



**Universidade Federal de Uberlândia  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação Em Educação  
Mestrado**

**VAGNER LIMIRO COELHO**

**MANGÁS: POTENCIALIDADES E POSSIBILIDADES PARA O  
ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Uberlândia – MG  
2014

**VAGNER LIMIRO COELHO**

**MANGÁS: POTENCIALIDADES E POSSIBILIDADES PARA O  
ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Iara Vieira Guimarães

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

---

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Iara Vieira Guimarães  
Universidade Federal de Uberlândia - UFU  
(Orientadora)

---

Prof. Dr. Astrogildo Fernandes Silva Júnior  
Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP/UFU

---

Profa. Dra. Eunice Isaias da Silva  
Universidade Federal de Goiás - UFG

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a todos que direta ou indiretamente participaram dessa pesquisa contribuindo para sua realização.

Agradeço à Universidade Federal de Uberlândia – UFU e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – FAGED/UFU pela oportunidade de participar de um curso de qualidade e que valoriza seus discentes. Aos colegas e professores participantes do GEPEGH – Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia, com quem pude dialogar sobre o trabalho durante todo o seu desenvolvimento.

Aos colegas de trabalho e aos colegas da turma de Mestrado (2012) que me deram suporte intelectual e contribuições teóricas essenciais para o desenvolvimento dessa pesquisa. Especialmente ao Bergston Luan Santos e à Kênia Mendonça Diniz, o primeiro pela solidariedade e interesse na temática de meus estudos e pelas longas conversas sobre jogos, animês, mangás e suas relações com pesquisa, teoria e práticas pedagógicas no universo educacional. A segunda pela essencial contribuição nas revisões textuais de meu trabalho.

Agradeço aos amigos e colegas que de várias formas e em distintos momentos me trouxeram *insights* que tomaram forma durante o estudo. À Marta Rocha, Edinho, Roberto, Marcelo Napp, Marcelo Ponchio, Gustavo (Biru), Amanda, Ariane, entre outros de quem sempre lembrarei com carinho. Em especial, agradeço à amiga Graça, que mesmo distante, contribuiu com preciosas dicas e sugestões para melhoria do texto e desenvolvimento das minhas ideias.

Agradeço aos alunos e professores da escola em que se desenvolveu a pesquisa, pelo apoio e participação, assim como pelos momentos de trocas de experiências, reflexões e aprendizagem, de suma importância para concretização desse trabalho. Em especial agradeço à diretora da escola, Simone Nunes Vieira Garcia, que além do apoio e incentivo para a pesquisa, sempre valorizou meu trabalho enquanto docente.

Agradeço à minha orientadora Iara Vieira Guimarães, pela confiança em meu trabalho e em minha potencialidade. Pelos ensinamentos, orientações, contribuições e puxões de orelha, que sempre me fizeram erguer a cabeça e ir em busca de melhorar a cada dia, como estudante, professor e pesquisador.

Agradeço à minha namorada Luana Moreira Marques, que com paciência e dedicação esteve ao meu lado durante toda a construção desse trabalho e como assistente nos grupos focais. Nos momentos de realização, de angústia, de insônia, de desespero... Por entrar de cabeça em meu universo de pesquisa, mesmo sem afinidade com mangás. A ela, agradeço pelas críticas, pelas dúvidas, pelas contribuições, e mais do que tudo isso, por estar presente em minha vida, tornando-a melhor a cada dia.

Agradeço à minha família, a meus irmãos Marcio Limirio Coelho e Tatiana Limiro Coelho por acreditarem em meu trabalho e me incentivar a sempre buscar alcançar meus objetivos. Ao meu tio Francisco, por ter papel fundamental em minha trajetória com os quadrinhos e ser um grande propulsor da leitura e da valorização dos estudos e do trabalho.

Agradeço aos meus pais Eduardo Coelho e Lucia Limiro Coelho por me conceberem a vida e me ensinarem os valores e princípios que a norteiam. Pelo apoio e carinho nos momentos de felicidade e dificuldade, pela presença de espírito, fé e importância dada ao respeito e à família para a formação de um homem (humano) em todos os sentidos.

Por fim, agradeço a Deus, por me inspirar antes, durante e depois da pesquisa, e por conceder o livre arbítrio, o que nos torna protagonistas de nossas próprias escolhas e guias de nossos caminhos.

## RESUMO

A presente pesquisa parte do intuito de analisar o potencial dos mangás no ensino de Geografia. Essa intenção se baseia na percepção de que os quadrinhos, inclusive os mangás, têm se difundido significativamente na leitura do público jovem brasileiro, especialmente de estudantes do ensino fundamental. Esses jovens frequentam a escola e se inter-relacionam nesse espaço de ensino e socialização onde a diversidade de elementos culturais e a produção de sentidos propõem a construção de suas características identitárias, comumente influenciadas pela indústria do consumo. Diante disso, os mangás enquanto artefatos midiáticos globais ganham espaço entre os jovens e suas narrativas se mostram presentes no cotidiano escolar, o que nos leva a investigar tal público, bem como suas interpretações e reflexões sobre os mangás numa perspectiva para o ensino de Geografia. Para isso, utilizamos diversos instrumentos de coleta de dados, como a aplicação de questionários semifechados e a realização de grupos focais, no sentido de analisar as noções/compreensões geográficas desses jovens estudantes, por meio da leitura e interpretação dos mangás *Naruto* e *Naruto Shippuden*. Como resultado, percebemos que o artefato por si só apresenta dificuldades para o acréscimo de conhecimentos básicos de Geografia, uma vez que esse não tem intenções especificamente pedagógicas ou didáticas. Entretanto, ele seduz assim como é sistematicamente assimilado pelos jovens e, com uma mediação coerente do professor e mudanças na postura da escola, pode apresentar elementos - na origem, formato e na narrativa - passíveis de contribuição para um efetivo ensino de Geografia.

**Palavras – Chave:** Mangás. Jovens. Ensino de Geografia.

## ABSTRACT

The present research starts from the aim of analyzing the potential of the manga to the geography teaching. This intention is based on the perception that the comics, including manga, have been propagating in the reading of the young Brazilian audience, especially elementary school students. These young people attend school and interrelate in that place of education and socialization where the diversity of cultural elements and meaning production propose the construction of their identity characteristics, often influenced by the consumer industry. Thus, the manga as global media artefacts are gaining ground among the young people and their narratives show themselves in everyday school life, which leads us to investigate such audience, as well as their interpretations and reflections about the manga from a perspective to the teaching of Geography. So, we use different instruments to collect data, as the application of semi-enclosed questionnaires and the realization of focal groups, in order to analyze the notions / geographical comprehensions of these young students, through the reading and interpretation of the manga *Naruto* and *Naruto Shippuden*. As a result, we realized that the artifact by itself presents difficulties to adding basic knowledge of geography, since this does not specifically pedagogical or didactic intentions. However, he seduces as it is systematically assimilated by young people and, with a coherent intermediation by the teachers and changes in the school attitudes, may submit elements - in its origin, format and narrative - that could contribute to an effective teaching of Geography.

**Keywords:** Manga. Young People. Teaching of Geography.



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade dos participantes da pesquisa .....	78
Gráfico 2: Gênero dos estudantes participantes da pesquisa e estudantes dos nonos anos da escola .....	78
Gráfico 3: Cor da pele declarada pelos participantes da pesquisa.....	79
Gráfico 4: Renda familiar dos participantes da pesquisa .....	80
Gráfico 5: Espaço de residência dos participantes da pesquisa.....	81
Gráfico 6: Ser jovem é bom ou ruim .....	82
Gráfico 7: Fatores importantes em ser jovem.....	83
Gráfico 8: Noções e habilidades com TICs .....	85
Gráfico 9: Sites mais acessados.....	86
Gráfico 10: Meios de comunicação como fonte de informação e entretenimento .....	87
Gráfico 11: Matérias/disciplinas escolares .....	88
Gráfico 12: Leitura de mangás pelos participantes da pesquisa.....	89
Gráfico 13: O que são os mangás para os participantes da pesquisa.....	90
Gráfico 14: Frequência da leitura de mangás pelos participantes da pesquisa.....	91
Gráfico 15: Aquisição/acesso aos mangás.....	91
Gráfico 16: Mangás mais lidos.....	92
Gráfico 17: Mangás como possibilidade de ensino de Geografia .....	93

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Manifestação dos "Caras pintadas" em 1992.....	34
Figura 2: Manifestação do movimento #VEMPRARUA em 2013.....	35
Figura 3: Mosaico de imagens de caracterização espacial do Japão .....	50
Figura 4: Ataque a Pear Harbor e Bomba atômica em Hiroshima .....	51
Figura 5: CATSU – Convenção de Animês e Tokusatsus de Uberlândia (2013) .....	67
Figura 6: Disposição dos participantes no momento da leitura digital dos mangás.....	95

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Mickey e Astroboy .....	57
Imagem 2: Capa do mangá Dragon Ball, 2011 .....	58
Imagem 3: Mudanças nas temáticas dos mangás pós Segunda Guerra Mundial .....	59
Imagem 4: Descrição da leitura de mangás .....	60
Imagem 5: Informações sobre a leitura de mangás .....	61
Imagem 6: Índice e Glossário nos mangás .....	62
Imagem 7: A invasão dos mangás .....	71
Imagem 8: Modo de ler o mangá digitalizado.....	96
Imagem 9: HQ Turma da Mônica em estilo mangá .....	102
Imagem 10: Paisagens e lugares extraídos dos mangás .....	110
Imagem 11: Comparação da imagem do mangá com o Monte Rushmore.....	111
Imagem 12: Montanha Hokage .....	112
Imagem 13: Paisagem urbana da Vila da Folha .....	113
Imagem 14: Cotidiano de Naruto .....	115
Imagem 15: Estratégias de guerra no mangá.....	119
Imagem 16: Estratégias de Guerra no mangá I.....	120

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
I - A configuração da pesquisa .....	17
II - A Perspectiva Metodológica.....	19
Instrumentos de coleta de dados .....	21
Os questionários .....	23
Os grupos focais .....	24
III - A organização da dissertação .....	26
CAPÍTULO I - JOVENS, ESCOLA E QUADRINHOS: DESAFIOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	29
1.1 A juventude contemporânea .....	29
1.2 O professor e a Geografia num contexto de mudanças .....	41
1.3 Os quadrinhos e o ensino de Geografia .....	44
CAPÍTULO II - MANGÁS: CONTORNOS E TRAJETOS DO ARTEFATO MIDIÁTICO.....	49
2.1 O contexto japonês contemporâneo.....	49
2.2 O artefato midiático mangá .....	55
2.3 Mangás: um produto de exportação.....	62
2.4 O mangá no Brasil .....	69
CAPÍTULO III - O <i>LÓCUS</i> , OS SUJEITOS E O ARTEFATO MIDIÁTICO MANGÁ .....	74
3.1 O <i>lócus</i> de estudo e os sujeitos da pesquisa.....	74
3.2 A coleta de dados – análises dos questionários .....	76
CAPÍTULO IV - JOVENS E MANGÁS: POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS .....	94
4.1 Modos de ler os mangás .....	94
4.2 O artefato midiático e os jovens participantes da pesquisa .....	99
4.2.1 O Mangá Naruto .....	105
4.3 Conhecimentos geográficos e os mangás .....	106
4.4 Conflitos, lutas e guerras .....	121
4.5 Visões sobre o Japão .....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	131
REFERÊNCIAS .....	134

APÊNDICES .....	140
APÊNDICE A: Modelo dos questionários .....	140
APÊNDICE B: Modelo do Termo de Autorização .....	144

## INTRODUÇÃO

Os quadrinhos estão e sempre estiveram presentes na minha trajetória de vida. Buscando na memória, relembro de vários momentos de leitura desse tipo de literatura desde a infância. No quarto à noite – antes de dormir, na escola – durante as aulas relativamente tediosas, nos galhos da mangueira que existia no terreno em frente à casa dos meus pais. O fato é que os quadrinhos preencheram meu tempo carregando-o de ludicidade. Hoje, apesar de eles se tornarem meu instrumento de análise, e também trabalho, os mesmos despertam em mim o prazer que conheci lá nos tempos de criança.

Foi por meio dos quadrinhos que tive meu primeiro contato com a leitura/linguagem impressa e as primeiras interações com língua estrangeira, assim como realizei a leitura das primeiras coleções do “Asterix<sup>1</sup>”. Mas, não descobri esse instrumento sozinho. Devo parte do meu encantamento ao trabalho da professora Jussara, que me ensinou que toda leitura é válida e traz conhecimento. Ao perceber meu desinteresse pelos romances literários utilizados em suas aulas de literatura, ela trouxe de sua própria casa uma coleção de revistas e estimulou minha incursão ao mundo das HQs<sup>2</sup>. Fora da escola, também recebi estímulos da família. Foi o Tio Francisco que me presenteou com a obra “O Rei Conta Nabos” – meu primeiro livro com sequência de imagens – e com ele passava tardes de sábado lendo quadrinhos de *bang bang*. Em cada momento de leitura, vivia uma nova história. Sensações e sentimentos eram desvendados e mundos inteiros criados em minha mente. Sem intenção, ainda na adolescência, compreendia nos quadrinhos da “Turma da Mônica” e “Chico Bento”, ou na interpretação do cotidiano do “Pequeno Ninja”, “Zé Carioca”, “Tio Patinhas” e “Mickey Mouse”, a dinâmica do espaço numa relação cidade/campo e urbano/rural, divisão de classes sociais, além de questões e valores éticos, do poder do dinheiro e da ambição.

Idealizava o espaço para além do planeta Terra, pautado nas aventuras dos “X-Man” em outros planetas e galáxias, e me questionava quanto ao certo e errado durante a personificação de “Peter Parker”, que mesmo sendo o “Homem Aranha”, muitas vezes era humilhado e relevava, sob o lema de que um grande poder requer grande responsabilidade e humildade, é claro.

---

<sup>1</sup> Asterix ou Astérix, é uma série de histórias em quadrinhos criada na França por Albert Uderzo e René Goscinny no ano de 1959. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Asterix> Acesso em: 01/03/2014.

<sup>2</sup> Histórias em Quadrinhos.

Ainda, intrigava-me a conduta de “Batman” e “Super Man”, que seguiam um código de ética e honra em que não poderia haver morte ou desonra mesmo para os criminosos que matavam e destruíam cidades inteiras, assim como inquietações com “Tex” e “Zagor” cuja narrativa exaltava os protagonistas, brancos, supostamente fortes, inteligentes e bonitos, frente aos índios, mesmo que esses tivessem mais sabedoria e fossem peças fundamentais para o desfecho das histórias, inclusive com a incumbência de salvar os mocinhos.

A partir desse instrumento lúdico pude, ao longo do tempo, melhorar a leitura, escrita e vocabulário, compreender situações como competição e trapaça, compartilhar sentimentos de perda e felicidade, aprender lições de vida, observar características identitárias em personagens e lugares, analisar fatos e paisagens reais e fictícios na construção do tempo e espaço, bem como construir um mundo de possibilidades por meio das narrativas dos quadrinhos.

Adulto, continuo a trajetória, e nessa fase da vida os mangás tomam destaque em minha relação com os quadrinhos. Os mangás, apesar de presentes em minha adolescência, só tomaram maior significado mais tarde. Por um lado, a dificuldade de acesso assim como sua narrativa e formato oriental contribuíram para o menor interesse por esse estilo de HQs, principalmente quando comparados as habituais revistas e tramas americanas e brasileiras. Já, por outro lado, essa mesma condição também despertou meu interesse pelos mangás. Com apoio das animações japonesas (animês) incorporadas ao meu cotidiano de entretenimento, compreendi o sentido dos mangás e sua narrativa no formato oriental, uma vez que tais animações são transposições dos mangás impressos. Isso me levou a leitura e reflexão acerca dos mangás e suas peculiaridades.

Mesmo adulto, as inquietações da adolescência quanto aos quadrinhos, incluindo os mangás, seus conteúdos e personagens ainda estão presentes. Contudo, a partir de meu amadurecimento e formação, as vertentes se abriram para possibilidades de exploração dos quadrinhos em nível profissional, sobretudo quando vejo a possibilidade de compartilhar com os jovens estudantes e leitores em potencial as potencialidades dos quadrinhos no processo educativo. Nesses momentos, a imagem da professora Jussara se esforçando para atrair minha atenção nas aulas de literatura retorna, juntamente, com a sensação de que também posso fazer algo na formação dos meus próprios alunos.

Em minha trajetória docente, sempre, busquei desenvolver um trabalho lúdico para que o cotidiano da escola não fosse marcado pelo desinteresse dos estudantes em

aprender e conhecer. Dentre as tentativas de atingir um ensino mais significativo para os alunos, o que mais tem sinalizado resultados positivos são as adequações/modificações nas práticas didático pedagógicas. Aulas ao ar livre, realização de experiências práticas e utilização de diferentes linguagens sempre trazem à tona a sensação de que, de alguma forma, o ensino é mais efetivo. Diante desses fatos, a utilização dos quadrinhos tornou-se um conveniente meio de despertar nos discentes o interesse e a busca pelo aprofundamento dos conteúdos geográficos ministrados nas aulas, o que impulsionou meu interesse em explorar as potencialidades dos quadrinhos para o ensino de Geografia.

