos aponta a importância da memória para a experiência do indivíduo na sociedade contemporânea.

A recuperação e a mobilização da memória produzem narrativas que se caracterizam pela colagem de diversos elementos midiáticos, permitindo que os sujeitos assimilem e reorganizem os significados do mundo (LEAL, 2006). Nesse sentido, as narrativas do cotidiano possibilitam a integração de sujeito, mundo e experiência, à medida que articulam o “estar-num-mundo aberto, em fluxo, tecido no entremear de imagens, falares, tradições, saberes” (p.20).

Afinal, narrar significa buscar e estabelecer um encadeamento e uma direção, investir o sujeito de papéis e criar personagens, indicar uma solução. As narrativas, assim, tecem a experiência vivida e podem aparecer no cotidiano, contadas pelos seres humanos, ajudando-os a viver e agrupando-os, distinguindo-os, marcando seus lugares e possibilitando a criação de comunidades (LEAL, 2006, p.20).

As narrativas emergem como resultado das forças sociais, permeiam o cotidiano e se tornam significativas na constituição do sujeito contemporâneo. Leal (2006) considera que a permeabilidade é uma característica inerente às narrativas no cotidiano. Por permeabilidade o autor entende como a capacidade dessas narrativas de absorver a pluralidade dos jogos de linguagem, articulando materiais simbólicos de origens diversas. Nesse sentido, entende-se que as narrativas são heterogêneas por natureza, compostas por elementos semióticos, sociais e históricos, revelando a sua complexa inter-relação com os discursos sociais.

Dessa forma, ao se (re)constituir uma narrativa mediática, por exemplo, vai ser observado que ela se compõe de textos diversos que, em si mesmos, são pequenas materializações das falas sociais. Articulados na superfície narrativa, esses textos podem dar a (re)conhecer um discurso socialmente abrangente, que, por sua vez, integra uma formação discursiva maior. Na relação textos/narrativa/discurso podem ser vistas, então, as condições para inserção e circulação dos falares sociais, das ideologias e das realidades da vida cotidiana (LEAL, 2006, p.24).

As narrativas inundam a vida social a partir do momento em que são absorvidas por interlocutores, quando estes podem ocupar diferentes lugares em seu tecido e se sentirem participantes na tessitura das histórias (LEAL, 2006). Em outras palavras, os indivíduos precisam reconhecer significados e se identificar em determinadas narrativas para de fato interagirem com elas. Há então uma dimensão lúdica das narrativas que

dizem dessa natureza permeável e semiótica da mídia, que permite a inserção dos interlocutores nessas narrativas através do prazer e da identificação.

Essa dimensão pode ser chamada de *brincadeira*, e requer que se pense a mídia na sua dimensão mais ordinária, como uma atividade nuclear do cotidiano dos sujeitos. A brincadeira é, então, um lugar partilhado e estruturado, no qual significados são construídos pela participação ativa dos atores, que podem suspender as regularidades da vida real e brincar com as categorias e os conceitos do mundo em que vivem. (SILVERSTONE, 1999).

Segundo Silverstone (1999) a brincadeira se trata de uma experiência transcendente, que leva os sujeitos a outros universos com outras regras, mas ainda escritos no mundo real – e que, de alguma maneira, dialogam com ele. Na dimensão ordinária da brincadeira, a mídia revela-se como parte de uma realidade complexa, plural, psicodinâmica, isto é, relaciona-se profundamente com a construção da identidade e da cultura, das realidades internas e externas.

A brincadeira é essencial, ou assim parece, à experiência da mídia. Encontramos sua fonte tanto nas especificidades do gênero e da programação como nas atividades de ver e ouvir. A brincadeira implica, como a retórica, participação conjunta. Os jogadores e suas audiências – e as audiências que se tornam, mesmo indiretamente, jogadores – estão juntos envolvidos em discursos que a mídia reivindica e constrói e que pontuam, e perfuram, nossas vidas cotidianas (SILVERSTONE, 1999, p.121).

É válido ressaltar a importância dos sujeitos interlocutores no processo comunicativo. Segundo Antunes e Vaz (2006), a mídia não diz sozinha das relações sociais e não engloba a experiência social em sua totalidade. A comunicação não pode ser resumida aos meios ou às mensagens, ela compreende os espaços de interlocução e a inserção de discursos na vida social. Nesse sentido, compreende-se a mídia como fluxo onde se realizam operações, onde se entrecruzam mundos simbólicos e materiais, e onde se carregam muitas das narrativas da contemporaneidade. Daí a importância de abordar a mídia como dispositivo, para pensar de forma mais ampla nas suas inter-relações com as práticas sociais.

O dispositivo midiático mobiliza e viabiliza a sociabilidade, constrói e desconstrói as representações simbólicas e os significados e propicia contextos em que os sujeitos possam viver juntos. Uma característica da mídia que perpassa tanto a

dimensão da experiência social quanto a da brincadeira é a capacidade de produzir relações de agendamento. As narrativas que circulam cotidianamente nesse fluxo midiático inundam a vida social de tal forma que acabam por alimentar as interações entre os sujeitos, convocando e enredando-os no processo (ANTUNES e VAZ, 2006).

A teoria conhecida como *agenda setting* mostra-se insuficiente para pensar nos desdobramentos do potencial midiático de agendamento, já que se limita a questões mais restritas da vida social como as politico-institucionais, partindo de uma abordagem funcionalista dos meios (ANTUNES e VAZ, 2006). A capacidade de agendar e, até certo ponto, estabelecer graus de relevância entre discursos deve ser entendida aqui de uma forma ampla, que não se limite a pensar no agendamento como uma qualidade dos dispositivos midiáticos, mas sim como sua forma própria de existência

Quando pensamos no dispositivo midiático operando como construtor de relações de agendamento, vislumbramos sobretudo uma capacidade de gestão da dimensão comunicativa das práticas sociais. Agendar significa instaurar processos de convocação e identificação dos sujeitos sociais para uma intensa prosa social e pública. O agendamento implica não apenas em dar uma visibilidade (hierarquizada) a determinados acontecimentos, mas ampliar uma certa visibilidade e conferir um reconhecimento público a determinadas práticas. A “agenda midiática” é sobretudo uma arena na qual se digladiam diferentes falas presentes no tecido social (ANTUNES e VAZ, 2006, p. 49)

Essas diferentes falas que atravessam os dispositivos surgem simultaneamente na mídia, nas ruas, na vida social, na história e na experiência, e constituem-se através do embate de diferentes forças, saberes, poderes e lugares (LEAL, 2006). A mídia invade o cotidiano e agenda os assuntos do dia – não como se fosse uma entidade autorregulada e independente, mas sim através dessa trama de experiências, discursos e relações sociais. Com efeito, as narrativas do cotidiano perpassam a experiência por meio da brincadeira, na interação lúdica e ordinária com os dispositivos, na apropriação corriqueira e trivial dos enunciados.