Em nível acadêmico, compreendo a ampliação dos estudos com a temática dos quadrinhos, com base em Silva (2010) que aponta como tendência esse aumento nas Universidades brasileiras e o expressivo número de pesquisadores cadastrados pelo assunto “quadrinhos” na base de dados de pesquisadores do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)<sup>3</sup>. Tais pesquisas permeiam o campo da Educação e abordam geralmente a utilização dos quadrinhos como alternativa didático-pedagógica no processo educacional.

Assim, interessa-me a noção de que é comum a utilização dos quadrinhos como instrumento didático-pedagógico por meio de recortes, em que fragmentos de distintas histórias podem ser empregados em contribuição ao processo de ensino no contexto escolar. Nesse sentido, percebem-se resultados significativos nos trabalhos de Vergueiro (2010) e Silva (2010), entre outros que trabalham a temática dos quadrinhos no contexto escolar. A partir daí, reflito sobre a utilização dos mangás na íntegra, ou seja, da história completa e sua narrativa no processo de ensino de Geografia.

Acredito que os mangás possuem particularidades de leitura, formatação e narrativa passíveis de interpretação pelos leitores, nesse caso jovens estudantes do ensino fundamental. Essas características me levam a crer que os mangás podem contribuir para inter-relações entre os sujeitos e o artefato, promovendo a produção do conhecimento de uma forma mais lúdica. É nessa perspectiva e frente à minha trajetória com os quadrinhos que apresento a presente pesquisa. Ela se centraliza na investigação da relação dos jovens estudantes do ensino fundamental com os mangás e na verificação de suas noções/compreensões de Geografia por meio da leitura e interpretação desse artefato.

---

<sup>3</sup> “c.f” Silva, 2010



## I - A configuração da pesquisa

É fato que nos dias de hoje os quadrinhos se mostram como uma linguagem cada vez mais difundida na leitura do público jovem, inclusive o brasileiro. É certo também que grande parcela desse público é formada por estudantes do ensino básico. Prova disso é a pesquisa realizada recentemente pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo<sup>4</sup>. A investigação mostra que as histórias em quadrinhos se destacam como estilo literário de preferência dos estudantes dessa localidade. A pesquisa abarcou um milhão de estudantes de ensino fundamental e médio e se pautou no questionamento sobre o tipo de leitura que eles gostariam de fazer no período de férias. O resultado destacou que a maior parte dos estudantes escolhiam os quadrinhos. Segundo o texto do jornal Estadão:

A pesquisa revelou que a narrativa em tiras é a preferida de 45% dos estudantes do ensino fundamental e médio. Já os gêneros “contos, mitos e lendas” foram escolhidos por 36,9%, seguido por “poemas” 31%. Os “romances de amor” são os favoritos de 29,2%, “romances de aventura” de 24,8% e “crônicas” foram escolhidos por 18,5%. Os livros sobre História do Brasil ou do mundo foram lembrados por 12,6% dos estudantes. (ESTADÃO, 2014, online).

Acreditamos que a realidade de Minas Gerais não seja diferente. Tal fato mostra a importância de projetos para estimular a leitura, incentivando os jovens a montar bibliotecas em casa e estender o gosto de ler para as famílias. A iniciativa é importante, especialmente pelo gosto da leitura de estilos não convencionais de quadrinhos em meio a tantos outros gêneros de texto.

Todavia, é importante ressaltar que a leitura de quadrinhos nem sempre foi aceita e incentivada pela escola. Críticas foram feitas entre as décadas de 1950 e 1980 quanto à sua linguagem, a qual era considerada simplista, fútil, embrutecedora e que, teoricamente, instigava a criminalidade, o que a restringiu, nesse período, a uma leitura informal, não cabendo muitas perspectivas de sua utilização como contribuinte do processo educativo. Nesse sentido Vergueiro (2010) explana:

Pais e mestres desconfiavam das aventuras fantasiosas das páginas multicoloridas das HQs, supondo que elas poderiam afastar as crianças e jovens de leituras “mais profundas” desviando-os assim de um amadurecimento “sadio e responsável”. Daí a entrada dos quadrinhos em sala de aula encontrou severas restrições, acabando por serem banidos, muitas vezes de forma até violenta, do ambiente

---

<sup>4</sup>Publicada no Estadão em 02 de janeiro de 2014 - <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,quadrinhos-e-o-estilo-de-leitura-preferido-de-45-dos-alunos-da-rede-estadual-de-sp,1114325,0.htm> Acesso em: 25/02/2014.

escolar. Aos poucos, tais restrições foram atenuadas e extinguidas, mas não de forma tranquila, sendo na verdade resultado de uma longa e árdua jornada. (VERGUEIRO, 2010. p.8).

Apesar da discriminação quanto à linguagem e restrição em ambientes educacionais, em meados da década de 1990, os quadrinhos são reconhecidos e recomendados pelos programas educacionais do governo brasileiro, recebendo espaço nos livros didáticos, adaptações literárias e em outros recursos disponíveis em ambientes escolares. O retrospecto dessas mudanças acerca de opiniões quanto aos quadrinhos leva a crer que a linguagem possui características chamativas ao público estudantil, o que propõe melhor entendimento sobre esse artefato midiático global e sua inter-relação com esses jovens.

Para além dessas características, Silva (2011) considera ainda que os quadrinhos podem ser estimulantes ao pensamento crítico sobre o mundo. Para a autora

os quadrinhos motivam a discussão e a reflexão e, principalmente, estimulam uma leitura mais apurada da realidade vivida e a desmistificação do discurso ideológico que permeia as relações sociais e políticas do mundo. Além disso, a linguagem desse produto cultural é capaz de fazer a aula mais agradável para muitos alunos, tornando-os mais receptivos ao conteúdo, uma vez que apreciam esse tipo de atividade, por promover debates polifônicos, estimular a perspicácia e o pensamento crítico. (SILVA, 2011, p. 2).

A observação do ambiente escolar de ensino fundamental nos permite dizer que grande parte dos estudantes possui o hábito de leitura de quadrinhos. Para além de sua presença nos livros didáticos, nota-se nesse espaço a circulação de clássicos literários adaptados para quadrinhos, livretos com conteúdos educativos sobre segurança no trânsito, hábitos de higiene, alimentação e questões ambientais, além de intercâmbio de produções brasileiras, principalmente da Turma da Mônica Jovem, e estrangeiras, com destaque nas produções americanas e japonesas. Contudo, o que mais chama a atenção nessa percepção é a circulação dos mangás entre esses jovens estudantes no ambiente escolar e sua popularidade, considerando-se ser esse artefato um produto de cultura estrangeira (japonesa).

Acompanhados de apetrechos como *bótons* e *cards*, ou estampados em capas de cadernos, álbuns de figurinhas, mochilas e camisetas, os mangás sinalizam a familiaridade e identificação desses jovens com o artefato. Essa relação demonstra sua inserção na cultura midiática e do consumo, em que o universo escolar está impregnado

de mídias, imagens, ícones e símbolos, compartilhados e ostentados por esses jovens, que os celebram e exercem papel de consumidores.

De acordo com Marcon (2010), a sociedade de consumidores promove, encoraja ou reforça a escolha de um estilo de vida. Em suas práticas de consumo, os sujeitos refinam gostos, afiliam-se a modos de ser e elaboram sua identidade. Assim, os jovens que frequentam as escolas transitam por estes espaços marcados pela diversidade e recolhem dali elementos para a construção de si. Nesse contexto, os mangás ganham espaço entre os jovens e suas narrativas são discutidas assim como utilizadas nos ambientes da escola.

Sendo assim, pretendemos investigar de modo mais sistemático as potencialidades dos mangás no processo de ensino da Geografia no ensino fundamental. Para isso, nos norteamos nos seguintes questionamentos: Como os mangás estão presentes no cotidiano dos jovens estudantes do ensino fundamental? Quais são as produções mais lidas e apreciadas por esses estudantes? Como elas são lidas e interpretadas pelos jovens? Que relações os jovens estabelecem entre os saberes geográficos aprendidos na sala de aula e nas vivências cotidianas e essas produções da cultura midiática?

Partindo de tais questionamentos e tendo como referência a problemática anunciada, estabelecemos como objetivos da pesquisa:

- caracterizar o jovem contemporâneo e suas relações com a escola em meio a sociedade globalizada;
- perceber as inter-relações dos jovens estudantes do ensino fundamental com os mangás enquanto artefato da cultura midiática;
- analisar a interpretação construída pelos jovens estudantes do ensino fundamental acerca dos mangás;
- analisar a relação constituída entre a narrativa dos mangás e os conteúdos geográficos apreendidos pelos jovens estudantes nos anos finais do ensino fundamental.

## **II - A Perspectiva Metodológica**

Ao vislumbrar a melhor forma de responder aos questionamentos que norteiam essa pesquisa, optamos pela utilização de diversos instrumentos de coleta de dados considerando a necessidade de se investigar, nesse estudo, jovens do ensino

fundamental em seu ambiente escolar, seu perfil e características identitárias e suas interpretações e reflexões sobre os mangás e o ensino de Geografia.

Todavia, para discutir as perspectivas metodológicas julgamos importante apresentar de forma geral o *lócus* de estudo do trabalho, melhor especificado no capítulo 3, contribuindo para o entendimento sobre os procedimentos metodológicos realizados. Trata-se de uma escola pública estadual, situada em área central do município de Uberlândia – MG. Optamos por não apresentar o nome da escola, assim como dos participantes direta ou indiretamente envolvidos na pesquisa, a fim de preservar suas identidades e prevenir inibições por parte dos sujeitos em se tratando de relatos e respostas utilizadas na realização desse trabalho.

A escola oferta exclusivamente o ensino fundamental - nível de ensino a que interessa esse trabalho. Além disso, sua estrutura e organização, apesar de apresentar, como em toda escola, problemas diversos, é um ambiente em que seus participantes discentes, heterogêneos social e culturalmente, se relacionam entre si e com os artefatos midiáticos, inclusive com o mangá, objeto de estudo da pesquisa. Assim, essa pesquisa se desenvolveu numa perspectiva qualitativa, considerando a problemática do ensino de Geografia, os artefatos e linguagens utilizados no contexto específico dessa escola e com grupos de sujeitos também específicos, dos anos finais do ensino fundamental.

André (1995) considera que a abordagem qualitativa traz possibilidades para o entendimento de fenômenos humanos e sociais, levando em conta a investigação de problemas e a interpretação de seus significados. Nesse contexto, busca-se o entrelaçamento entre diversos instrumentos de coleta de dados e a articulação de dados obtidos em diferentes processos de seus levantamentos, realizados na escola e com alguns de seus discentes.

Para reforçar a viabilidade do método qualitativo, recorreremos a Gatti (2005) que considera a diversidade de interpretações, amparadas entre outros, no tipo de pesquisa a ser realizada, nas formas de levantamento e/ou coleta de dados e no interesse por seus resultados. De acordo com a autora:

Para alguns, a “pesquisa qualitativa” é a pesquisa fenomenológica (Martins e Bicudo, 1989). Para outros, o qualitativo é sinônimo de etnográfico (Trivinos, 1987). Para outros ainda, é um termo do tipo guarda-chuva que pode muito bem incluir os estudos clínicos (Bogdan e Biklen, 1982). E, no outro extremo, há um sentido bem popularizado de pesquisa qualitativa identificando-a como aquela que não envolve números, isto é, na qual qualitativa é sinônimo de não-quantitativo. (GATTI, 1995, p. 23)

No intermédio dessas interpretações faz sentido reforçar a pertinência dessa abordagem na presente pesquisa, pois o ‘qualitativo’ aqui se configura como um conjunto de estudos e práticas que considera o sujeito da pesquisa como um ser complexo, cujas experiências não podem ser capturadas apenas por dados estatísticos.

Portanto, no presente trabalho, dados numéricos (associados a uma abordagem quantitativa) não conseguiriam subsidiar substancialmente uma análise sobre a utilização dos mangás como artefato midiático no ensino de Geografia, já que se pretende caracterizar o jovem contemporâneo em meio à sociedade globalizada, analisar suas relações com as diferentes linguagens, perceber suas expressões culturais e inter-relações com os mangás a fim de ponderar sobre as potencialidades e possibilidades dessas relações para os processos de ensino e aprendizagem de Geografia.

### **Instrumentos de coleta de dados**

Para o levantamento e coleta de dados, optamos por utilizar questionários semifechados e grupos focais como principais instrumentos de pesquisa. Todavia, não descartamos a utilização de outras técnicas como observação, pois essa é uma importante fonte de informações em pesquisas qualitativas no campo da educação. Na observação não basta simplesmente olhar, mas sim saber ver, identificar e descrever os diversos tipos de interações e processos humanos, contribuintes com melhores análises dos dados obtidos pelos questionários e grupos focais.

É importante ressaltar, porém, que nessa pesquisa a coleta de dados quantitativos (por meio dos questionários) se deu para subsidiar a investigação qualitativa, uma vez que ambos os tipos de análise se complementaram durante todo o desenvolvimento do trabalho. Nesse contexto, Gatti (1995) afirma que o uso do questionário deve ser previamente planejado em função de sua melhor articulação, nesse caso, com o grupo focal, além do fato de o questionário ser pensado de maneira a evidenciar aspectos relevantes à discussão que se pretende fazer. A autora ainda destaca:

[...] dependendo do propósito do estudo e do desenrolar do grupo, aplicam aos participantes um questionário sobre os aspectos da discussão, visando suplementar a coleta das interações grupais. O uso de um questionário e o momento de seu emprego precisa ser bem pensado, pois, se aplicando antes do término do trabalho, pode gerar interferências de eventos ocorridos especificamente no grupo. Essa última condição é mais tranquila de se lidar, uma vez que as respostas podem ser confrontadas com as falas e situações grupais. (GATTI, 1995, p. 27).

Assim, na presente pesquisa, optamos por aplicar questionários a jovens estudantes dos anos finais do ensino fundamental, anteriormente aos grupos focais. Sua utilização pretendeu levantar dados sobre esses jovens, de acordo com os eixos temáticos específicos para esse trabalho. Os questionários foram elaborados com perguntas discursivas e de múltipla escolha sobre pontos de interesse para a pesquisa. Cinco eixos temáticos foram elaborados para contemplar tais pontos, sendo eles: Perfil socioeconômico e cultural; Ser jovem; Jovens e cultura midiática; Juventude, mídia, escola e ensino de Geografia; Juventude, mangás e Geografia.

Previamente planejados, os questionários explicitaram o conteúdo a que se pretendia investigar e mantiveram o anonimato dos sujeitos que o responderam. Nesse sentido, Moroz (2002) afirma:

O questionário é um instrumento de coleta de dados com questões a serem respondidas por escrito sem intervenção do pesquisador. Normalmente anexa-se uma folha explicando a natureza da pesquisa, sua importância e necessidade de que o sujeito responda de forma adequada às questões. [...] devem ser cuidadosamente planejados, de forma que as questões especifiquem claramente o conteúdo que se pretende que seja abordado pelo sujeito. (MOROZ, 2002, p. 66).

Desse modo, na presente pesquisa, os questionários foram aplicados com a pretensão de se obter informações sobre os sujeitos da pesquisa e suas opiniões acerca dos eixos exibidos. Tais informações contribuíram para a caracterização dos sujeitos participantes e para a determinação de categorias a serem destacadas na realização dos grupos focais.

Os grupos focais se configuram como técnicas e/ou procedimentos metodológicos para pesquisa em situações participativas. Para Gatti (2005), eles contribuem para melhor compreensão de sujeitos sobre as práticas cotidianas, comportamentos e atitudes, envolvendo técnicas para a representação de linguagens, simbologias entre outros, relevantes para o trato de questões específicas no desenvolvimento de pesquisas desse cunho. A autora concorda que os grupos focais aproximam as pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o problema visado na pesquisa. Nesse sentido ela acrescenta:

A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre a mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2005, p. 11).

O grupo focal, nesse sentido, permite encontros entre o pesquisador e os grupos, possibilitando observação e registros diversificados. Na presente pesquisa, tal instrumento de coleta de dados contribuiu com análises sobre a compreensão que os jovens têm de sua realidade, hábitos, valores, características culturais e identitárias, assim como permitiu compreender interpretações, reflexões e discussões sobre os mangás, perpetrados pelos jovens.

É relevante considerar que a escolha pelos grupos focais também está relacionada às necessidades de obtenção de dados e informações, bem como trocas (interpretativas) entre os participantes da pesquisa. Esses dados podem contribuir com a compreensão de diversidades e/ou divergências em conceitos e interpretações dos diferentes participantes dos grupos sobre Geografia nos mangás. Essa escolha faz ainda mais sentido quando apoiada nos dizeres de Morgan e Kreger (1993) citados por Gatti (2005):

a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários. O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto e interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar. (GATTI, 2005, p. 9).

Portanto, os grupos focais subsidiam o complemento das informações obtidas pelos questionários, além de trazer à tona respostas mais aprofundadas sobre o problema pesquisado. Ainda segundo Gatti (1995), eles são úteis em análises por “triangulação” ou para validação de dados; podem ser empregados depois de processos de intervenção para o estudo do impacto desses ou, ainda, para gerar novas perspectivas de futuros estudos. Vale dizer que o uso dos grupos focais deve ser criterioso e coerente com os intentos da investigação proposta.

### **Os questionários**

A entrega e preenchimento dos questionários aconteceram em dois momentos distintos nas turmas de nono ano da escola elencada para a pesquisa. Foi realizada em horário de aula com o objetivo de encontrar a maior parte dos alunos das turmas presentes e seu preenchimento feito em sala de aula. Previamente, foram assinados termos de autorização da direção e supervisão da escola para a realização da atividade,

assim como permissão dos professores que lecionavam nas turmas no momento da aplicação da pesquisa.

Os questionários foram aplicados a 77 discentes distribuídos nas quatro turmas de nono ano da escola. Sua efetivação contou com a presença do pesquisador e do(a) professor(a) de cada turma em horário específico. Aos discentes de cada turma, explicou-se do que se tratava a pesquisa e sobre a motivação que levou o pesquisador a investigar melhor os jovens estudantes daquela escola, suas preferências, desejos e expectativas, além de suas relações com a cultura midiática. Além disso, foi explicada a estrutura do questionário, seus pontos principais e a escolha pelo mangá como artefato midiático a ser analisado.

### **Os grupos focais**

Para a realização dos grupos focais, foi necessário primeiramente fazer a seleção dos participantes da pesquisa. Com prévia autorização dos responsáveis da instituição escolar, o pesquisador retornou às turmas de nono ano da escola em dia e horário agendado com a supervisão e docentes dessas turmas. Em cada uma, o pesquisador retomou os objetivos da pesquisa e lembrou aos discentes que seu retorno era previsto e mencionado na ocasião da aplicação dos questionários. Explicou-se também que essa parte da pesquisa necessitaria de um número pré-estabelecido de participantes e que, por isso, seria necessário a seleção dos participantes para composição e realização dos grupos focais.

Ao selecionar os participantes, levamos em consideração os apontamentos de Gatti (2005) em que os grupos focais se configuram como instrumento de coleta de dados e se caracterizam, além do já citado, pelo trabalho com grupos em que se privilegia a seleção dos participantes segundo critérios previamente estabelecidos conforme o problema em estudo. Para a autora, a composição do grupo deve ser realizada com apoio de distintas características relacionadas aos envolvidos. A heterogeneidade dos participantes deve ser buscada, levando em conta as variações que apontem para opiniões diferentes ou divergentes entre esses sujeitos.

Para tal realização, foram estabelecidos três grupos, dois deles com nove participantes e um deles com 10 participantes, somando 28 participantes, sendo sete de cada uma das quatro turmas. Para a seleção, a proposta teve com base alguns critérios, sendo o primeiro a manifestação de interesse dos estudantes em participar das atividades nos grupos focais. Dessa forma, em cada turma foram selecionados sete participantes,



redistribuídos em seguida para a formação dos três grupos. Uma vez manifestado o interesse pela participação, houve em todas as turmas um número maior de interessados que o pré-estabelecido para os grupos. Um sorteio foi assim utilizado com outro critério para a seleção.

Estabelecidos os grupos e participantes, é pertinente sinalizar o papel dos outros sujeitos participantes da pesquisa, sendo o mediador e a assistente<sup>5</sup>. Esses sujeitos tiveram papéis distintos, mas complementares e importantes na pesquisa. Ambos fizeram registros do andamento dos encontros e ações do grupo. Contudo, o mediador foi o proponente e interventor nos encontros, enquanto a assistente atuou na captura de imagens e vídeos dos encontros para uma posterior (e complementar) análise do mediador. Segundo Gatti (2005), o mediador deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissões de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta. Para isso, de acordo com a autora, é importante o estabelecimento de um roteiro que oriente as atividades nos encontros, sendo importante

a elaboração de um roteiro que estimule e oriente a discussão entre os participantes e o mediador. Esse deve/pode ser utilizado com flexibilidade possibilitando ajustes, acréscimos e cortes durante o trabalho, não previstos anteriormente. Contudo, os objetivos da pesquisa não devem ser desviados mesmo havendo tal flexibilidade. (GATTI, 2005, p. 17).

O roteiro norteia a discussão sobre os temas nos referidos encontros, permitindo fazer comparações e, no caso dessa pesquisa, entre as concepções, conceitos e categorias geográficas, identidade cultural do sujeito em sua realidade e aquelas percebidas por ele na perspectiva do objeto de pesquisa, o mangá. Com esse roteiro, incita-se o entendimento do sujeito, a partir da leitura e interpretação dos mangás, sobre variações entre o percebido no objeto de estudo. Ainda por meio do roteiro, traçam-se encaminhamentos quanto ao tema e intervenções que facilitam as trocas de informações.

Gatti (2005) salienta que o roteiro deve, ainda, retrazar os caminhos de construção e de valoração de ideias. Mas é de suma importância ter anotações de campo, gravações, transcrições cuidadosas, sumários feitos oralmente com o próprio grupo, além de revisões feitas entre o moderador, o auxiliar e os demais participantes envolvidos. De acordo com a autora, o que não deve ser feito é se posicionar, fechar a

---

<sup>5</sup> O mediador da pesquisa é o próprio pesquisador (Vagner Limiro Coelho) e a assistente (Luana Moreira Marques) é professora de Geografia no ensino superior e doutoranda em Geografia pelo Instituto de Geografia – IG da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

questão, fazer sínteses, propor ideias, inquirir diretamente. Nesse sentido, a autora completa:

A ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo. A interação que se estabelece e as trocas efetivadas serão estudadas pelo pesquisador em função de seus objetivos. Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam. (GATTI, 2005, p. 9).

Para o trabalho aqui desenvolvido, utilizamos como principal forma de registro nos grupos focais as gravações em vídeo e áudio dos encontros realizados. Mas as análises também se deram a partir de observações e anotações dos relatos e comportamentos dos alunos envolvidos na pesquisa e abordagens posteriores com os mesmos.

Para realização dos registros, atividades coletivas foram instituídas, como pondera Kitzinger (1994) citado por Gatti (2005), em que o grupo focal envolve algum tipo de atividade coletiva – como assistir um filme e conversar sobre ele, examinar um texto sobre algum assunto ou debater um conjunto particular de questões. No mais, Gatti (2005) defende que para confrontar esses dados é necessário agrupamento de opiniões e comparações entre as atividades, as falas e os registros. Em conformidade com o exposto, foram realizados dois encontros com cada grupo, somando seis encontros com duração aproximada de duas horas cada um (uma hora para leitura do artefato e outra para discussão).

Os encontros aconteceram em dois ambientes distintos, sendo o primeiro no laboratório de informática e o segundo na sala de intervenção pedagógica da escola, por tratarem-se de ambientes específicos para atividades fora de sala de aula e possuir *layout* propício para atividades coletivas. No primeiro encontro, foi proposto que os discentes lessem os mangás em formato digitalizado, utilizando os computadores como ferramenta para tal leitura. Previamente, foram elencados alguns sites que disponibilizam os mangás gratuitamente para a leitura online, ficando a cargo de o participante escolher qual deles iria acessar. No segundo encontro, a proposta foi de leitura dos mangás na sala de intervenção pedagógica, por meio da revista impressa, uma para cada participante. As discussões foram realizadas logo após a leitura dos mangás nos dois encontros realizados com cada grupo focal.

### **III - A organização da dissertação**

Diante das motivações para a escolha do tema da pesquisa, as justificativas e objetivos norteadores de seu desenvolvimento e perspectivas metodológicas estabelecidas para sua realização foi possível conceber a organização do trabalho. Apresentamos a seguir a divisão da dissertação em capítulos e suas intenções, a fim de se fazer um apanhado geral da pesquisa, suas análises e resultados.

## Capítulo 1 – Jovens, escola e quadrinhos: desafios para o ensino de Geografia

O primeiro capítulo do presente trabalho aborda os jovens e juventudes contemporâneos. Argumentaremos também sobre o papel do professor no contexto escolar, sobre o tratamento acerca de práticas didático/pedagógicas e sobre as possíveis mudanças no contexto geral da escola. Em seguida, tratamos das potencialidades de diferentes linguagens no ensino de Geografia. Nesse ponto, destacamos os quadrinhos como possibilidade de ensino a fim de vislumbrar sobre sua utilização, compreendendo que tal artefato faz parte do cotidiano dos jovens, inclusive no ambiente escolar e apresentam características que podem o tornar viável ao processo de ensino.

## Capítulo 2 – Mangás: potencialidades do artefato midiático

No capítulo 2, as abordagens da pesquisa são referentes à compreensão do artefato midiático mangá. Nesse contexto, justifica-se a escolha dos mangás como objeto de estudo para a pesquisa, primeiramente levando-se em conta a intrínseca relação entre o artefato e os sujeitos jovens, tendo em vista sua relação com a cultura do consumo. Para além dessa relação busca-se compreender os mangás como expressão da cultura japonesa e no contexto internacional, por meio da disposição e caracterização do Japão contemporâneo. Ademais, a partir dessa compreensão, atenta-se para características quanto ao formato, diagramação e narrativa dos mangás, além de outras que possam gerar interesses proeminentes entre os jovens para com o artefato. Busca-se com isso vislumbrar a viabilidade/potencialidades dos mangás no processo de ensino de Geografia.

## Capítulo 3 – O sujeito, o *locus* e o artefato midiático mangá

O capítulo 3 trata da descrição e intentos da pesquisa quanto aos jovens e os mangás no ambiente escolar, em que se buscam subsídios para análises sobre a potencialidade desse artefato no processo de ensino de Geografia nos anos finais do ensino fundamental. O capítulo foi organizado de forma a se compreender o *lócus* da pesquisa, assim como seus participantes jovens, estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Pretende-se por meio das análises dos questionários aplicados a um grupo específico, traçar o perfil desses sujeitos, sua relação como o espaço escolar e com os mangás enquanto artefatos da cultura midiática. A partir daí atentamos para análises mais detalhadas sobre tais relações e interpretações geográficas dos jovens a partir dos mangás.

#### Capítulo 4 – Análises das interpretações geográficas e relação com os mangás nos grupos focais

Este capítulo aborda as interpretações dos participantes dos grupos focais sobre a Geografia a partir da leitura dos mangás Naruto volume 1- Uzumaki Naruto e Naruto Shippuden, volume 56 – Guerras Shinobi/Reencontro da Equipe Asuma. O capítulo analisa os modos de ler os mangás, a relação entre os jovens sujeitos participantes da pesquisa com esse artefato e das possibilidades de aquisição de informações e/ou produção de conhecimento a partir de sua leitura. Nessas análises, vislumbramos as potencialidades dos mangás para o ensino de Geografia e analisamos os limites e possibilidades por meio da leitura e interpretação pelos jovens participantes da pesquisa.

## **CAPÍTULO I**

### **JOVENS, ESCOLA E QUADRINHOS: DESAFIOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA**

#### **1.1 A juventude contemporânea**

Ao focalizar os jovens e seus discursos nessa pesquisa, é importante delimitar seus significados na atualidade e refletir sobre suas características identitárias contextualizadas em determinado tempo e espaço. Nesse sentido, buscamos argumentar sobre o desvendamento do que é ser jovem na contemporaneidade, a fim de identificar os jovens num contexto mais específico, no Brasil.

Quanto a contemporaneidade, nos baseamos no filósofo italiano Giorgio Agamben (2009) que caracteriza o contemporâneo como um período em que há relações entre os reflexos do passado, o presente e o futuro, organizados num tempo/espaço momentâneo onde vivem e convivem as sociedades. O autor ressalta que os indivíduos participantes da contemporaneidade podem percebê-la e apreendê-la. Agamben (2009) destaca:

Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado a suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que outros, de perceber e apreender o seu tempo. (AGAMBEN, 2009, p. 58-59).

Para o autor, os sujeitos da contemporaneidade são capazes de perceber e apreender seu tempo, mas para isso devem emergir de um sentido inatual, imbricado no anacronismo. Em outras palavras, o contemporâneo, nessa perspectiva, está interligado a compreensão do espaço/tempo pelos sujeitos por meio de questionamentos, interpretações e projeções sobre o seu e outros tempos/espacos.

Nessa perspectiva, o sujeito contemporâneo é aquele que remonta outros tempos e espaços em meio a necessidades e expectativas de/em seu presente. Contudo, mais que compreender interpretar e questionar o tempo e espaço, o sujeito assume o papel de agente social modificador desse meio, a partir de suas próprias práticas, se (re)criando cotidianamente, inspirado numa rede/tessitura de hábitos e reproduções por meio de suas práticas culturais.

Nesse caso, a cultura é constituída pela acumulação de práticas sociais vividas por determinados grupos num dado tempo/espço, como aponta Claval (2001), e passa a ser herança de geração para geração. Mas essa passagem não é dura/rígida, ela se mescla ao que é vivido no presente fluido e a um constante processo de reelaboração. É dessa forma que se tem uma cultura contemporânea, que mistura tempos e espaços, que envolve todo tipo de produção humana simbólica e material e abrange as relações que a humanidade estabelece com o seu contexto histórico e geográfico.

Nesse sentido, Morin (2003) considera que os sujeitos históricos produtores de cultura tem grande potencial para (re)criar novas dinâmicas sociais porque eles tem uma percepção de devir e de ter mais tempo de vida, além de possuir crenças, valores e concepções de mundo ainda em processo de formulação, transformação, o que pode os caracterizar como jovens.

A partir desses argumentos, é importante mencionar com base em Silva (2012), que os jovens sempre foram marcados por momentos de transição, entre a infância e a idade adulta, como fase transitória, momento de aprendizagem para uma vida pessoal e profissional no futuro. Todavia, um mesmo parâmetro não é regra em todos os contextos. Em alguns países europeus, por exemplo, o “não trabalhar” sugere o “ser jovem”, o que não se aplica à realidade brasileira, em que o trabalho em alguns casos é necessidade de sobrevivência para um grupo significativo de jovens.

Para Abramo (2007), a juventude é um momento crucial para o sujeito na sociedade, já que nesse momento os indivíduos se integram socialmente e interpretam sua cultura para assumir seu papel frente a seu grupo social. Segundo a autora:

A concepção de juventude corrente na sociologia, e genericamente difundida como noção social, é profundamente baseada no conceito pelo qual a sociologia funcionalista a constituiu como categoria de análise: como momento de transição no ciclo de vida, da infância para a maturidade, que corresponde a um momento específico e dramático de socialização, em que os indivíduos processam a sua integração e se tornam membros da sociedade, por meio da aquisição de elementos apropriados da “cultura” e da assunção de papéis adultos. (ABRAMO, 2007, p. 79).

Para Dayrell (2006), as identidades juvenis são constituídas por meio de relações estabelecidas com o mundo e com os outros a partir do contexto familiar, das experiências e do grupo social a que pertence. O autor também observa que hoje, em distintos lugares e contextos, sociedades tradicionais propõem ritos de passagem em que se estabelece a transição entre infância e juventude assim como juventude para vida

adulta. Fica claro que essa passagem não é simples. É geralmente conflituosa e exige conhecimentos, habilidades e competências adquiridos por meio de aprendizado, o que não significa uma transição feita apenas pela quantidade de anos vividos.

Dayrell (2009) concorda que os ritos de passagem nessas sociedades consagram as características identitárias de um grupo específico. Uma vez submetidos aos ritos e vencidos os desafios, os sujeitos incorporam um lugar no grupo, assumindo sua identidade cultural. Quanto a isso o autor escreve:

A Antropologia nos ensina que nas sociedades simples a passagem da infância para a juventude se dava (e ainda se dá) através dos chamados ritos de passagem. Eram e são provas difíceis, nas quais tanto o menino quanto a menina tinham de provar que podiam assumir uma nova identidade social, definindo assim a passagem para o mundo adulto. Eram provas quase sempre duras, dolorosas: os meninos tinham que mostrar que sabiam usar armas, reconhecer plantas e animais, a sentir medo e a experimentar as dificuldades de sobrevivência. As meninas, por sua parte, tinham que mostrar que estavam familiarizadas com os segredos da gestação da vida. Eram a partir dessas provas que eles podiam dizer: sou membro deste coletivo, pertenço a este grupo, sou tal pessoa. Ou seja, assumiam uma determinada identidade. Mas uma identidade que era dada de fora, respondida pelos outros, pela família, pela comunidade. (DAYRELL, 2009, p.10).