A mídia é, então, um lugar de experiências. Os dispositivos não só produzem experiências como também são produtos delas. À medida que as narrativas sedimentam-se lentamente na dimensão da cultura, correm, também, em uma “superfície” midiática, constituindo experiências evanescentes (ANTUNES e VAZ, 2006). O fluxo midiático não é contínuo, tão pouco é único. Ele escoia em velocidades, direções e camadas diferentes. A evanescência é fruto dessa instabilidade dos processos midiáticos, podendo ou não ganhar profundidade e sedimentar-se na cultura.

Partindo dessa analogia, é possível vislumbrar como certos enunciados emergem em determinados fluxos midiáticos, podendo inundar os meios de comunicação e dar vazão às narrativas que irrigam a vida social (ANTUNES e VAZ, 2006). Em outras palavras, a mídia é composta por uma trama descontínua de narrativas mais ou menos porosas que se entrelaçam a vida dos sujeitos, em uma dimensão de experiência.

A mídia é uma forma de reescrever e reestruturar a experiência cotidiana, através da qual os sujeitos negociam e se apropriam de sentidos. Os processos midiáticos vão além das lógicas comerciais de produção de conteúdo, eles explicitam a mobilidade das raízes e a dinâmica das narrativas da vida social. Os dispositivos não seguem necessariamente um padrão, eles dialogam com a contemporaneidade e não absorvem os discursos da mesma maneira. O estudo do dispositivo, portanto, deve levar em consideração os produtos midiáticos e suas materialidades, verificando as possíveis apropriações por determinados públicos (ANTUNES e VAZ, 2006).

Entende-se que a visão que Michel Serres (1997) compartilha sobre a comunicação, a experiência e a aprendizagem são coerentes para pensar nas inter-relações entre sujeitos e narrativas. A leitura que Marcondes Filho (2007) faz da obra de Serres mostra que o espaço do mundo é o espaço da comunicação. O mundo da comunicação, por sua vez, é mais o mundo do tocar do que o mundo do ver. Em outras palavras, a comunicação estabelece suas relações com o mundo através da experiência (quase mística) com o outro. O mundo do tocar é na verdade o mundo dos sentidos. É através dos sentidos que os sujeitos tocam o mundo, tornando-o tangível (MARCONDES FILHO, 2007).

Esses sentidos estão primeiramente no corpo do sujeito, é ele o primeiro suporte da memória e da transmissão, ou seja, primeiro se sente e depois se fala. Esse pensamento de Serres coloca em evidência a posição do indivíduo no processo comunicativo. Toda recepção pressupõe um papel ativo do sujeito, que deixa de ser mero receptor para tornar-se interlocutor. Por isso que Serres entende o corpo como oco e poroso, lugar de emissão, recepção, passagem, onde se misturam matéria e vazio (MARCONDES FILHO, 2007). O corpo é, então, lugar de experiência.

Segundo Marcondes Filho (2007), os sentidos, para Serres, são desvios, derivações. Para ele, tudo o que existe é mortal, portanto, declina, deriva, desvia. “Derivar é também desviar, sair de seu rumo, é atravessar a existência até o ponto de

morrer” (MARCONDES FILHO, 2007, p. 7). Em outras palavras, sentir é desviar-se, é sair do equilíbrio. O sentido é aquilo que tira os corpos da estabilidade, da regularidade. É desse desvio, desse ato de derivar, que surge a experiência.

Para Dewey (1958), a experiência surge da interação dos indivíduos com as situações. A aprendizagem, então, nasce da continuidade, do impacto dessa experiência nas situações posteriores. Serres (1997) afirma que não existe aprendizagem sem partida, que aprender provoca a errância. Aprender então é atravessar um rio a nado, processo no qual o sujeito sai de uma margem a outra e, na travessia, converte-se, torna-se outro. O sujeito que chega à outra margem do rio já não é mais o mesmo, pois na interação entre os dois – o sujeito e o rio – surge um terceiro.

Entre dois agentes – eu e o mundo, eu e o outro, uma e outra cultura – surge um terceiro como derivação. A lógica clássica da identidade, aristotélica, falava do terceiro excluído: quando duas pessoas discutem, se uma está certa a outra necessariamente estará errada. Serres refuta esse argumento. Entre um e o outro pode surgir um terceiro. É a lógica do terceiro incluído. Há algo entre as boas e as más notícias, diz ele, entre o ganho e o desprezo, entre a diferença e o interesse, entre a morte e a vida, entre o tudo e nada, entre zero e infinito (MARCONDES FILHO, 2007, p. 8).

Segundo Serres (1997) a aprendizagem é desvio, é a bifurcação do indivíduo, é a exposição ao outro. A lógica do terceiro incluído indica que o aprendizado nasce das experiências dos sujeitos no mundo. Esse terceiro que surge do contato com o outro e com o mundo é, então, a aprendizagem. É a dilatação do sujeito pela exposição, pela experiência. E é através desse crescimento que o sujeito define a si mesmo e ao mundo. Em outras palavras, pode-se entender que é da continuidade da experiência que nasce o aprendizado. Isso não quer dizer toda experiência é igualmente educativa, mas que a aprendizagem depende do impacto dessas experiências nas situações posteriores (DEWEY, 1958).

A partir destas noções trabalhadas por Serres e Dewey, é possível inferir que o sujeito define e conhece a si mesmo através da experiência. É partir desta noção que consideramos relevante buscar compreender em que medida as narrativas midiáticas podem servir de referência para as relações sociais, produzindo e ampliando o contato com as experiências.

Afim de contribuir para a discussão, juntamente à percepção da identidade e da construção dos sujeitos, buscamos explorar a noção de que as narrativas midiáticas

produzem relações de alteridade. Conforme revela o pensamento de Lobato (2013), a alteridade pode ser entendida como o fenômeno de vivenciar a experiência através do outro, num plano imaginal ou especulativo. Através da experiência do outro e/ou por meio do outro, o sujeito pode vivenciar contextos não familiares, ou estabelecer um tipo diferente de relação com um contexto prévio. A alteridade é, portanto, parte intrínseca à experiência contemporânea, que constantemente nos expõe ao mundo e aos outros.