Mesmo sendo parte de tradições e culturas em sociedades diversas, os ritos de passagem nos deixam reflexões quanto à percepção dos jovens nessa transição. Em outros termos, é fato que haja mudanças nessa “passagem”, mas é importante que o sujeito compreenda em meio a ela os espaços e relações que possibilitem seu desenvolvimento enquanto nova fase de vida para se descobrir e desenvolver suas potencialidades individuais e no grupo social.

Em outros estudos, percebemos sinalizações para a possibilidade de diferentes modos de se compreender o que é ser jovem. Nesse aspecto, Guimarães e Silva Jr. (2012) revelam - em seus estudos sobre as trajetórias juvenis no campo e na cidade - que apesar de semelhanças e aproximações entre jovens de distintos lugares, diferenças quanto suas noções e perspectivas sobre escola, família, religião, política, trabalho, entretenimento, entre outros, eles contribuem para a caracterização de sua “condição juvenil”.

Para Novaes (2007), há ainda a necessidade de compreensão dos jovens afetados pelas transformações sociais em curso na contemporaneidade, uma vez que esses participam de diversos grupos sociais, buscando diferentes formas de lazer, distintas

turmas de amigos, relacionamentos, entre outros. Em outras palavras, perceber o que significa ser jovem implica em desvelar peculiaridades desses sujeitos.

Em meio a essas variáveis, nos chama atenção a percepção de uma dualidade em que se considera a juventude a melhor fase da vida, a fase da energia e liberdade e, também, de uma juventude sem perspectiva, individualista, que se integra mal e que se desvia dos padrões normativos para sociedade atual. Entretanto, para identificar os jovens, Guimarães e Silva Jr. (2012) acenam para a importância de se decifrar quem são eles, como eles vivem, o que desejam, quais são seus conflitos e frustrações e inter-relações com seus ambientes de vivência.

Todavia, para além dessas caracterizações, o contexto cronológico, de condicionamento por idade, é levado em conta para a reflexão sobre o retrato dos jovens e juventudes contemporâneas. De acordo com a ONU (Organização das Nações Unidas), a juventude é constituída por pessoas que se encontram em uma faixa etária de 15 a 24 anos de idade. Esta definição é amplamente usada pelos órgãos responsáveis pelo levantamento de dados em todo o mundo embora exista uma variação significativa nos limites de idade da juventude em textos acadêmicos e nos documentos oficiais que circulam na sociedade. No Brasil, por exemplo, de acordo com o IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2013) cerca de 35 milhões de pessoas têm idade entre 15 e 24 anos, parcela da população que configura, segundo o instituto, a população jovem do país. Entretanto, ao se tratar da juventude brasileira, o Estatuto da Juventude (disposto na Lei nº 12.852/2013) considera jovens os indivíduos com idade entre 15 e 29 anos.

A variação cronológica é também argumentada por Novaes (2007) para definir os jovens. Entretanto, a autora considera a variação de idades como expectativas construídas pela sociedade na historicidade ambivalente dos jovens. Para esta autora,

Na sociedade moderna embora haja variações nos limites de idade, a juventude é compreendida como um tempo de construção de identidades e de definição de projetos de futuro. Por isso mesmo, de maneira geral, a juventude é a fase da vida mais marcada por ambivalências. Ser jovem é viver uma contraditória convivência entre a subordinação à família e à sociedade e, ao mesmo tempo, grande expectativas de emancipação. (NOVAES, 2007, p. 7)

De acordo com a autora, os jovens de hoje estão conectados à imensa circulação de sentidos promovida pelos meios de comunicação de um modo que não pode ser comparado a de nenhuma outra época da história humana. Dessa forma, o mundo juvenil é marcado por acentuadas diferenças e desigualdades, fazendo-nos aceitar que



mais que juventude pondera-se sobre juventudes, no plural, interpretado nas palavras de Corti (2004):

Embora a juventude possa ser considerada uma categoria social que agrupa sujeitos que compartilham a mesma fase de vida, precisamos ficar atentos à multiplicidade de experiências que reunimos sob essa ampla denominação. Será que podemos falar numa mesma experiência juvenil vivida por um jovem morador do sertão nordestino, e por um jovem que reside num grande centro urbano? A classe social do indivíduo, sua condição étnica e de gênero, sua presença ou não no mercado de trabalho e na escola, seu local de moradia – urbano ou rural – sua situação familiar e sua orientação religiosa são fatores, entre outros, que vão diferenciando intensamente este grupo que chamamos de juventude. (CORTI, 2004, p. 14)

Em outro posicionamento quanto à caracterização da juventude na contemporaneidade está o sentido geracional, que Cortella (2012) <sup>6</sup> aponta como um grupo de pessoas (sujeitos) que sucede seus pais e que, em um período de aproximadamente 25 anos, seria marcada a transição de uma geração para outra. Todavia, Cortella (2012) complementa que a aceleração tecnológica nos últimos 50 anos caracterizou mudanças de pensamento sobre essa definição em que o período de passagem de uma geração para outra se daria em cada 10 anos aproximadamente.

Para isso, Abramo (2007) argumenta sobre ideias distintas e gerais utilizadas para caracterizar as diferentes gerações e seus conflitos, ressaltando que muitas vezes se usa visões estereotipadas para caracterizá-las. A autora pondera sobre a ideia muito disseminada de que, por exemplo, a juventude dos anos 1950 é caracterizada pela delinquência e transgressão, corporificada na figura do “rebelde sem causa”. Uma geração cujos desígnios expressados pelo peso do *rock’ n’ roll* e outras manifestações culturais, os quais eram antagônicos às expectativas dos/para os adultos.

Entre as décadas de 1960 e 1970, segundo a mesma autora, a juventude foi caracterizada como uma geração crítica e opositora a regimes autoritários, o que ameaçava a ordem política desse período. Configura-se essa geração como revolucionária, em meio a manifestações culturais e estudantis e de outras ordens, ao mesmo tempo em que é tida como afastada das “obrigações” para com o sistema e com a sociedade, além de o idealismo e a utopia como características eminentes desses jovens.

---

<sup>6</sup>Em matéria do Jornal da Rede Globo de televisão, em outubro de 2012 (disponível em <<http://www.mistertube.com.br/2012/08/entenda-as-geracoes-baby-boomers-x-y-e.html>> Acesso em: 18/06/13.

Esses movimentos contestatórios chegaram ao Brasil dando origem a grupos de manifestantes, entre eles o chamado “Tropicália”, que contava com artistas como Gilberto Gil, Caetano Veloso e Tom Zé, que mostravam suas posições e suas alternativas de vida em contestação aos padrões elitistas por meio da arte e da música e se posicionavam a favor de criar novas maneiras de viver e novos estilos que se diferenciavam dos modelos tradicionais.

Nos anos 1980, a juventude se caracteriza como individualista, indiferente, consumista e conservadora. Sua falta de idealismo e compromisso político foi visto como problemas para a possibilidade de mudar ou mesmo de corrigir as tendências negativas do sistema na sociedade.

Nos anos 1990, em contrapartida, a juventude fica marcada pela presença de inúmeras figuras juvenis nas ruas, envolvidas em diversos tipos de ações individuais e coletivas, firmadas por manifestações às irregularidades políticas e a corrupção sistêmica. Um exemplo disso foi o movimento estudantil “Caras Pintadas” que contribuiu para o impeachment do ex-presidente brasileiro Fernando Collor de Melo no ano de 1992. A Figura 1 ilustra essa manifestação.

**Figura 1: Manifestação dos "Caras pintadas" em 1992**



**FONTE:** Maia, Fernando, 1992 In: Agência O Globo (1992). Disponível em < <http://veja.abril.com.br/blog/ricardosetti/tag/diretas-ja> > Acesso em: 18/06/13

Em contrapartida, a juventude conectada por meio de redes virtuais, a partir de 2000, se traduz em momentos de organização/desorganização. Essa juventude vai às ruas e se mobiliza pelas redes virtuais, ao mesmo tempo em que se aglutina em multidões em prol de um objetivo comum. Como se sabe essa aglutinação de pessoas nem sempre é compartilhado de modo pacífico. Exemplo disso são as manifestações ocorridas recentemente (2013) no Brasil em que jovens em todo país foram às ruas em manifesto e contestação a gastos públicos exorbitantes, desvio de dinheiro público, cobranças excessivas de tarifas, mobilidade urbana, etc. Essas mobilizações partiram de movimentos, como o #VEMPRARUA!!!<sup>7</sup>, que por meio das redes sociais e da visibilidade de eventos esportivos, de grandes aglomerações de pessoas, se afirmavam cientes dos “problemas” do país e das necessidades de mudanças. A Figura 2 ilustra uma dessas manifestações.

**Figura 2: Manifestação do movimento #VEMPRARUA em 2013**



**FONTE:** PIRES, Robson, 2013 In: Enquete, você é a favor ou contra manifestações no Brasil? Disponível em: <<http://www.robsonpiresxerife.com/brasil/enquete-voce-e-a-favor-ou-contra-manifestacoes-no-brasil>> Acesso em 13/08/2013.

Essas visões generalizantes da juventude aqui assinaladas, desde dos anos 1950 a até o presente momento, certamente não conseguem dar conta da diversidade que marca a juventude nas diferentes épocas. As juventudes são muitas, são plurais.

---

<sup>7</sup> Fonte: #MUDABRASIL - Disponível em <http://www.putsgriolo.com.br/esporte/a-principal-heranca-da-fifa-em-2014-mobilizacao/>. Acesso em: 13/08/2013

No campo publicitário, por exemplo, existem estudos como os realizados pela Empresa de Pesquisa BOX 1824<sup>8</sup>, os quais assinalam que os jovens contemporâneos congregam expressões e comportamentos entre gerações. É comum atualmente a denominação de gerações globalizadas ou gerações digitais, mas estas estão seguramente ligadas às anteriores. No contexto geracional, pode-se estabelecer uma linha temporal em que se apresentam atributos para as gerações até os dias atuais. Com base nessa linha, o referido estudo destaca três gerações comumente anunciadas como Baby Boom, Geração X e geração Y.

Nascidos após a Segunda Guerra Mundial (1940-1950), a geração Baby Boom se caracterizou pelo “*lifestyle*”, ou estilo de vida com liberdade de ir e vir, avesso a contenções. Os jovens dessa geração foram pioneiros em aglomerações e manifestações, ocupando seu espaço nas Universidades, nos palcos artísticos e nas ruas. Seu jeito “louco” e o discurso de paz e amor exerce influência em outras gerações até hoje.

A geração X, aqueles nascidos entre as décadas de 1960 e 1970, buscava o prazer sem culpas num momento de pouca repressão, conquistado pelos seus antecessores (geração Baby boom). Seu estilo individualista os caracteriza como independentes e seus estereótipos são influenciados em meio à ascensão do marketing e publicidade. Uma geração competitiva rebuscada no trabalho e na ascensão financeira.

Já a geração Y, aqueles nascidos a partir da década de 1980, conquista o mundo transcendendo suas identidades do lugar de onde estão. Para essa geração, o processo de globalização e o acesso a internet contribuiu para formação de suas características a partir de conexões estéticas e comportamentais, ligados às redes de informação e comunicação. A competitividade e pluralidade no trabalho também se destacam como referências para esses jovens, o que os torna dinâmicos e efêmeros.

Nesse apanhado, são perceptíveis evidências que caracterizam tais gerações como colaboradores em potencial para mudanças aparentemente positivas para a sociedade. Contudo, nesse mesmo contexto geracional, são pronunciados fenômenos que distorcem o papel dos jovens e suas gerações em meio à sociedade, vezes em sentido negativo. Exemplos disso são as gerações ironicamente chamadas de “nem-nem” (nem estuda, nem trabalha) e “canguru” compostas por jovens entre 20 e 35 anos que nessa faixa de idade ainda moram com os pais, conforme dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2013. Essas gerações

---

<sup>8</sup> Disponível em: <http://vimeo.com/16641689> acesso em: 20/06/13.

são de modo geral produtos de uma conduta social em que morar sozinho e/ou ser independente demanda aparentemente um alto custo financeiro, prejudicado ainda pela pouca qualificação profissional dos jovens que representam essas gerações.

Contudo, outras particularidades podem ser citadas no intuito de melhor caracteriza-las, levando-se em conta o poder aquisitivo de suas famílias e os pretextos para essa tardia saída de casa. A geração canguru, por exemplo, permeia as famílias com rendas altas, é uma geração mais culta, estudada e qualificada, mas que não quer abandonar o conforto da casa dos pais, nem pagar aluguel, IPTU e outras despesas referentes à moradia. A notícia do jornal Estadão em novembro de 2013, caracteriza bem essa geração.

A geração canguru é um fenômeno mundial, não necessariamente por falta de condição de os filhos saírem de casa, mas por escolha. Preferem fazer graduação, mestrado ou doutorado na casa dos pais, retardam a formação de uma nova família e também buscam comodidade, diz a presidente do IBGE, Wasmália Bivar. "Quanto mais ricos os pais, mais os filhos querem ficar na casa deles". (ESTADÃO, 2013, online).

Já a geração nem-nem, cujo termo foi originado no Reino Unido da abreviação NEET (not in education, employment or training) - nem estudam, nem trabalham e vivem à custa dos pais - é aquela que cresceu longe do trabalho e da escola. Porém, a situação da geração "nem-nem" atinge com mais intensidade as mulheres, levando-se em conta a gravidez juvenil e a dificuldade de ingressar no mercado de trabalho em função dos filhos.

Nesse contexto, percebe-se que as gerações podem ser marcadas por traços comuns entre sujeitos jovens, mas existem controvérsias e singularidades para caracterizá-las. É importante colocar em relevo a diversidade e as diferenças que marcam os jovens em distintos tempos históricos, bem como compreender que as gerações possuem particularidades e condições concretas de existência. Elas carregam influências de outras gerações e se projetam de acordo com necessidades e convergências vivenciadas em seu presente.

Nessa perspectiva, consideramos importante refletir sobre estudos que procuram compreender grupos juvenis mais específicos, o que não significa menosprezar as pesquisas que buscam retratar dados sobre a população mais ampla. Para isso, é conveniente ressaltar que os parâmetros norteadores para a identificação da juventude, inclusive a brasileira, não se dão apenas numa perspectiva biopsíquica natural, em que a idade é o mediador da transição jovem/adulto ou num sentido apenas geracional, mas

também numa relação histórica e social, com base nas interlocuções desses sujeitos com seu meio e realidade socioeconômica.

A partir dessa perspectiva, buscamos refletir sobre os jovens contemporâneos com o intuito de melhor compreender um grupo social que já nasceu no mundo globalizado, marcado pela conectividade, pela força da mídia e pelos preceitos da sociedade do consumo.

O cenário que marcou a juventude dos anos 1990 é bem diferente do atual. Vejamos por exemplo um produto que marca a juventude. A bicicleta BMX *Super star* pode ser destacada nesse sentido. Destinada ao público jovem masculino, produzida pela empresa Monark, no final do século XX (1980 – 1990), foi desejo de consumo de jovens em idade escolar nesse período, conquistando seu público pelo *design* esportivo, espumas protetoras e pneus coloridos, além de fascinantes pela possibilidade de manobras, apresentadas nas propagandas da *bike* pela televisão.

Nesse contexto, é intrigante imaginar se nos dias de hoje, essa simples bicicleta poderia ser o desejo de consumo dos jovens dessa geração (2000 - 2013), pois num mundo imerso em tecnologia, os ambientes virtuais são cada vez mais atrativos, haja vista que podem realizar as manobras e trilhas utilizando-se de jogos que dispensam o produto real (bicicleta). Porém, considerando o padrão das *bikes* atuais - com conjunto de equipamentos como um grupo de marchas de nove catracas, amortecedores a ar, freios a disco, *Kataye*, pedais com clips e vários outros componentes – elas são atrativos ao público jovem de hoje assim como a BMX atraía o jovem da década de 1990. Acreditamos que mesmo tendo aporte tecnológico virtual, o jovem não dispensa as emoções reais trazidas pelo concreto, no caso a bicicleta, mesmo que essa também passe por transformações e adaptações em relação ao tempo/espço nesse contexto.

Outro fato é que na década de 1990, o dinamismo da internet não era o mesmo de hoje. Seu acesso e aparelhos ainda eram restritos a poucas classes sociais, não permitiam velocidade nos acessos e a quantidade de informações disponíveis eram inferiores às de atualmente. Nesse período, os jovens consumidores de *vídeo games* não disputavam campeonatos *on line* como é habitual hoje em dia. Nem mesmo conheciam a capacidade tecnológica dos *PCgamers* e suas artimanhas compartilhadas na internet. Os *gamers* desse tempo ainda se enfrentavam em “fliperamas” ou salas de jogos, em que o supracumulo da tecnologia era os primeiros consoles, novidade para a maioria, salvo pequena parcela dos jovens cujas famílias possuíam maior poder aquisitivo.