Para refletir sobre as relações das narrativas com os sujeitos, abordamos também a questão da representação da diferença. Nesse sentido, buscamos refletir sobre a diferença enquanto um produto da experiência. Isto porque, entendemos que a experiência é uma construção cultural, que não reflete com transparência uma realidade pré-determinada, isto é, não corresponde propriamente a uma realidade concreta (BRAH, 1996). A experiência é um processo de significação, uma condição para atribuir sentido às coisas e para a constituição da “realidade”. Ao entender o lugar da experiência como elemento de significação, enfatiza-se a noção de que esta não é uma “diretriz imediata da verdade”, mas antes uma prática de atribuir sentido ao mundo, simbólica e narrativamente (BRAH, 1996).

Uma das contradições da subjetividade e da identidade dos sujeitos é pensar a experiência como senso comum e não como lugar de formação, no sentido de que os sujeitos abordariam sua experiência como uma dada “verdade” do mundo, legitimando desigualdades e naturalizando diferenças. Dessa forma, entende-se que os significados apropriados pelos sujeitos variam de acordo com suas experiências. As percepções que os sujeitos constroem sobre o mundo e o outro é, portanto, constituída social e culturalmente através do processo de atribuir significado ao cotidiano das relações sociais (BRAH, 1996).

Pensar a experiência e a formação do sujeito como processos é reformular a questão da “agência”. O “eu” e o “nós” que agem não desaparecem, mas o que desaparece é a noção de que essas categorias são entidades unificadas, fixas e já existentes, e não modalidades de múltipla localidade, continuamente marcadas por práticas culturais e políticas cotidianas (BRAH, 1996, p. 36).

Para Marques (2012) é possível identificar na contemporaneidade uma tendência de romper com a dicotomia paradigmática da normalidade em oposição à anormalidade. A diferença, para a autora, não deve ser entendida como algo externo ao social, como se estivesse fora dos sujeitos. A noção da diferença deve, então, ser reafirmada não como

normalidade, mas apenas como uma característica inerente à existência da vida. Surge, nessa problemática, a noção de comunhão para substituir o ressentido desejo da normalidade, que acaba por acirrar os fenômenos de segregação social pela própria natureza do pensamento – a partir do momento que se esforça para aceitar a diferença dentro de um contexto em que essa possa ser normal, aceitável (MARQUES, 2012).

A noção de comunhão consiste numa mudança de paradigma que nasce do reconhecimento do outro como protagonista da vida. Comunhão das diferenças é mais do que um ato de tolerância, é a percepção de que a vida é ampliada e enriquecida pela multiplicidade. Compreende-se então que as diferenças constituem-se como formas concretas da existência, não só dignas de estar no mundo, mas também como única alternativa possível dada a pluralidade da existência no mundo (MARQUES, 2012).

Pretende-se, na perspectiva da comunhão, que o sujeito viva em seu cotidiano a complexidade da contemporaneidade em sua diversidade e riqueza, substituindo referenciais únicos por uma disposição de lidar com as situações considerando a pluralidade de possibilidades da vida. Isso implica, segundo Marques (2012), pensar as diferenças como formações discursivas – que se constituem em contextos históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos – e não como critérios de hierarquização da qualidade humana.

A percepção da diferença como aspecto da experiência é pensar nos processos de diferenciação como socialmente construídos através da vivência cotidiana dos sujeitos no mundo. Com efeito, entende-se então que as naturalizações da diferença são variáveis e, nesse sentido, podem ser transformadas e ressignificadas através da própria experiência. Se, na continuidade da experiência, as narrativas do cotidiano ajudam os sujeitos a ressignificar suas percepções do diferente, possibilitando um convívio mais harmônico com o outro, então se pode compreender que nesse processo surgiu um terceiro, isto é, uma relação de aprendizagem.

## **Metodologia**

Como no capítulo anterior deste trabalho, o esforço analítico desse estudo está estruturado em torno da análise de conteúdo. Entende-se que esta metodologia permite que o pesquisador olhe com mais clareza para os enunciados que compõem o objeto de

estudo, favorecendo a capacidade de um olhar multifacetado e plural dos dados. Ao considerar que esse objeto de estudo é um dispositivo midiático, pensamos nossa metodologia de modo a tentar minimamente dar conta de pensar de modo a contribuir para o debate acerca das questões sobre pluralidade e multiplicidade de significados dos enunciados da mídia.

Para isso e diferentemente do que fizemos no capítulo anterior, nossa análise se dará de forma menos descritiva e mais interpretativa. Nosso esforço neste momento está voltado às inter-relações dos discursos midiáticos com a vida social dos sujeitos, no intuito de verificar (1) em que medida as questões acerca da diferença e do estar junto em sociedade podem estar presentes nas narrativas de *Steven Universe*; e (2) se e de que forma essas questões podem produzir relações de aprendizagem com seus interlocutores.

Para tal, entendemos que “não há verdades ocultas nem visibilidades tão plenamente expostas nem tão plenamente evidentes” (FISCHER, 2002, p.87). Buscamos olhar para a complexidade dos processos comunicacionais e identificar os modos que certas coisas se fazem ver nas narrativas do dispositivo midiático (FISCHER, 2002). Através dos conteúdos manifestos no desenho animado, procura-se interpretar as construções simbólicas da narrativa, para assim pensar sobre as possíveis relações de aprendizado decorrente da experiência do sujeito contemporâneo com o desenho.

Após as considerações feitas acima, nosso esforço agora se dá no intuito de elencar as categorias que foram pensadas a fim de problematizarmos, através da análise dos dois mesmos episódios, buscando compreender em que medida as narrativas presentes no desenho podem se inter-relacionar com a experiência do sujeito contemporâneo. Para identificar e extrair com propriedade os enunciados pertinentes à este estudo, foram selecionadas duas categorias de análise, a saber:

- 1) *brincadeira*: a escolha desta categoria se deu com o intuito de se buscar por significados presentes na narrativa que podem ser apropriados coletivamente pelos sujeitos – caracterizando o desenho e suas evanescências como uma espécie de lugar partilhado. Assim, identificar os elementos narrativos que permitem que os sujeitos se relacionem com o desenho numa dimensão de identificação, revelando, assim, as formas com que este desenho animado se

inscreve no mundo real e dialoga com o cotidiano dos sujeitos. Entende-se que esta categoria pode ser útil para pensar na experiência que as narrativas do desenho animado convocam e nas evanescências que emergem dessa trama de sentidos.

- 2) *diferença*: esta categoria justifica-se nos resultados da análise do capítulo anterior, na qual foram identificadas predominantemente questões sobre diferença e convívio social no desenho animado. A partir desta categoria, buscamos identificar indícios da temática da diferença nos enunciados de *Steven Universe*. Pretende-se identificar em que medida e em quais termos essa temática é representada na narrativa, considerando a diferença como constituída de elementos simbólicos, através da experiência e da vivência social cotidiana no mundo. Ressaltamos a importância desta categoria a partir da crença de que ela pode nos auxiliar a respeito da possibilidade de contribuição do desenho para a resignificação da diferença, no sentido de indicar uma experiência de comunhão nos sujeitos.

## **Resultados**

### ***Giant Woman***

Primeiramente, considerou-se que a dimensão da brincadeira transparece na capacidade de identificação com as personagens. Como foi possível verificar no capítulo anterior, através da análise da categoria de honestidade das representações, as personagens de *Steven Universe* compartilham algumas características com o sujeito social contemporâneo. Essas personagens não representam idealizações exageradas e imutáveis de estereótipos, mas constantemente alteram suas performances entre honestidade e falsidade, entre idealização e fragilidades, assim como os sujeitos fazem na vida cotidiana. Nesse sentido, é possível identificar um primeiro elemento de sustentação da narrativa que permite que os sujeitos se envolvam na trama, que é justamente a identificação com as personagens, que são reais na medida em que representam de forma similar ao sujeito contemporâneo.

Em outras palavras, é possível identificar em alguma medida aquilo que Silverstone (1999) identifica como uma estrutura para experiência do sujeito, que é fornecida pelo dispositivo midiático, mas que também altera o próprio dispositivo. Nesse sentido, percebe-se a brincadeira justamente nessa dimensão humana que

transparece na representação das personagens, a partir do momento que se entende que esses elementos de humanidade, bem como as temáticas presentes na narrativa, não foram parar ali por acaso, e sim como um reflexo dessa inter-relação entre mídia, sociedade e experiência.

A possibilidade de identificação certamente não deve ser entendida como um elemento fixo, mas sim como dinâmico. Ao longo das recorrentes situações de conflito entre Pérola e Ametista, não é como se a narrativa compelisse o interlocutor a escolher um lado da briga, mas sim como se o sujeito fosse convidado a observar o conflito de fora, como numa relação de alteridade. Nesse processo em que os indivíduos podem vivenciar experiências através das personagens, é possível que eles percebam indícios de que as duas personagens tem sua parte de responsabilidade na briga. Nem Pérola nem Ametista são mostradas como vilãs e ambas constantemente cedem às provocações da outra. Entende-se que essa é uma situação que pode ser muito recorrente na vida social do sujeito contemporâneo, pois o mundo da vida é, com efeito, um palco de conflitos, de processos tentativos, de relacionamento com o outro. E com frequência esse outro não é percebido como “semelhante” e sim como diferente.

Não é somente por distinções na personalidade que Pérola e Ametista não conseguem conviver em paz e trabalhar juntas, elas com frequência enxergam uma à outra através de estereótipos já construídos na experiência de convívio de ambas. Elas não conseguem aceitar uma à outra incondicionalmente porque naturalizam suas diferenças ao não questionarem a própria experiência, tomando-a como “verdade” do mundo (BRAH, 1996). Em outras palavras, elas se esforçam mais para “ter a razão” – leia-se manter a performance idealizada – do que para questionar a própria experiência e tentar desconstruir a expectativa com relação ao outro.

É interessante notar também que a relação conflituosa de Pérola e Ametista, nessa perspectiva da diferença apresentada por Brah (1996), serve para ilustrar a centralidade da experiência no processo de significação e de construção da realidade. É possível que, através da experiência pelo do dispositivo de mídia, vivenciada na alteridade com as narrativas, o sujeito perceba como a competitividade constantemente reafirmada pelas duas personagens podem intensificar as situações de conflito e dificultar a possibilidade de desconstrução da diferença – que pode ser ofuscada pela busca constante de ter razão e não se ver “inferior” ao outro.

Apesar de a competição ser constante entre Pérola e Ametista, não é possível perceber esse tipo de comportamento no relacionamento delas com Steven, que geralmente procura agir mais pela comunhão do que pela competição. Considera-se então, que por meio dessa alteridade, o interlocutor pode vivenciar essa situação, a partir de um olhar mais amplo, mais uma vez reiterando a possibilidade de entender a competitividade exagerada como um obstáculo na compreensão e no convívio com o outro.

A constante competição entre Pérola e Ametista ainda remete à outra situação que pode ser muito recorrente no cotidiano do sujeito contemporâneo, que é a dificuldade de lidar com a responsabilidade. Tomando como base a análise feita no capítulo anterior, fica perceptível como as duas personagens tentam, em vários momentos, empurrar a culpa totalmente para a outra. Seja pela dificuldade de se darem bem, seja pela dificuldade em completar a tarefa, é sempre mais conveniente pensar que a culpa é do outro. Ao ter a experiência de visualizar o problema de fora, sem necessariamente escolher um lado, o sujeito interlocutor pode perceber como que as duas personagens agem de forma tão parecida, não conseguindo aceitar sua parte na culpa. Com efeito, isso permite uma maior clareza na percepção de que as relações sociais não são formadas de dualismos entre certo e errado, normal e anormal, e sim que uma relação saudável deve ser construída a partir da percepção de si e do outro.

A criação de um lugar comum aos sujeitos, pensando ainda na dimensão da brincadeira, pode ser percebida na própria manifestação visual das personagens: Steven e Ametista, por exemplo, são gordos e adoram comer. Essa característica não é muito comum em protagonistas de histórias em geral, por muitas vezes não ser considerada como uma condição ideal do ser humano.

É possível, então, perceber uma tentativa corriqueira de desconstruir um pensamento que padroniza o comportamento e a forma do ser humano baseado no conceito de “normalidade”. Em outras palavras, a partir dessas construções de sentido corriqueiras e ordinárias na trama, é possível que os sujeitos identifiquem elementos da sua própria vivência cotidiana e, possivelmente, reconstruam as relações de sentido estabelecidas anteriormente.