Em contrapartida, essa mesma década também foi palco de manifestações juvenis contra a intervenção norte americana no Brasil após a ditadura militar no país. A geração Coca-Cola, cuja característica principal era de valorizar os produtos industrializados importados dos Estados Unidos, ficou imortalizada na música de Renato Russo, que ironizava o governo e a geração de jovens influenciadas pelo “lixo enlatado” estadunidense, num chamado para negação contra esses consumo dos hábitos e produtos estrangeiros, que mesmo assim são veiculados em excesso pelos veículos midiáticos até hoje.

No mais, consideramos pertinente reportar às transformações correntes no tempo e espaço globalizado atual, para qual Guimarães (2012) entende ser a relação entre o mundo e as transformações no modo de agir e pensar nesse tempo e espaço. Para a autora:

As transformações impostas pelo processo de globalização certamente têm provocado mudanças de atitudes, um pensar/agir diferenciados em relação ao tempo e ao espaço não estando as crianças, os jovens – e da mesma forma os professores – isentos de viver e sentir as suas consequências, imposições e também possibilidades. O fato é que, por mais que a globalização torne o mundo mais acessível por meio das informações simultâneas sobre os diferentes recantos do planeta, compreender esse mundo mostra-se uma tarefa desafiante a todos nós. (GUIMARÃES at al 2012, p.336).

Seguindo essa linha de raciocínio, é possível refletir sobre o desejo de consumo dos jovens em momentos históricos sociais distintos. A primeira bicicleta, o jogo de *video game*, o seriado de televisão, quadrinhos semanais, festas, entre tantos outros objetos e acontecimentos, se personificam como marcas e/ou características simbólicas de uma dada juventude. Esses objetos agregam valor, condições identitárias, *status* e relações socioeconômicas entre sujeitos e produtos em um determinado período no tempo e espaço.

É notório nessas argumentações que a juventude se apresenta como uma etapa da vida caracterizada por profundas transformações em relação às ideias e à maneira de se relacionar com o mundo; é uma fase de mudanças e inquietações em que se compartilham traços em comum, singularidades, além de vivenciar uma experiência geracional, valores e modos de vida característicos. Entretanto, nota-se que parâmetros geracionais ou classificação por idades, vistas isoladamente, não são suficientes para identificar os jovens e juventudes na atualidade.



Para além dessas reflexões e argumentações, Guimarães (2013) assinala que no mundo globalizado, artefatos midiáticos, tais como *games*, filmes, peças publicitárias, mídias impressas e *sites* da internet, ainda têm sido intermediadores e articuladores de ideias e/ou valores para os jovens, que se mobilizam em grupos e/ou comunidades no seu tempo e espaço. É importante perceber nesse sentido, que os meios de comunicação de massa (televisão, rádio, internet, revistas etc.) podem de certa forma ser dirigidos especialmente ao público juvenil, promovendo uma apreciação demasiada do que se refere à “moda da vez”, ou seja, tendências passageiras influenciadas por determinados grupos socioeconômicos e culturais hegemônicos.

Acreditamos que essa valorização esteja vinculada a influências diversas, com destaque às indústrias produtoras de bens de consumo. Nesse contexto, as tendências midiáticas e suas influências no comportamento dos jovens são de suma importância para compreender como se estabelecem condições, atitudes e manifestações e onde se materializam essas relações.

Num ambiente escolar, por exemplo, é possível vislumbrar entre os jovens, distintos territórios, uma vez que nesse ambiente nota-se a delimitação de espaços em que esses jovens constroem suas vidas em meio a sua diversidade cultural, socioeconômica e tendências de consumo. Para Cavalcanti (2006), é o “espaço de vivência”, *lócus* para percepção dos diferentes agrupamentos (nesse caso juvenis). Um espaço em que esses sujeitos compartilham experiências, vivem situações reais e fazem intercâmbios culturais em meio a suas diversidades individuais e interações coletivas.

Dessa forma, interpretamos que em meio a um contexto histórico, cultural e socioeconômico específico, se constituem grupos de jovens que estabelecem padrões indenitários individuais e coletivos. Assim, é possível imaginar que os grupos humanos de jovens, se diversificam e se (re)organizam no tempo-espaço. Em outros termos, não existe um modelo único de juventude, devido à diversidade de modos de ser jovem.

Consideramos assim que caracterizações sobre o perfil de gerações entre períodos determinados não podem ser fechadas e/ou engessadas. Se a juventude forma uma categoria social complexa e plural, a definição de marcas de geração se torna problemática. Nos últimos 50 anos, características como irreverentes, rebeldes, apressados, consumistas, problemáticos, independentes, entre tantos outros definiram o que se entendia/entende por juventude. Entretanto, é necessário assinalar os limites desses adjetivos generalizantes para se entender os jovens.



Isso nos leva a crer que é sempre um problema tentar apreender a juventude e explicá-la como categoria universalizadora, o que torna a tarefa de generalizar características, perfis e modos de ser e de viver sempre difícil e, muitas vezes, pouco significativa.

## **1.2 O professor e a Geografia num contexto de mudanças**

Atualmente, o processo de ensino vem sendo um desafio para profissionais das mais diversas áreas do conhecimento. Os profissionais da educação, por exemplo, são impelidos a uma superação diária, no sentido de despertar o interesse do educando para o que se ensina nas escolas. Esses profissionais vivem um paradoxo, pois a escola não acompanha a fluidez e aceleração da realidade fora dela, provocada inclusive pela revolução tecnológica, que de acordo com Sene (2012) afetam o campo econômico, social e cultural, se estendendo ao campo educacional.

É pertinente ressaltar que a escola não é um mundo a parte da sociedade. Ela está inserida num contexto cultural e social e deve atender à demanda desse mundo quanto aos saberes a serem trabalhados. Contudo, a escola não deve estar completamente a mercê dessa demanda, nem se regular por ela, seguindo todas as suas expressões e contradições, ou seja, todas as suas metamorfoses (FORQUIN, 1993. P. 169). Nesse sentido os PCNs ressaltam que:

A escola vive hoje contradições fundamentais. Seus agentes lutam simultaneamente por mudanças e pela manutenção de tradições escolares. Mantém articulações com esferas políticas e institucionais, incorporam expectativas provocadas por avaliações de desempenho do sistema educacional brasileiro, orientam-se por avaliações para ingresso no ensino médio ou superior, buscam contribuições de pesquisas e experiências acadêmicas e procuram atender parte das expectativas sociais e econômicas das famílias, dos alunos e dos diferentes setores da sociedade. (BRASIL, 1998. p. 30).

Além disso, é papel da escola possibilitar aos seus estudantes ampliarem seus conhecimentos, sendo um espaço privilegiado para a construção da cidadania, em que o convívio harmonioso deve ser capaz de garantir o respeito aos Direitos Humanos e educar a todos no sentido de evitar manifestações arbitrárias como a violência.

Nesse contexto, é nítido que os participantes da escola - jovens estudantes - estão cada vez mais interconectados por meio dessas tecnologias que influenciam significativamente no modo de ser desses jovens e de sua compreensão do mundo. Melo (2013) argumenta que essa problemática paradoxal está ligada à constante utilização de

metodologias e estratégias consideradas ultrapassadas, quando comparadas à diversidade de meios tecnológicos que fascinam esses jovens. Porém, em meio a possibilidades tecnológicas e audiovisuais, sua utilização no ambiente escolar é aparentemente excepcional, sendo ainda hoje mais comuns recursos tradicionais como lousa e livro didático para as práticas de ensino. Para Guimarães (2009), esse quadro se agrava quando os professores não produzem inovações capazes de capturar a atenção do educando, bem como o seu desejo pela aprendizagem. Em outros termos, ainda hoje, em meio a tanta tecnologia, ao que tudo indica o ensino ainda está de certa forma restrito a aportes tradicionalmente utilizados na escola, situação que nos leva a refletir sobre possíveis mudanças no processo de ensino combinadas à realidade interna e externa da escola e de seus jovens participantes.

Quanto aos professores, Callai (2013) defende, nessa perspectiva, que esses devem ser comprometidos com sua profissão, além de terem o domínio técnico e científico de sua área de educação. Esses devem saber lidar com grupos diversos construindo junto a eles os conhecimentos e capacidades que os concernem e competem, com base em sua cultura e espaço de vivência, assim como seu comportamento em relação à cultura escolar à qual está inserido. Já para Tardiff (2002), a profissionalização exige que o professor conheça o seu ofício, na perspectiva da matéria com a qual trabalha dos fundamentos do pensamento geográfico, das bases que sustentam teoricamente as interpretações feitas, da condução metodológica que a cada momento foi sendo seguida.

Com base nessa perspectiva, é pertinente trazer do discurso de Day (2001) o questionamento quanto a um professor que não se entende como um sujeito motivado a aprender, e se esse pode criar nos seus alunos este interesse. Para o autor, o professor precisa fazer o aluno ser motivado, querer aprender durante toda a vida, mas que para tanto o professor precisa ter confiança em si próprio como aprendente. Outro aspecto do discurso do autor diz respeito à confiança que ele - professor - constrói em relação a uma profissão que o desvaloriza como sujeito e que não lhe é dado a possibilidade de ser um profissional que exerce seu trabalho com as condições que são necessárias. Ele indica que “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente” (DAY, 2001, p. 15).

Para além dessas explicações, Cavalcanti (2012) assinala que no contexto escolar, nomeadamente no ensino de Geografia, é importante que se estabeleça uma

abordagem didática que possa efetivamente contribuir para o pensamento teórico e crítico dos jovens discentes, por meio da compreensão da realidade. A autora considera nesse sentido que

uma maneira de abordar esses conhecimentos com os alunos é apresentá-los como construções humanas e históricas que buscam compreender a realidade por um caminho próprio, que se delinea com a centralidade de uma categoria, de um instrumento mediador dessa construção [...] Ou seja, no ensino, é também um desafio escapar da ilusão do empirismo e buscar métodos para abordar didaticamente os temas geográficos que possam efetivamente contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico-crítico dos alunos. (CAVALCANTI, 2012, p. 139 – 140).

A autora salienta que para a construção de procedimentos didáticos em Geografia, o professor como intermediador tem um papel fundamental. Ao professor, segundo a autora, compete a responsabilidade de propor e intervir com diversas alternativas para o ensino - nesse caso de Geografia - de maneira a envolver o aluno, despertando-o para o prazer das diversas formas de leitura de mundo. Para ela:

A construção de métodos didáticos em Geografia, [...], depende também de articulações que o professor é capaz de fazer entre suas concepções de métodos de conhecimento e os procedimentos cognitivos correlatos em cada situação e os métodos da ciência de referência. Para isso, é necessária uma formação profissional continuada, que tenha como um dos eixos a reflexão teórica sobre os métodos do conhecimento científico e suas possibilidades na construção dos discursos explicativos dos campos científicos e suas possibilidades na construção do conhecimento sobre a Geografia e suas categorias mediadoras da compreensão da realidade. Esses elementos teóricos podem ajudar o professor a encontrar formas autônomas e criativas de abordar os conteúdos e encaminhar as atividades, para além de seguir, mecânica e acriticamente, os receituários dos manuais didáticos. (CAVALCANTI, 2012, p.145 – 146).

Nesse sentido Dayrell (2007) concorda que é nítida a necessidade de mudanças, não só na postura do professor, mas também da escola, na relação jovem/aluno e jovem/escola. Seu parecer é de mudanças acerca da relação juventude e escola, na adequação das instituições às condições e realidades da juventude contemporânea. Nota-se frente a essa realidade educacional, que supostamente falta estrutura, investimento em formação continuada de profissionais, dentre outros. Parece ser visível que não somente os novos elementos didático-metodológicos e tecnológicos são capazes de resolver o problema do ensino, visto a necessidade de adoção de alternativas, inclusive no que se refere a políticas públicas, gestão e formação continuada de professores.

Para isso Tardif (2000) discute sobre a necessidade dos profissionais da educação em se estabelecer reflexões, compreensões a fim de se alcançar um determinado objetivo quanto a essa problemática que envolve as práticas escolares. O autor esclarece que são necessárias situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los. Ou seja, para ensinar Geografia, é necessário entender como se estrutura a organização do espaço e quais são os conceitos básicos para fazer a análise geográfica. E mais do que isso além de conhecer os conteúdos específicos precisa-se ter a clareza a respeito da abordagem pedagógica dos mesmos.

### **1.3 Os quadrinhos e o ensino de Geografia**

É certo que a Geografia é uma disciplina formada por um conjunto de conceitos importantes, alguns deles clássicos e outros mais atuais, que surgem em razão da necessidade de compreender e apreender o mundo atual, cujo significado resulta da necessidade de uma nova forma de discernir e examinar as relações entre a sociedade, a natureza e o espaço. E para interpretar e compreender essas relações, um ensino meramente formal e conteudista parece ser insuficiente. Segundo Vesentini (1999) as práticas pedagógicas

não tem que ser fundamentada num ensino “técnico”, como na época do fordismo, e sim “construtivista” no sentido de levar as pessoas a pensar por conta própria, aprendendo a enfrentar novos desafios, criando novas respostas em vez de somente repetir velhas fórmulas. (Vesentini, 1999. p. 20)

Com base no autor, a interdisciplinaridade abre um leque de possibilidades para que os docentes possam pensar em materiais e recursos didáticos a ser utilizados no ensino de Geografia. Entre eles, o uso das diferentes linguagens aparece como importante, pois pode elevar a capacidade de leitura e escrita do aluno. Músicas, jornais, quadrinhos, filmes são exemplos dessas diversas linguagens. Porém, para melhor defini-las, consideramos importante compreender que essas podem expressar pensamentos, ideias, opiniões e sentimentos, relacionados a fenômenos comunicativos que se diversificam no mundo atual.

Guimarães (2009) considera que para a utilização dessas linguagens, a criatividade é essencial no processo de ensino de Geografia, que trata das relações e

representações do mundo. Entretanto, segundo a autora, a criatividade pressupõe a devida relação entre razão e sensibilidade, entre a inventividade e o prazer de ensinar.

Para Rua (1993), as distintas linguagens possuem grande potencial para introduzir temas e conteúdos geográficos, além de poder situar o estudante no contexto histórico e/ou regional a que se refere à atividade. Guimarães (2009) assinala que o uso de diferentes linguagens pode representar uma quebra na rigidez que caracteriza o processo de aquisição/construção do conhecimento na escola. A autora defende que por meio de uma prática criativa com as diferentes linguagens, o professor pode contribuir para que o aluno se aproprie de bens culturais essenciais para sua formação e que esse dever é da escola e particularmente dos professores de Geografia.

Sabemos que realizar um trabalho criativo com os alunos adotando diferentes linguagens não seja tarefa fácil. Requer vínculos, criatividade e relacionamentos mais afetuosos e sensíveis entre os docentes, discentes e o contexto em que se estabelecem, promovendo assim práticas pedagógicas que estimulam questionamentos e experiências entre os alunos, além de um mergulho na cultura que envolve os jovens.

Diversos artefatos culturais estão presentes no cotidiano escolar. Entretanto, como já afirmamos, para a realização dessa pesquisa, escolhemos analisar as potencialidades dos quadrinhos. Várias terminologias, em distintos lugares do mundo são listadas quando se trata de quadrinhos. De acordo com Melo (2013), nos Estados Unidos são denominadas de *comic strips* ou *comic books* (tiras cômicas). Na França, eles são chamados de *bandes dessinées* (tiras desenhadas), no Brasil são popularmente conhecidas como *gibis* (em homenagem ao personagem de uma das primeiras HQs publicadas no Brasil), no Japão como *mangá* (tiras no estilo japonês de traço e representação dessa cultura), entre outras. Entretanto, em meio a essas terminologias e para uma melhor compreensão desse artefato midiático, julgamos coerente desvelar os quadrinhos em meio aos desígnios da Arte Sequencial.

Os quadrinhos são a mais comum manifestação da arte sequencial conceituada por Eisner (1989). A definição de arte sequencial aparece em meados do século XX no trabalho desse autor e representa uma narrativa que une imagens e textos sequenciados em quadros, vezes disformes, permitindo a visualização de situações, emoções, dimensões, espacialidades, entre outros, que compõe essa narrativa. Destaca-se pela inegável criatividade, podendo instigar a imaginação e a reflexão de seus leitores, podendo estimular a percepção de temporalidade, de sentimentos e totalidade de ambientes onde se passam as histórias.