Há ainda outros elementos ordinários que convidam os interlocutores à comunhão, a saber: enquanto Garnet provavelmente representa uma mulher negra e

Pérola provavelmente representa uma mulher branca, Ametista, como grande parte dos sujeitos contemporâneos, não pode ser inteiramente identificada com nenhum desses estereótipos, demonstrando como a questão racial não tem importância no processo de identificação das personagens.

Os papéis e as formas femininas são representados com pluralidade, isto é, não há uma tentativa de definir o “lugar” ou o “papel” do feminino – como exemplo há o fato presente nesse episódio de Garnet ser responsável pela liderança do grupo; não foi possível perceber tendências à objetificação do feminino, ao contrário, é evidente como as mulheres são predominantemente mostradas como indivíduos poderosos e competentes;

Identificamos uma temática central que traz a questão da harmonia entre os indivíduos nas situações do convívio social. Como já dito, pode-se entender a fusão em Steven Universe como uma analogia a relacionamentos amorosos. Na medida em que as Gems são todas representações femininas, podemos inferir que há um desejo por parte do desenho em trazer para discussão questões referentes às problemáticas de gênero. Isto porque, não só a mulher é representada de maneira forte e poderosa, como seus relacionamentos são mostrados com grande liberdade, trazendo assim noções divergentes do que é esperado e colocado pelo modelo dominante na sociedade contemporânea. Foi observado também que não são todas as mulheres que se relacionam amorosamente com outras no desenho, não há um aspecto predominante, assim percebe-se que a questão dos relacionamentos é tratada com naturalidade.

Esse tipo de experiência com a narrativa do dispositivo de mídia pode provocar a percepção mais ampla do social nos interlocutores, a partir do momento que estes vivem a diferença na alteridade, sem essa ser categorizada como uma situação anormal. Aqui é interessante retomar o pensamento de Braga (2006) sobre a aprendizagem social, que acontece na simples defrontação dos sujeitos com os produtos midiáticos. Nesse sentido, a experiência de abertura para o diferente provocada nesse episódio pode ser entendida como um contexto contemporâneo e tentativo, que pode ser usado como referência pelo indivíduo em situações posteriores.

Além da questão de gênero, podem-se perceber diferentes representações de relacionamento a partir da temática da fusão. O afeto entre Rubi e Safira – que juntas formam Garnet – mostram um relacionamento amoroso bastante estável e pautado na

aceitação. As próprias gemas rubis e safiras geralmente são percebidas como representações contrárias, tais como fogo e água, vermelho e azul. As personagens Rubi e Safira, por sua vez, têm personalidades bastante diferentes, assim como Pérola e Ametista. Mas diferentemente de Pérola e Ametista, Rubi e Safira se amam profundamente e, portanto, aceitam uma à outra incondicionalmente. Não de uma forma extremamente idealizada, - inclusive há um momento de discordância entre as duas em episódios posteriores - mas de uma forma simples e lúdica pautada puramente no amor e na aceitação do outro. No caso de Pérola e Ametista, o relacionamento conflituoso é em grande parte gerado pela vontade de adequação do outro aos seus padrões de certo e errado, contrariamente ao que acontece no relacionamento de Garnet.

A fusão é um processo de certa forma natural para as Gems e não é mostrado como algo negativo ou estranho, apesar de ser uma relação entre dois seres aparentemente de mesmo gênero e que demonstra laços afetivo-amorosos. Steven se mostra muito interessado e animado para saber mais sobre as fusões e não mostra nenhum estranhamento ou juízo de valor, mesmo sendo um fenômeno completamente novo – e em algum sentido, diferente – para ele. Nessa analogia da fusão, é possível visualizar como que o entendimento do que é diferente, como afirma Brah (1996), é construído socialmente através do processo de significação proporcionado pela experiência cotidiana das relações sociais dos sujeitos.

A aceitação do outro, no caso de Pérola e Ametista, surge em momentos de extrema necessidade, na qual ambas esquecem suas diferenças e se unem com o objetivo comum de salvar o Steven. Nesse momento de tensão, na qual as diferenças são superadas e a fusão é efetivamente realizada, é possível identificar em Opala uma analogia do terceiro incluído de Serres (1997). A Opala representa, nesse episódio, o terceiro, isto é, a aprendizagem de Pérola e Ametista que finalmente conseguem perceber que há coisas muito mais importantes do que afirmar suas diferenças.

### ***Nightmare Hospital***

A temática central identificada nesse episódio é a questão da convivência. Logo na primeira frase do episódio, Connie diz “é hora de assumir minha identidade secreta”, enquanto coloca seus óculos para entrar em casa (claramente uma intertextualidade com as histórias clássicas do Super Homem). Pensando na dimensão da brincadeira, Connie

enfrenta um problema que pode ser muito recorrente na vida dos sujeitos contemporâneos: a questão de não ter plena liberdade no convívio familiar.

Como demonstrado na análise do capítulo anterior, Connie começou mentindo para seus pais aos poucos. À medida que se deparava com novas experiências, Connie se via cada vez mais obrigada a omiti-las da família, pois sabia que ela não entenderia. Uma vez que as mentiras se acumularam, chegou um ponto em que não era mais possível continuar mentindo e foi necessário dizer a verdade.

Connie não quer necessariamente mentir, mas ela não vê outra saída para continuar convivendo com Steven, já que seus pais não entenderiam a natureza mágica do menino. A narrativa mostra indícios de que ela continua obedecendo a seus pais, pois ela cumpre com todas as atividades que eles ordenam. Para manter a performance ideal de filha, ela começa a mentir e esconder muitas de suas experiências com Steven.

Na dimensão da brincadeira, é perceptível como a narrativa da evidência a um problema familiar muito comum na vida dos sujeitos: a falta de capacidade de diálogo horizontal e aberto entre a família. As aparições da mãe de Connie nesse episódio constantemente reafirmam a autoridade dela sobre a filha. Sob os argumentos de ser mãe, adulta, e de conhecer a própria filha, ela impõe suas regras a Connie afirmando saber o que é melhor. Connie não tem chance de argumentar, pois sua mãe deixa bem claro que “regras são regras”.

A brincadeira é evidente justamente na percepção de que o desenho corresponde a um lugar estruturado e partilhado que convida os sujeitos a brincarem e reconstruírem as significações da vida real (SILVERSTONE, 1999).

Nesse sentido, esse episódio é atravessado por esses significados compartilhados socialmente, que podem estar nos estereótipos (como a noção de mãe superprotetora) e/ou nas relações ordinárias (como a filha que se sente compelida a mentir para manter a representação idealizada no seio familiar). Corroborando com a visão de Silverstone (1999), pode-se entender o dispositivo como esse lugar de segurança que convida aos interlocutores a abandonarem temporariamente e sem perigo a vida real, se envolvendo em uma atividade significativa e governada por certas regras, com certos limites demarcados.

Através da experiência de tensão e conflito no hospital, Connie se vê obrigada a contar a verdade para mãe, evidenciando o quanto a mãe não acompanhava o momento da própria filha. Apesar disso, a mãe de Connie nega a capacidade da filha diversas vezes, sempre com o mesmo argumento de ser mãe e, portanto, conhecer a própria filha e saber o que é melhor. A postura autoritária da mãe só muda quando Connie de fato enfrenta as regras impostas e mostra a ela sua capacidade de agir.

Pensando na dimensão da diferença, há alguns indícios na narrativa que mostram o pensamento autoritário da mãe de Connie, como quando ela diz ser necessário usar um ábaco para calcular o castigo da filha, ou quando não escuta a filha por saber de antemão o que é melhor. Nesse sentido, a mãe de Connie não consegue enxergar a filha plenamente, justamente porque toma a própria experiência de vida (o fato de ser mãe, adulta, etc.) como verdade absoluta, como realidade imutável. Por isso, mesmo sem saber, ela deixa de conhecer a própria filha, e passa apenas a exigir que Connie se adeque as suas regras. Essa atitude da mãe de Connie reflete diretamente na dificuldade da filha de compartilhar as experiências com a mãe.

A incapacidade dos pais de entender e acompanhar as experiências dos filhos pode provocar um nível de identificação com a narrativa. É perceptível como foi necessário um nível de enfrentamento para que mãe e filha pudessem ter um diálogo aberto e rever as regras da relação entre elas. O fato de Connie lidar com novas experiências pode ser entendido como uma mudança de fase natural da vida. Talvez por isso a mãe de Connie negue tantas vezes a capacidade que a filha afirmava ter, por não compreendê-la como capaz de tomar decisões, pois não havia acompanhado seu desenvolvimento. Assim, fazendo um paralelo com o pensamento de Brah (1996), que aborda a diferença como um produto da experiência – no qual o sujeito entende a própria experiência como uma realidade concreta e objetiva – podemos entender que a mãe de Connie não consegue aceitar e enxergar a própria filha porque toma a própria experiência materna como uma realidade absoluta. Nesse processo, ela deixa de acompanhar o crescimento de Connie, pois se esforça para manter a imagem que já havia construído da filha.

Há aqui, então, uma série de significados comuns à vida dos sujeitos, que não diz somente da convivência familiar, mas revela a natureza dinâmica e fluida da vida social. Os sujeitos contemporâneos estão constantemente vivenciando novas

experiências e, ao mesmo tempo, tendo que se adaptar às mudanças dos outros e do mundo, bem como há indícios de como é difícil se adaptar a essas mudanças e como facilmente se deixa de enxergar o outro. A narrativa mostra também como um relacionamento autoritário e pouco horizontal dificulta uma verdadeira capacidade de proteger e cuidar dos outros, à medida que se perde a capacidade de compreender as experiências deles.

Por fim, os monstros desse episódio também revelam um aspecto interessante da trama de *Steven Universe*. Esses monstros são fusões forçadas de fragmentos de *Gems*. Refletindo sobre as fusões como analogias a relacionamentos, há indícios no desenho de que relacionamentos forçados, pautados em interesses externos ao bem estar dos envolvidos, pode ser um fator que dificulta à felicidade e a comunhão dos sujeitos.

### **Considerações do segundo capítulo.**

Esta análise buscou refletir sobre como os significados das narrativas midiáticas podem ser construídos e apropriados pelos sujeitos. Foi possível perceber que a experiência de alteridade com o dispositivo de mídia pode produzir um nível de identificação dos sujeitos com os sentidos presente na narrativa, podendo inclusive servir de referência para as relações sociais contemporâneas.

A categoria da brincadeira foi conveniente para pensar nas formas de identificação dos sujeitos com as narrativas, considerando que o processo de identificação é importante para a apropriação dos discursos e o desenvolvimento da experiência midiática. A busca pela dimensão da brincadeira foi produtiva na medida em que permitiu os primeiros passos para entender as construções de sentido que podem ser partilhadas entre os sujeitos. A categoria da diferença, por sua vez, foi interessante por apontar mais diretamente para as possíveis relações de aprendizagem social no desenho animado, identificando as evanescências dos discursos sociais no desenho e vice-versa.

É possível considerar a inter-relação entre dispositivos midiáticos e sociedade como um duplo movimento, no sentido de que tanto narrativas e discursos sociais emergem no desenho animado *Steven Universe*, quanto às narrativas e discursos do desenho inundam de volta as práticas sociais. Essa é justamente a percepção de sentidos que evanescem do dispositivo midiático e produzem experiências nos sujeitos, ao

mesmo tempo em que as experiências dos sujeitos influenciam nos modos que eles se apropriam dos discursos.

Se é coerente considerar que a experiência midiática, de alguma forma, dialoga com a performance dos sujeitos, se entrelaça às constantes construções de sentido e apresenta elementos para o entendimento do mundo e de si próprio, então se pode pensar em efetivas relações de aprendizagem social a partir das experiências evanescentes com a mídia. Há discursos em *Steven Universe* que dizem de aspectos sociais mais amplos, onde o desenho aponta para processos de aprendizagem à medida que convida os sujeitos a se defrontarem corriqueiramente com questões de gênero, de raça, de papéis sociais e etc., proporcionando assim experiências de comunhão.

Com efeito, o processo de identificação com as narrativas e, conseqüentemente, de apropriação dos discursos, perpassa uma dimensão de humor e prazer proporcionada pelo dispositivo. Isto porque, é possível perceber uma série de elementos que seduzem, que convidam os sujeitos a partilhar esse lugar construído no desenho.

Tal questão que, importante dizer, nossa análise não deu conta de problematizar, surge como lacuna e motivo para, quem sabe, trabalhos futuros. Portanto, fica uma questão: compreender esses elementos que seduzem e envolvem os sujeitos, para posteriormente problematizar de modo efetivo os mecanismos pelos quais a mídia se envolve na vida cotidiana e encanta os sujeitos, ao passo que também os convence a visitar temporariamente outros mundos.