Tomam grande espaço na indústria do entretenimento a partir da década de 1930, atuando como importante artefato midiático, de grandes demandas ao público jovem norte americano e europeu. Os chamados *comic books* atraíam seu público por meio de uma leitura informal, recheada de fantasias, sarcasmo e ficção. Todavia, na década de 1950, com o fim da II Guerra Mundial e advento da Guerra Fria, a introdução de super-heróis/super-soldados e outros personagens com poderes sobre-humanos incrementaram a imaginação, a crítica e até mesmo o sentido de revolta desses leitores, uma vez que representavam de certa forma situações reais de repressão e ameaças armadas das grandes potências mundiais daquela época.

No entanto, nota-se que para além do disposto no livro didático o uso das HQs nas instituições de ensino no Brasil ainda é alvo de preconceitos e ressalvas, devido entre outras, as dificuldades para sua inclusão nos currículos como instrumento pedagógico, a falta de incentivo ou interesse dos professores para com uma proposta alternativa de ensino, ou mesmo de pouco conhecimento da linguagem e sua adequação ao processo de ensino.

Ademais, estudos de autores como Eisner (1989), Bonifacio (2005) Vergueiro, Rama, Silva (2010), dentre outros, apontam que os quadrinhos são de grande importância no processo de ensino. Esses autores discutem sobre o engajamento do artefato no processo educacional caracterizando as etapas de produção dos personagens, do roteiro e do cenário em que identificam elementos importantes como noções de tempo, espaço, sentimento, cultura, identidades, etc.

Eisner (1989) acredita ainda que os quadrinhos trazem à tona sensações, sentimentos e emoções que expressam experiências vividas. As imagens configuradas a partir dessa linguagem produzem efeitos que mexem com a memória e projetam reações cognitivas nos leitores, como caracteriza o autor:

Não se sabe muito sobre o local ou o modo de armazenamento no cérebro dos incontáveis fragmentos de lembranças que se tornam compreensíveis quando dispostos em certa combinação. Mas é óbvio que, quando uma imagem é habilidosamente retratada, ao ser apresentada ela consegue deflagrar uma lembrança que evoca o reconhecimento e os efeitos colaterais sobre a emoção. Trata-se aqui, obviamente, da memória comum da experiência. (EISNER, 1989. p.100).

É importante, contudo, que se leve em consideração a realidade social em sua natureza e as possíveis abordagens dos quadrinhos como uma expressão complexa da produção cultural contemporânea.

Especificamente para o estudo de Geografia, Melo (2013) aponta que os quadrinhos são um importante meio de informações e de críticas sociais, explícitas ou implícitas que conseguem atingir uma grande quantidade de leitores, ao mesmo tempo em que possibilitam a leitura geográfica sobre diferentes culturas e lugares. Além disso, percebem-se em seus conteúdos, constantes evidências e noções sobre o espaço geográfico. Seus quadros e páginas são abarrotados de elementos que contextualizam a configuração do espaço globalizado, caracterizam e introduzem escalas, apontam divisões regionais e territoriais e descrevem de forma enriquecedora as diversas paisagens e lugares.

Para Silva (2010), os quadrinhos são uma intrigante alternativa no contexto do ensino de Geografia. Segundo a autora, a linguagem dos quadrinhos é uma “velha conhecida” de grande parte dos estudantes. Nesse sentido, de acordo com a referida autora, deve haver motivação do professor, para que se realizem outras leituras dos quadrinhos, para além dos fatos cotidianos que geraram a sua produção.

Rama et al (2010, p.88) defende que para a Geografia o uso dos quadrinhos apresenta inúmeras possibilidades, inclusive na construção de conceitos acerca da dinâmica espacial, sobre a representação de paisagens e lugares, entre outros. Para evidenciar essa relação, Araújo (2008) complementa:

Além de explorar os temas específicos tratados nas histórias, é possível também trabalhar com a linguagem dos quadrinhos para ensinar alguns conceitos da Geografia, tais como representação do espaço, escala, visão vertical e oblíqua, leitura de símbolos. (ARAÚJO, 2008, p.33).

Observa-se que para a utilização dos quadrinhos como instrumento didático pedagógico, é necessário fazer uma leitura de diversos elementos que caracterizam os personagens, os ambientes onde se passam as histórias e a relação desses personagens com a configuração ficcional dentro das HQs. Rama (2010) aponta, nesse sentido, sobre a tendência tradicionalista de se explorar, nos quadrinhos, aspectos de caráter conceitual envolvendo as paisagens e lugares, sem discutir os estereótipos presentes nessas criações. Quanto a isso os autores ressaltam:

Pela perspectiva de uma Geografia tradicional, é inevitável lembrarmos de que HQs ambientados em diversos países mostram paisagens e culturas diversas. [...] Não devemos, no entanto, pensar que a principal contribuição dos quadrinhos para o ensino de Geografia seja mera descrição de paisagens. O potencial dessa linguagem ultrapassa esse aspecto, podendo atender às mais recentes abordagens teóricas e pedagógicas da área. (RAMA et al, 2010. p. 87).

Percebemos nas considerações precedentes que os quadrinhos apresentam possibilidades ímpares no processo educativo, uma vez que expressam identidade, cultura, relações socioeconômicas, representam categorias geográficas do local ao global, apresentam eximia potencialidade no ensino de Geografia. Assim a utilização dos quadrinhos no cotidiano escolar pode permitir a intercessão de conceitos e conteúdos nos diferentes anos de escolaridade. Além disso, pode servir para a introdução de temas que levem a interpretação de conceitos geográficos relacionados à dinâmica do espaço, por meio da fruição e do prazer.

Tais relações levam a crer que é possível uma efetiva prática de ensino em Geografia por meio da utilização dos quadrinhos no ensino básico. Entretanto, é imperativo refletir sobre aspectos que envolvem esses artefatos midiáticos para que se possa desenvolver um trabalho qualitativo e que alcance e reflita sobre a realidade dos jovens estudantes.

Nesse contexto, os mangás, como artefato representante da linguagem dos quadrinhos, foram elencados para o estudo da presente pesquisa. Entre as justificativas para a escolha estão suas características e particularidades e o interesse proeminente entre os jovens em idade escolar acerca do mesmo, discutidas a seguir no capítulo 2.



## **CAPÍTULO II**

### **MANGÁS: CONTORNOS E TRAJETOS DO ARTEFATO MIDIÁTICO**

#### **2.1 O contexto japonês contemporâneo**

Para melhor compreender os mangás, seus atrativos para os jovens da pesquisa, suas peculiaridades de formatação, dentre outras características, julgamos necessário entender primeiramente o sentido desse artefato no Japão e sua trajetória até o Brasil.

Para isso, estabelecemos um recorte histórico espacial evidenciando o Japão como um país que se globalizou de modo surpreendente, apesar de ter sido assolado por intensas crises socioeconômicas e influências externas no pós-segunda guerra mundial. Levamos em conta que nesse recorte histórico temporal japonês os mangás se destacaram como artefato cultural, entre outros motivos, pela apologia à paz e esperança, incentivo à prosperidade, luta, força de vontade e disciplina, discurso utilizado de maneira eminente para uma nação em reconstrução.

O Japão está localizado no extremo leste da Ásia. Possui uma extensão territorial de aproximadamente 377.800 km<sup>2</sup> e uma população - em 2010 - de aproximadamente 127 milhões de pessoas. Por sua posição geográfica é conhecido como terra do sol nascente. Um território montanhoso que ocupa um arquipélago no Círculo de Fogo do Oceano Pacífico, onde o encontro de placas tectônicas explica o grande número de vulcões no país – muitos deles ativos – contribuintes para frequentes terremotos e grandes tsunamis. Essa configuração física/espacial propicia o cultivo do arroz, base da produção agrícola no país, e favorece a atividade pesqueira, além da preservação de cobertura florestal em grande parte de sua área territorial.

É atualmente um países competitivo em relação à exportação de vários produtos, sobretudo relacionados a tecnologia e no setor automobilístico. Tal característica o posiciona como uma potência econômica mundial. O país possui um alto índice de desenvolvimento humano – IDH e uma alta renda per capita, associada a baixas taxas de mortalidade e considerável expectativa de vida. Entretanto, esse promissor país é aparentemente marcado por várias crises econômicas e sociais e pelo seu determinismo de soerguimento e adaptação em meio a situações caóticas e em sua trajetória histórica e temporal. A Figura 3 busca ilustrar essas relações apresentando no mosaico a localização do Japão na porção asiática nas primeiras imagens, abaixo as ilhas

Ogasawara em Tóquio - o relevo montanhoso e formação de arquipélago - e nas últimas imagens exemplos de modernidade, tradições e catástrofes naturais no Japão.

**Figura 3: Mosaico de imagens de caracterização espacial do Japão**



**FONTE:** GIANANTI, Roberto, 2011 In: Terremotos e Tsunamis no Japão. Nova Escola. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/ensino-medio/terremotos-tsunamis-japao-621787.shtml>> Acesso em 25/02/2014; WIKIPÉDIA – Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Jap%C3%A3o>> Acesso em 15/02/2014<sup>9</sup>.

Num contexto histórico geral, o Japão foi marcado no período imperial - meados do século IV - pela dominação da Coreia e pelas influências culturais da China. Todavia, por volta do século XII, esse sistema de governo é substituído por uma ditadura feudal no Japão - imposta pelos Shoguns - senhores feudais. Nesse sistema não existiam instituições políticas de caráter democrático e o comércio era fortemente restrito ao arquipélago japonês. Uma de suas características mais marcantes foi o grande investimento no crescimento da aristocracia militar formando “milícias” de Samurais<sup>10</sup> que permaneceram como principal força armada no Japão até o início da Era Meiji<sup>11</sup>.

Após a revolução Meiji, em meados do século XIX, o Japão abre as portas para o ocidente, o que marca uma corrida imperialista para o domínio econômico e o

<sup>9</sup> Mosaico organizado pelo autor

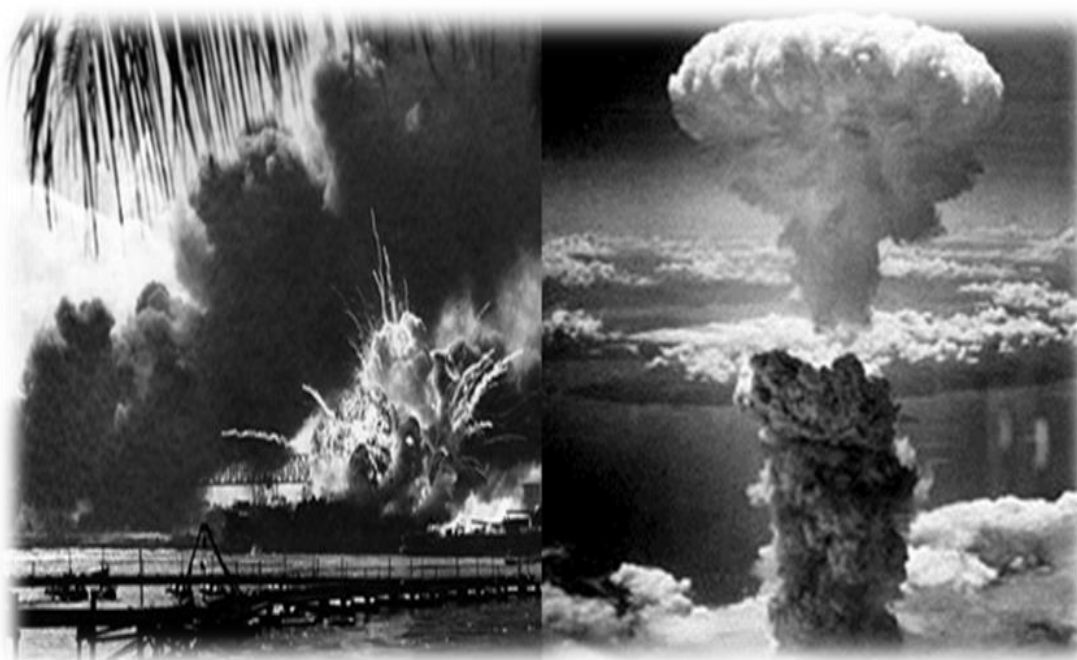
<sup>10</sup> Samurais – Classe de guerreiros (militares) do Japão feudal entre os séculos XII e XVIII. Fonte: Cavalheiro, 2010.

<sup>11</sup> Era em que o poder dos senhores feudais foi dissolvido e esse o dividia com o legislativo, executivo e judiciário – novo sistema de governo com abertura comercial ao exterior. Fonte: Moura e Castro, 2007.

expansionismo militar refletido em uma maior hegemonia japonesa no mundo após a Primeira Guerra Mundial. Contudo a economia nipônica, aparentemente dependente do mercado externo após a Primeira Guerra, comprometeu suas relações comerciais instaurando uma crise socioeconômica pela redução das relações comerciais com o exterior.

Como consequência, a determinação japonesa para o domínio asiático convergiu em uma aliança com a Alemanha e Itália, instaurando em meados do século XIX um dos eixos para a Segunda Guerra Mundial. A partir da aliança formada, a expansão militar japonesa atinge os Estados Unidos ao atacar de surpresa as bases americanas em Pear Harbor, no Havaí. Todavia, apesar da tomada do sudeste da Ásia e parte do pacífico ocidental, o Japão é derrotado pelas forças aliadas após a explosão das bombas atômicas americanas em Hiroshima e Nagasaki, o que conduz o Japão a assinar a rendição e aceitar um sistema de governo baseado em moldes da democracia ocidental. A figura 4 ilustra o ataque a Pear Harbor e a detonação da boba atômica em Hiroshima.

**Figura 4: Ataque a Pear Harbor e Bomba atômica em Hiroshima**



**FONTE:** WIKIPÉDIA, Disponível em:

<[http://pt.wikipedia.org/wiki/Bombardeamentos\\_de\\_Hiroshima\\_e\\_Nagasaki](http://pt.wikipedia.org/wiki/Bombardeamentos_de_Hiroshima_e_Nagasaki)> Acesso em 15/02/2014.

Com a derrota, o Japão cede aos Estados Unidos e aceita bases militares norte-americanas em seu território. Contudo, apesar das influências ocidentais e o domínio do Partido Liberal Democrático (PLD), as instituições políticas japonesas conservam

características tradicionais como a lealdade às empresas e o sentido de progresso a todo custo. A Segunda Guerra Mundial foi um período de perdas humanas e econômicas significativas para o Japão. Porém, apesar dos conflitos, da queda da produção agrícola e das bombas de Hiroshima e Nagasaki, o fim da Segunda Guerra Mundial tem um significativo importante para o Japão, reabrindo um significativo capítulo de sua história.

Esse marco foi importante para a consolidação de uma ideologia de construção de um novo Japão, moderno e livre, alicerçado nas propostas capitalistas do mundo globalizado. A estratégica influência dos Estados Unidos ganha destaque nessa conjunção. Nesse momento transitório, entre o fim da Segunda Guerra e o advento da Guerra Fria, os americanos almejavam um aliado com ideias anticomunistas e (re)produtor/consumidor em potencial de sua hegemonia industrial, tecnológica e cultural, indo ao encontro do Japão, preocupado com seu soerguimento e desenvolvimento industrial e socioeconômico.

Para Filho (1997), a Segunda Guerra Mundial deixou o Japão e sua indústria local em situação de exaustão. A perda do império colonial provocou queda significativa das fontes de matérias primas e alimentos baratos, além de crises e alta inflação, que desgastaram o poder de compra dos salários japoneses. Isso levou a crença de que o Japão não se reergueria novamente, especialmente em relação ao setor industrial. No entanto, segundo o mesmo autor, décadas após a guerra, a situação no Japão se contrasta radicalmente com o cenário pessimista inicial. O milagre econômico japonês promoveu entre as décadas de 1950 e 1970 recordes de PIB (Produto Interno Bruto), colocando o país entre as economias mais desenvolvidas do mundo.

Para identificar essas situações de transição, Filho (1997) expõe ainda sobre as estratégias do governo e dos bancos japoneses frente à pressão internacional e a retomada da hegemonia econômica norte-americana. Entretanto, apesar da ascensão japonesa nesse período, fatores como a valorização do *iene* (moeda japonesa) e a aceleração dos investimentos de indústrias familiares provocaram aumento na carteira imobiliária, redução na taxa de crescimento industrial e diminuição de lucro para os setores exportadores, o que possibilitou o aparecimento de uma “bolha” de impactos negativos sobre a economia japonesa e grande reversão no panorama de ajuste interno até o fim da década de 1980.

Intencionalmente, a ocupação norte-americana pós-guerra contribuiu para além da ordenação econômica japonesa. Tais influências ocidentais provocaram várias

mudanças no próprio modo de vida do povo nipônico. Ainda que os países ocidentais enxergassem no Japão uma cultura com rígidas tradições e hábitos milenares, a produção industrial aumentava em moldes capitalistas, o que contribuiu para diversas mudanças no país.