Após nossa análise, foi possível perceber que existe uma dimensão de poética da mídia, que, como aponta Silverstone (1999), revela as estruturas do discurso midiático na medida em que estes se envolvem com os sujeitos através do prazer e do sentimento, criando significados nas mentes daqueles que se permitem envolver e se encantar com essas histórias.

Novamente, é importante destacar que nossa análise não se deu de modo suficiente a explorar de modo satisfatório esses mecanismos de envolvimento através do prazer e da emoção, apesar de auxiliar na identificação de uma dimensão da poética midiática como caminho que precisa ser explorado para se refletir sobre os processos de aprendizagem a partir da experiência midiática.

## Considerações finais

Este estudo buscou analisar, especificamente, as narrativas que emergem do desenho animado *Steven Universe*, refletindo acerca dos possíveis aprendizados decorrentes do contato com esse desenho. Pretende-se contribuir para a discussão sobre as dinâmicas da aprendizagem social decorrente da experiência cotidiana dos sujeitos com os dispositivos midiáticos.

No primeiro capítulo apresentou-se o paradigma relacional (ARAÚJO, 2001), juntamente com as noções de dispositivo e mediação, como pressupostos elementares dessa investigação. Para pensar nas dinâmicas do processo de mediação e, simultaneamente, problematizar a mídia enquanto dispositivo midiático, utilizamos os conceitos desenvolvidos por Braga (2006) e Ferreira (2007). Identificou-se no conceito de experiência de John Dewey (1958) – com auxílio da noção de mídia como parte da textura geral da experiência, de Silverstone (1999) – uma maneira de refletir sobre a centralidade da mídia na vida cotidiana, conseqüentemente servindo como um excelente suporte para estudar a inter-relação entre a Comunicação e a Educação.

Finalmente, foi possível identificar algumas dinâmicas da experiência e da aprendizagem social nas narrativas do desenho a partir da análise da performance das personagens. Para isso, introduzimos no referencial teórico o conceito de representação de Goffman (1985). O pensamento de Goffman (1985) se mostrou bastante útil na análise, pois as categorias *fachada*, *idealização* e *representação* permitiram a identificação e a interpretação das situações da narrativa com mais propriedade.

No segundo capítulo indicou-se como os discursos e os sentidos que circulam no desenho animado dialogam com construções sociais mais amplas, com um conjunto de evanescências (ANTUNES e VAZ, 2006) que sugerem relações e significados recorrentes na vida do sujeito contemporâneo. Em vias de estudar essas evanescências da experiência midiática, buscou-se pensar na mídia em sua dimensão mais cotidiana e corriqueira, ordinariamente entrelaçada aos processos de sociabilidade. Para tal, utilizamos a noção de *brincadeira* de Silverstone (1999). Partindo da análise do capítulo um, identificou-se a diferença como um tema recorrente no desenho animado. Complementou-se então o corpo teórico da pesquisa com os conceitos de diferença e alteridade em sua relação com a experiência, utilizando, para isso, o pensamento de Brah (1996) e Lobato (2013). Por fim, para problematizar as possibilidades de

aprendizagem social decorrente das narrativas de *Steven Universe*, elegeu-se como categorias de análise a *brincadeira*, baseada nas ideias de Silverstone (1999) e a diferença, baseada no conceito de Brah (1996).

A opção metodológica dessa pesquisa foi interessante por permitir tanto a observação dos conteúdos manifestos (leia-se o visível), quanto a interpretação dos conteúdos latentes (o enunciável). As categorias de análise se mostraram úteis para estruturar a pesquisa e manter o olhar do pesquisador mais próximo aos objetivos desse trabalho. Esse método teve ainda outra vantagem, a de abrir espaço para a criatividade e a intuição nos momentos de interpretação dos dados. Por outro lado, é possível que uma análise de conteúdo com uma estrutura mais sólida – ou até mesmo o uso de outras técnicas metodológicas – possa levar a resultados mais complexos em que novas categorias de análise nos ajudem a pensar sobre como os discursos que inundam o dispositivo de mídia pode provocar experiências de aprendizagem social nos sujeitos, à medida que esses discursos são apropriados e tomados como referência nas relações sociais.

A análise de conteúdo do primeiro capítulo permitiu identificar que o desenho de fato insinua significados e relações sociais mais amplas, construindo personagens que em muitos aspectos se assemelham aos sujeitos contemporâneos. Verificou-se que os dois episódios estudados mostram, em níveis diferentes, sinais de evolução e aprendizagem nas personagens. Foi possível verificar também uma tendência ao crescimento, à solução e à positividade nas relações analisadas entre as personagens.

No segundo capítulo identificou-se com mais clareza alguns sentidos que evanescem do dispositivo, desconstruindo sentidos preconceituosos com relação à diferença em suas diversas formas de expressão na sociedade. Ficou perceptível, na análise do capítulo dois, como o desenho apresenta uma série de elementos que podem ser identificados e apropriados pelos sujeitos, desde elementos visuais à elementos narrativos, possibilitando a formação de vínculos com a série animada.

É possível inferir que as experiências de alteridade nas narrativas de *Steven Universe* tendem a construir significados de aceitação de si e do outro, que podem ajudar os sujeitos a viverem juntos na sociedade pluralista contemporânea. Com efeito, muitos desses discursos que circulam nesse desenho animado são compostos de enunciados presentes no cotidiano da vida social.

Por fim, após a análise feita, acredita-se ser possível afirmar que *Steven Universe* apresenta ampla potência como objeto de estudo, tanto da Comunicação quanto da Educação. O desenho foi lançado na televisão recentemente (em 2013), e trata de temas muito discutidos na contemporaneidade, como as questões de gênero e o machismo. Há uma gama de episódios deste desenho que pode ser utilizados para outras problemáticas envolvendo essas duas grandes áreas do conhecimento, bem como tidos como base para o estudo envolvendo teorias dos Estudos Culturais, nas dinâmicas do consumo e a construção de subjetividades, assim como, outros estudos de recepção e, quem sabe, pesquisas voltadas para a possibilidade de um uso mais pedagógico do desenho animado.

A partir destas especificações feitas ao leitor, outra questão se mostra também relevante: talvez mais interessante do que se deparar com respostas concretas e apontar lacunas, seja trazer possibilidades futuras de pesquisa, isto é, novas questões acerca da problematização das intersecções entre mídia e vida social, incentivando, mesmo que minimamente, o refinamento e o aprofundamento do debate sobre essa problemática.

Assim, em que medida os sujeitos compreendem a experiência midiática como aprendizado? Quais as diferentes relações de identificação com a narrativa e de apropriação de sentidos estabelecidas com o desenho por diferentes públicos? Em que medida as evanescências do desenho implicam na constituição da subjetividade e da memória dos sujeitos? Como o dispositivo de mídia *Steven Universe* produz e distingue espaços compartilhados? Quais são as temporalidades que evanescem e atravessam esse dispositivo midiático? Como as dimensões de prazer e emoção inundam a experiência com o desenho e como essas dimensões da experiência contribuem para a aprendizagem social? Para finalizar, é válido apontar para a necessidade de expansão dos conhecimentos acerca dessa presença ordinária e constante da mídia na constituição dos sujeitos. Não coube a nós a possibilidade de abordar a questão das dinâmicas da temporalidade, da construção da memória e da dimensão poética da mídia, portanto, mostra-se como uma possibilidade promissora para trabalhos futuros que visem refletir acerca das narrativas midiáticas e a aprendizagem social na contemporaneidade.

## Referências

- ALBRES, N. A. ; SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres . **Análise de textos verbos-visuais sobre intérprete educacional:** construindo sentidos sobre sua tarefa em sala de aula. Domínios da Imagem, v. 8, p. 178-202, 2014.
- ARAÚJO, C. A. A. ; A pesquisa norte-americana. In: HOHLFELDT, A.; FRANÇA, V. MARTINO, L.. (Org.). **Teorias da comunicação:** conceitos, escolas, tendências. 1ed. Petrópolis: Vozes, v., p. 119-130, 2001.
- BACCEGA, M. A. **Comunicação/educação:** relações com o consumo. Comunicação, Mídia e Consumo (São Paulo. Impresso), v. 7, p. 49-66, 2010.
- BORGES-TEIXEIRA, N. C. R. **Educação dos Sentidos:** cultura midiática e (in) formação. Signo (UNISC. Online), v. 36, p. 1, 2011.
- BRAGA, José Luiz. Processos de aprendizagem para uma sociedade de interação midiaticizada. In: NETO, Antonio Fausto; GOMES, Pedro Gilberto; BRAGA, José Luiz; FERREIRA, Jairo (Org.). **Midiatização e processos sociais na América Latina.** São Paulo: Paulus, 2008, v. 1, p. 147-162.
- BRAH, Avtar. Difference, Diversity, Differentiation. In: BRAH, Avtar. **Cartographies of Diaspora:** Contesting Identities. Longon/New York, Routledge, capítulo 5, p.95-127, 1996.
- CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Método de análise de conteúdo:** ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Rev. bras. enferm. [online]. 2004, vol.57, n.5, p. 611-614. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019>.
- CAPRINO, M. P. **Práticas de mídia-educação e o “empoderamento” do cidadão:** o que propõem as iniciativas europeias. Revista Comunicação Midiática (Online) , v. 9, p. 157, 2014.
- DEWEY, John. **Experiência y Educación.** Buenos Aires: Editorial Losada, 1958. 125p.
- FERREIRA, Jairo. **Midiatização:** dispositivos, processos sociais e de comunicação. E-Compós (Brasília), v. 10, p. 1-15, 2007.
- FISCHER, Rosa M.B.. **Problematizações sobre o exercício de ver:** mídia e pesquisa em educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro RJ, v.20, n.0, p. 83-94, 2002.
- FRANCA, Vera Regina Veiga. **Paradigmas da comunicação:** conhecer o quê?. Ciberlegenda, Niterói, UFF, v. 5, 2001.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana.** Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis, Vozes, 1985.

GOMES L. A. ; SANTOS, L. T. . **O Double Coding na Animação: A Construção do Desenho Animado Contemporâneo para Adultos e Crianças.** Inovcom, v. 2, p. 74-81, 2007.

GRILLO, S. V. C. . **Fundamentos bakhtinianos para a análise de enunciados verbo-visuais.** Filologia e Linguística Portuguesa, v. 14, p. 233-244, 2012.

LEAL, Bruno. Saber das narrativas: narrar. In: GUIMARÃES, César & FRANÇA, Vera (orgs.). **Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOBATO, J. A. M. . **Identidade e diferença nas narrativas de alteridade: a telenovela brasileira como locus de identificação e acesso ao outro.** Razón y Palabra, v. 1, p. 1, 2013.

MAGALHÃES, Cláudio M. ; MILL, D. **Elementos para reflexões sobre educação, comunicação e tecnologia: nada é tão novo sobre redes, linguagem e aprendizagem..** ETD. Educação Temática Digital, v. 15, p. 320-336, 2013.

MARCONDES FILHO, C. J. R. . **Michel Serres e os cinco sentidos da comunicação.** Novos Olhares (USP), 2007.

MARQUES, Luciana Pacheco; **Cotidiano Escolar e diferenças.** Educação em Foco (Juiz de Fora), v. 17, p. 101-117, 2012.

METZKER, G. F. R. **A formação do professor na universidade para a inter-relação comunicação/educação.** Tese de Mestrado, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2010.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

RAMOS, D. K. **As tecnologias da informação e comunicação na educação: reprodução ou transformação?.** ETD: Educação Temática Digital, v. 12, p. 44-62, 2011.

SANTOS, J. W. M. **Revista Comunicação & Educação – a emergência de uma interface entre duas áreas do conhecimento.** Tese de Mestrado, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2012.

SARTORI, A. S. **Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída.** Comunicação, Mídia e Consumo (São Paulo. Impresso), v. 7, p. 33-48, 2010.

SERRES, Michel. **O terceiro Instruído.** Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

SIFUENTES, L.; RONSINI, V. M. **O que a telenovela ensina sobre ser mulher?** Reflexões acerca das representações femininas. Revista FAMECOS (Online), v. 18, p. 131-146, 2011.

SILVA, G. **Leitura de notícias e imaginário.** Comunicação, Mídia e Consumo (São Paulo. Impresso), v. 7, p. 159-177, 2010.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia**. São Paulo: Loyola, 2005.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma o ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

VAZ, Paulo Bernardo e ANTUNES, Elton. Mídia, um aro, um halo, um elo. In: FRANÇA, Vera e GUIMARÃES, César. **Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.