Segundo Vesentini (2012), a ajuda financeira recebida após o fim da Segunda Guerra Mundial fez com que o Japão voltasse a crescer rapidamente. Contudo, foi fundamental a manutenção da estrutura social tradicional japonesa, com baixos salários e disciplina pelo ideal de reerguimento do país. A política trabalhista nesse sentido se baseava nos moldes feudais de obediência servil, mas num contexto nacionalista de investimento no trabalhador, por meio da educação de qualidade, garantia de mão de obra qualificada, pesquisa tecnológica e coordenação das políticas empresariais.

Os elevados investimentos na indústria de tecnologia e informação avançadas possibilitaram ao Japão a liderança nesses setores tornando seus produtos ativos na economia global. A intervenção governamental teve um importante papel para esse desenvolvimento, haja vista o investimento massivo por parte do Estado em algumas empresas.

Em busca de inovação, as grandes empresas japonesas foram pressionadas pela urgência de aumentar a produtividade. Por essa razão, muitas delas adotam técnicas alternativas, dentre as quais se destaca o *Just in Time* cujos princípios básicos são a redução de custos, a não necessidade de estoques, eliminação dos desperdícios e sistema de melhoria contínua do processo. O Japão foi responsável por reinventar o modo de administrar o processo de produção inclusive no ocidente.

Além disso, outras mudanças podem ser destacadas na caracterização do Japão pós Segunda Guerra Mundial. Na construção civil e milenar arquitetura, os novos projetos japoneses ganharam significativas mudanças, excluindo-se das residências e comércio tatames, biombos, folhas de arroz e outros elementos que caracterizam o arquétipo arquitetônico japonês. Outra expressiva mudança, sob a influência ocidental se pautou no modo de vestir e de se comportar dos japoneses, embalados pelo *design* presente no vestuário estadunidense e europeu e o *status* aparentemente integrado às marcas e etiquetas ocidentais. Nesse sentido Luyten (2012) ressalta:

Hoje, muitas das famosas etiquetas vendidas em lojas da *Fifthavenue*, *bondstreet* ou *rue de laPaix* são também disponíveis em Tóquio a preços altos, é claro. A demanda japonesa pelos luxos ocidentais é tão grande e tão insaciável que poucas das renomadas lojas da Europa e dos EUA não estão presentes no Japão. (LUYTEN, 2012, p.16).

Ainda para a autora, a experimentação dessa nova cultura leva os japoneses a uma melhor perspectiva de vida, que até então era desconhecida para essas pessoas. A autora caracteriza esse novo estilo de vida, ressaltando que

da pobreza anterior, o povo japonês sejam idosos, jovens, crianças, mulheres ou homens, começou a experimentar um novo estilo de vida até então desconhecido e a desfrutar, pela primeira vez, o que os próprios japoneses chamam de *a era do lazer*. (LUYTEN, 2012. p.16).

O Japão se ocidentalizou em vários sentidos. A *era do lazer*, citada pela autora, pode ser entendida como fascínio de uma sensação de saciedade aspirada pelos japoneses no pós-segunda guerra. Entretanto, Dumazedier (1979) ressalta na sociedade atual que esse *lazer* pode ser considerado

como uma realidade multipresente ou uma ilusão “ideologizada”. É o tempo da mais livre expressão de si ou o da pior manipulação ou repressão da pessoa. O lazer é anunciado como o futuro substituto do trabalho alienado, ou o trabalho reformado deve reduzi-lo cada vez mais a um passatempo mais ou menos tedioso. (DUMAZEDIER, 1979, p. 12)

Para Bauman (1999), as interações entre a produção e o consumo se dão por fatores tecnológicos presentes no mundo contemporâneo, manipuladores do tempo/espço em que a economia dirige o consumidor à inserção nessa cultura de consumo. Para o autor, o mundo de produção e consumo é regido pelos princípios e pela lógica dessas trocas. Essa cultura, por sua vez, é impregnada de um sistema de ideias que é mais de esquecimento do que de aprendizado. Em outras palavras, o desejo precede a necessidade de satisfação do consumidor.

Bauman (2001) caracteriza esse tempo/espço presente pela metáfora do líquido, pelas inquietações e rupturas relacionadas à dimensão da competição mercadológica, pelas incertezas, desigualdades e a uma suposta liberdade. O autor salienta que na contemporaneidade a liberdade “individual” está conectada à liberdade “capital”. Quanto mais liberdade o indivíduo tiver para “escolher”, maior o desejo de consumo e maior a liberdade para a ação do capital e consequente aprisionamento do indivíduo. No contexto japonês, pode-se dizer que essa liberdade de escolha se relaciona a uma nítida valorização daquilo que se produz em contextos geográficos mais distantes, do mundo ocidental, como moda, música, gastronomia, entre outros produtos da cultura material e imaterial.

Ao que tudo indica até a década de 1990, os japoneses se submeteram voluntariamente às aspirações ocidentais e suas influências culturais, mantendo o

consumismo em ritmo acelerado. Todavia, após essa década o desenvolvimento bem sucedido parece ter se esgotado. Para Vesentini (2012), o Japão passou a demandar reformas urgentes para que retomar crescimento econômico das décadas anteriores. Sua economia aspira necessidade de uma economia voltada para o mercado interno haja vista que, entre outros motivos, seu modelo de produção é copiado por outras potências industriais, aumentando a concorrência e consequentemente a diminuição de importações de produtos japoneses. O problema é que ainda assim, a demanda interna japonesa ainda é menor que a oferta, o que torna um desafio expandir o consumo interno, de uma produção que até os anos 1990 era em grande parte destinada a exportação.

Nesse sentido, o Japão contemporâneo, “sobrevivente” da Segunda Guerra Mundial, dá sinais de estagnação econômica. Entretanto, continua apresentando dados relevantes em relação ao PIB e IDH, bem como na manutenção de um alto padrão de consumo por parte da população. Retomar a tradicional superação de obstáculos, sobretudo econômicos, é uma promessa do país pela capacidade de agir de sua população.

## **2.2 O artefato midiático mangá**

A partir dos argumentos sobre o Japão contemporâneo, consideramos pertinente caracterizar os mangás enquanto artefato midiático global e refletir sobre o sentido das relações oriente e ocidente, ou seja, as influências japonesas internacionalmente e a introdução de suas características culturais pelo mundo, com destaque na sua produção e exportação de bens materiais e simbólicos para o Brasil.

Para além dos produtos industrializados como carros, computadores, celulares, TVs e tantos outros objetos, notamos que elementos da cultura japonesa como a culinária e a gastronomia, o vestuário e a arquitetura, além de artefatos midiáticos como o mangá, são consumidos fora do território japonês, por grupos adeptos da cultura japonesa. Dentre esses produtos acreditamos que o mangá seja um imperativo objeto de estudos para compreensão da expressão cultural do Japão, suas interferências e a troca de influências culturais instituídas no mundo globalizado.

Embora difundidos, traduzidos e adaptados no mundo inteiro, os mangás representam de forma única e particular atributos da cultura nipônica, elaborados em “preto e branco” com um modo de leitura diferenciada, fora dos padrões e formato europeu/americano. Ademais, conectadas a outras mídias como a jogos, cinema, TV e

internet, os mangás ganham *status* e consolidam-se como fonte de entretenimento e produto economicamente rentável.

Quanto a sua origem, Molinè (2004) considera primeiramente a publicação da série *Hokusai Manga* em 1814, do pintor Katsuhita Hokusai, que cria um estilo que unia os caracteres *man* (involuntário) e *ga* (desenho, imagem), cuja palavra resultante significava *mangás* (imagens involuntárias). Dessa forma, assim como a palavra *cartoon* no ocidente, a palavra *mangá* passou a ser sinônimo de tudo o que é relacionado à caricatura ou ao humor gráfico e em consonância com a arte sequencial.

Contudo, após a consolidação do termo *mangá* como representação artística, periódicos como os *Toba-e* (imagens em estilo de Toba, que apresentavam histórias contínuas em lugar de imagens isoladas) e *Japan Punch* (adaptação do seminário humorístico inglês no Japão de Charles Wirgman) influenciaram a maneira dos artistas japoneses realizarem seus trabalhos. A partir desse contexto, já no século XIX, os mangás passam a ter personagens fixos e se abrem a introdução de elementos estrangeiros, principalmente norte-americanos compondo sua configuração atual.

Quanto à abertura desses elementos estrangeiros na produção e configuração atual dos mangás, o principal nome a ser destacado é o de Osamu Tezuka<sup>12</sup>. Consagrado em vida como um dos maiores autores de mangás, sua contribuição marcou, segundo Nagado (2005), a produção desses artefatos midiáticos como uma das mídias mais poderosas do Japão. Porém, suas principais inspirações e influências estavam, segundo Molinè (2004), no cinema e animação norte-americana.

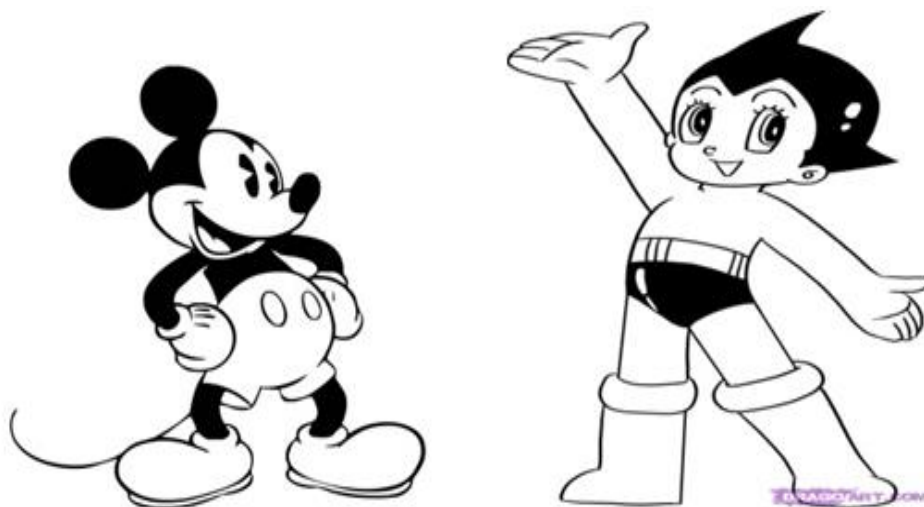
Molinè (2004) ressalta que a admiração de Tezuka pelos desenhos e animações da Disney (como Mickey Mouse, por exemplo) o incitou a inserir olhos grandes, amplas e brilhantes pupilas em seus personagens, o que se nota como características dos mangás entre diversos outros desenhistas japoneses ainda hoje. As imagens a seguir ilustram tais influências. A primeira imagem mostra Mickey Mouse, personagem de Walt Disney de 1928 e a segunda imagem mostra o personagem Astro Boy, de Osamu Tezuka, criado em 1951.

---

<sup>12</sup> Desenhista que revolucionou os quadrinhos japoneses ao criar uma nova forma de narrativa, que usava novos ângulos, ritmo cinematográfico e uma nova característica como os grandes olhos arregalados por influência dos desenhos da Disney. Cria uma nova perspectiva de desenhos em quadrinhos, que ganham força no mercado cultural “pop” tornando-se únicos ao juntar as influências ocidentais com a cultura japonesa (no mangá). **Fonte:** Cavalheiro, 2010.



**Imagem 1: Mickey e Astroboy**

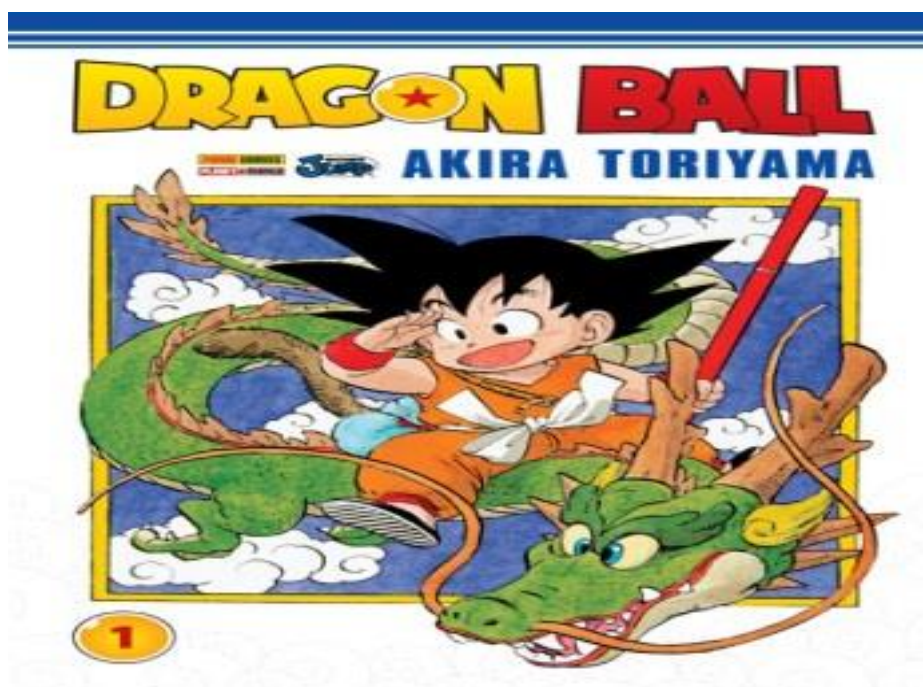


**FONTE:** Rui, 2013, In: Desenhos Wiki. Disponível em: <<http://www.desenhoswiki.com/disney/desenhos-mickey>> Acesso em: 25/02/2014 - Drago Art, 2009. Disponível em: <<http://www.dragoart.com/tuts/1868/2/1/7957/how-to-draw-astro-boy-step-6.htm>> Acesso em: 25/02/2014.

Mesmo sendo personagens distintos e com histórias nada parecidas, os traços usados por Tezuka ao desenhar o personagem Astro Boy, com destaque nos olhos e formas corporais lembram os traços do Mickey, de Walt Disney.

Em outro exemplo, a capa da edição de *Dragon Ball* (2011) também representa tais influências ocidentais no mangá. Os olhos de Goku, protagonista desse mangá, refletem uma sensação de euforia e felicidade, ao admirar, das alturas as aventura que lhe aguardam na Terra. Novamente pode-se notar a representação dos olhos e cabeça grandes, comprovando que ainda hoje essas características inseridas por Tezuka permanecem.

**Imagem 2: Capa do mangá Dragon Ball, 2011**



**FONTE:** Toriyama, Akira, 2011. Disponível em: <<http://www.my-favorite-coloring.net/Drawing/Colors/Print/Famous-characters/Mangas/Dragon-Ball/Son-Goku/71260>> Acesso em 19/07/2013.

Convenientemente, no período de mudanças no Japão pós-Segunda Guerra Mundial, os mangás começam a representar a cultura japonesa, não mais num sentido militar/armamentista, como era feito até os anos 1950. Passaram a retratar histórias do cotidiano, mescladas à ficção e com mensagens subjetivamente positivas para os diversos públicos no país.

Temáticas comuns dos mangás para essa nova realidade, entremeiam entre outros, como o antibelicismo, representados por obras como *Hadashi no Gen* (Gen Pés descalços) de Keiji Nakazawa; *Sôin Gyokusai Seyo* (Carga suicida) de Shigeru Mizuki e *Adolf ni Tsugu* (Conte a Adolf) de Ozamu Tezuka, que permearam as décadas de 1950 e 1980. As temáticas esportivas também se destacam nos mangás pelas mensagens de persistência e perseverança, independente da vitória e da derrota, articuladas ao pacto japonês de renúncia a guerras.

Alguns exemplos expostos a seguir representam essas mudanças em torno dos mangás e suas temáticas em relação às mudanças ocorridas no Japão pós-guerra. A primeira imagem da sequência representa o sentido de rejeição à guerra pelos soldados da *Sôin Gyokusai Sey* (em 1973) e a segunda imagem representa momentos de uma partida de beisebol, publicada na Shonen mangá no mesmo ano.

### Imagem 3: Mudanças nas temáticas dos mangás pós Segunda Guerra Mundial



**FONTE:** Luyten, 2012; Molné, 2004.

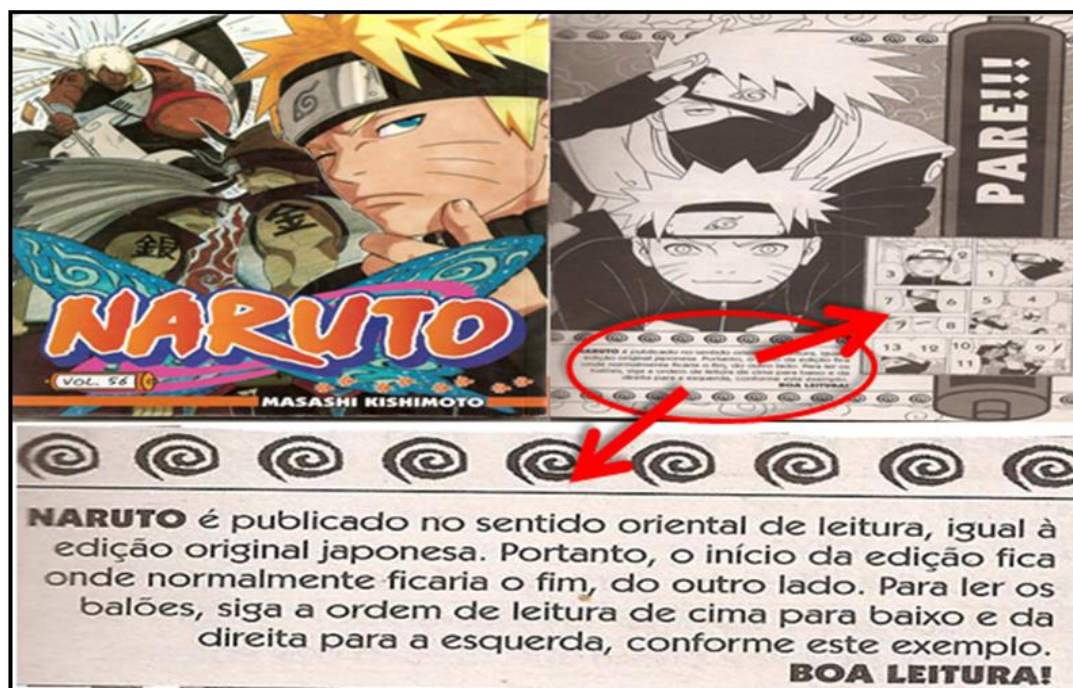
Nesse sentido, Daniel HDR (2005) afirma que os mangás possuem imensa capacidade de entreter, educar, questionar, manifestar, refletir e ser refletida, pois podem ser um reflexo da cultura “pop” e lúdica representada na sociedade. O autor afirma:

O poder visual da narrativa dos quadrinhos japoneses, bem como sua abordagem criativa (comum no melhor das artes sequenciais do mundo), com a construção de seus personagens por meio de recursos literários, grafismo com artes plásticas, composição e escolha de cenas das páginas com linguagem cinematográfica, faz das HQs uma das mídias mais completas, que não a tornam apenas popular, mas que em seu aspecto “pop” tem poder elucidativo, contestador e didático. Isso é visível nos quadrinhos japoneses aqui no país, pois é evidente o novo formador de leitores de HQs. Essa posição lhe possibilita uma função sociopedagógica muito forte e infelizmente muitas vezes subestimada. (HDR, 2005, p. 102).

Os mangás apresentam particularidades em relação a sua linguagem, narrativa, formatação e diagramação no contexto da arte sequencial. São cadernos/livros impressos com medidas entre 20 cm de altura por 14 cm de largura, contendo aproximadamente 200 páginas, distribuídas em 5 a 10 capítulos por volume. Sua capa é colorida e as demais páginas são em branco e preto. Sua leitura é feita da direita para a esquerda na passagem de páginas e com mesmo padrão na leitura dos quadros.

Nas publicações brasileiras, há instruções acerca dessa leitura na última página no formato oriental e primeira se fosse considerado o formato ocidental para a leitura. A imagem 8 a seguir mostra essas características.

**Imagem 4: Descrição da leitura de mangás**



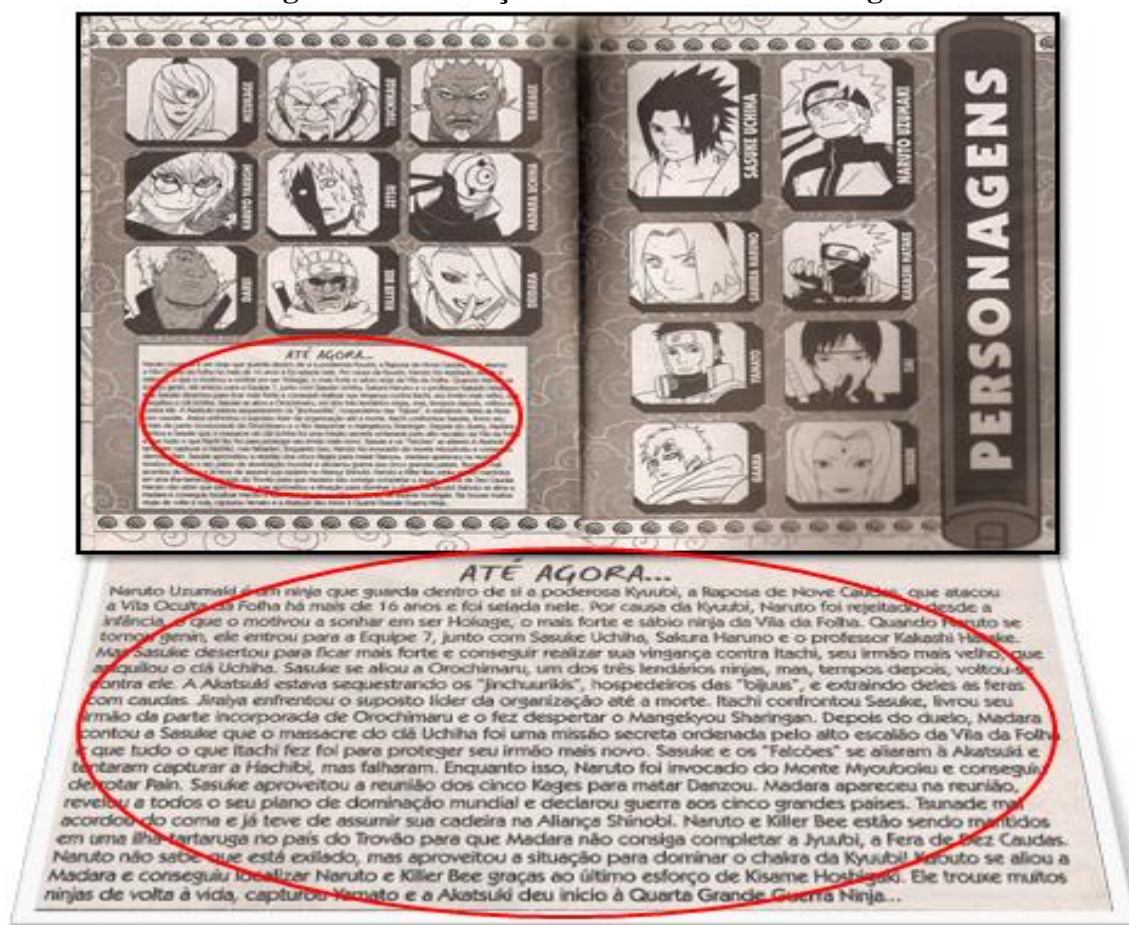
**FONTE:** Kishimoto, 2012.

Além das instruções, os mangás trazem informações sobre a história do volume e apresentação dos personagens que fazem parte dessa história. Tais informações tem o objetivo de situar o leitor sobre o ponto em que está a história, já que cada série é composta de um grande número de volumes e sua publicação no Brasil não segue necessariamente o original japonês. Entre os volumes, novos personagens costumam aparecer e geralmente têm relação com volumes anteriores, por isso crê-se que a apresentação desses no início de cada volume torna-se também pertinente ao leitor.

A imagem 5 traz um exemplo dessa apresentação, extraído do volume 56 da série Naruto – Guerras Shinobi.



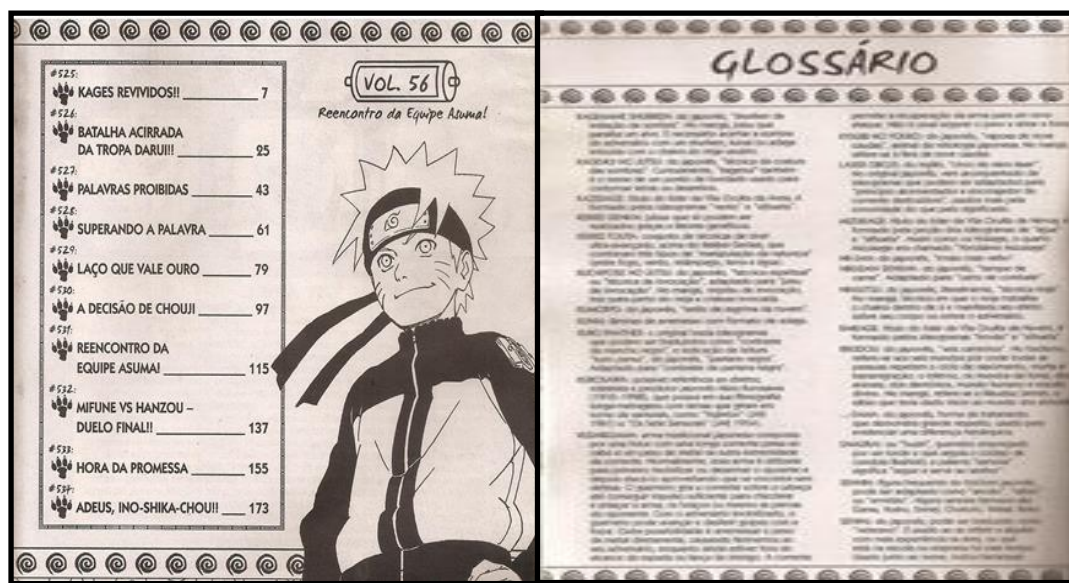
Imagem 5: Informações sobre a leitura de mangás



FONTE: Kishimoto, 2012.

Os mangás também apresentam a organização em capítulos por meio de um índice/sumário, e um glossário. A imagem 10 a seguir mostra essa organização.

**Imagem 6: Índice e Glossário nos mangás**



FONTE: Kishimoto, 2012.

### 2.3 Mangás: um produto de exportação

É notório que a experimentação de uma nova vida, de produção e consumo, influenciados ou não pelos moldes capitalistas estadunidenses no pós-guerra, provocaram mudanças no estilo de vida dos japoneses. Diante disso, os meios de comunicação, inclusive a mídia impressa japonesa, tomaram grandes proporções, destacando-se maiores tiragens de jornais e revistas (dentre elas os mangás), representativos de uma importante parcela das publicações japonesas no final do século XX.

Luyten (2012) apresenta dados que confirmam essa ascensão, apontando números que destacam os mangás na década de 1980.

No campo de revistas e livros, em 1980, atingiu-se um volume de quase 4,3 bilhões de livros e revistas produzidos, dos quais 27% , ou seja, 1,6 bilhão destinava-se a publicações de histórias em quadrinhos - os mangás. (LUYTEN, 2012, p. 17).

De acordo com a autora, dentre as publicações japonesas impressas, os mangás representaram na década de 1980 quase 30% de seu total. Essa alta produção é caracterizada, levando em conta que no Japão, o mangá é barato e acessível a todas as camadas sociais do país, além de abordar uma diversidade de assuntos voltados a todas as faixas etárias. Complementando a argumentação da autora, Molinè (2004) assinala que embora os primeiros quadrinhos japoneses fossem destinados a públicos adultos, as

influências externas e demais particularidades se estenderam a públicos infanto-juvenis, em que as revistas pioneiras foram a *Shonen Club* destinada ao público jovem masculino, a *Shojo Club* e a *Yônen Club* respectivamente destinadas ao público feminino e infantil.

Fora do Japão, no entanto, as publicações e maiores tiragens de mangás estão relacionadas a alguns títulos renomados internacionalmente e ao ápice de suas histórias. Alguns exemplos dessa relação são apontados no Site JBox<sup>13</sup> (2012) em artigo sobre as maiores tiragens de mangás nos últimos tempos. Porém, é relevante compreender que mesmo as principais obras não vendem do início ao fim com a mesma intensidade, fato que não caracteriza desvalorização das histórias como um todo e sua aceitação entre consumidores.

O quadro a seguir mostra o ranking das 15 maiores tiragens de mangás publicada em 2011 apresentando os nomes das obras, autores, editoras, ano de lançamento e algumas observações referentes às suas publicações.

**Quadro 1: Mangás mais lidos no Brasil (2011)**

Rank	Tiragem	Obra / Volume	Autor	Editora	Lançamento	Observações
1	3.9 mi	One Piece (#63)	Eiichiro Oda	Shueisha	08/2011	Conrad* e Panini
2	2.5 mi	Slam Dunk (#21)	Takehiko Inoue	Shueisha	11/1994	Conrad*
3	2.388 mi	Chibi Maruko-chan (#7)	Momoko Sakura	Shueisha	01/1991	
4	2.367 mi	Be-Bop Highschool (#8)	Kazuhiro Kiuchi	Kodansha	08/1987	
5	2.3 mi	Nana (#14)	Ai Yazawa	Shueisha	12/2005	JBC
6	2.2 mi	Dr. Slump (#6)	Akira Toriyama	Shueisha	12/1981	Conrad*
	2.2 mi	Dragon Ball (#35)	Akira Toriyama	Shueisha	09/1993	Conrad* e Panini
7	2.14 mi	Kindaichi Shounen no Jikenbo (desconhecido)	Youzaburo Kanari e Fuyumi Satou	Kodansha		
8	2 mi	Miyuki (desconhecido)	Mitsuru Adachi	Shogakukan		Autor de "Aventuras de menino".
	2 mi	Meitantei Conan (#17)	Gosho Aoyama	Shogakukan	11/1997	
9	1.9 mi	Crayon Shin-chan (#7)	Yoshito Usui	Futabasha	12/1993	Panini*
10	1.834 mi	Vagabond (#15)	Takehiko Inoue e Eiji Yoshikawa	Kodansha	10/2002	Conrad*
11	1.7 mi	Yu★Yu★Hakusho (#15)	Yoshihiro Togashi	Shueisha	12/1993	JBC
	1.7 mi	Ike! Inachuu Takkyuubu (#9)	Minoru Ruruya	Kodansha	03/1996	
12	1.62 mi	Naruto (#31)	Masashi Kishimoto	Shueisha	12/2005	Panini
13	1.6 mi	Kinnikuman (#17) [Músculo Total]	Yudetamago	Shueisha	09/1984	
	1.6 mi	HUNTER×HUNTER (#13)	Yoshihiro Togashi	Shueisha	12/2001	JBC
14	1.52 mi	Fullmetal Alchemist (#27)	Hiromu Arakawa	Square-Enix	11/2010	JBC
	1.5 mi	Ranma ½ (#13)	Rumiko Takahashi	Shogakukan	11/1990	JBC
15	1.5 mi	H2 (#17)	Mitsuru Adachi	Shogakukan	06/1996	Autor de "Aventuras de menino".

**FONTE:** MIRABOLANTE, 2012, In: JBOX.com.br. Disponível em: <<http://www.jbox.com.br/2012/09/23/especial-top-40-com-as-maiores-tiragens-de-todos-os-tempos/#contato>> acesso em 22/07/2013.

<sup>13</sup> Site voltado a informações sobre a cultura “pop” japonesa, com foco em mangás, animês e jogos. Disponível em: <http://www.jbox.com.br/>. Acesso em 08/07/13.

Nota-se nas observações do quadro anterior o destaque para três editoras brasileiras - Conrad, Panini e JBC – elas são destacadas frente às editoras japonesas como *Shueisha*, *Kodansha* e *Shogakukan*. Isso mostra basicamente a necessidade de tradução, adaptações no formato e transcrições no processo de importação dos mangás para outros países, inclusive o Brasil.

Contudo, a realidade de produção e consumo no Japão e em outras partes do mundo são divergentes. Molinè (2004) considera que no Japão, o elevado número de consumidores de mangás promove igualmente uma volumosa quantidade de editoras, sendo aproximadamente 130 para publicações periódicas e 300 que dividem o mercado de HQs japonesas, abarcando cerca de 40% das produções editoriais do país. Já em nível internacional, sua disseminação depende de outras características, relacionadas à escolha dos mangás e às inter-relações burocráticas e editoriais para sua adaptação em diferentes territórios. Para contextualizar essas realidades, o autor destaca três principais editoras, responsáveis por 70% dos mangás publicados no Japão, cuja representação em número dá suporte para a análise da relação produção/consumo que se deseja fazer aqui.

A editora *Kodansha*, conhecida como “o gigante editorial” japonês, constitui a maior editora no Japão e uma das principais do mundo. Fundada em 1909 foi pioneira na criação de revistas como a *Shonen Club*, destinadas ao público juvenil masculino. A *Shueisha* fundada em 1925, que além de dedicar-se a criação de revistas, inclusive as *Shojo mangáas* (voltadas ao público jovem feminino), aumentou seu campo para a edição de livros como o *Shonen Jump* e é responsável pela edição de mangás educativos sobre histórias mundiais e biografias de pessoas famosas em formato de quadrinhos. Por fim, a editora *Shogakukan* fundada em 1922 que se dedica ao lançamento de revistas semanais e coleções especiais de luxo, geralmente destinadas a exportação. Destaca-se também na produção de revistas educativas voltadas ao contexto escolar em todos os níveis, além de ser uma das primeiras a entrar no mercado norte americano, a partir da década de 1980.

No Japão, os mangás são representativos artefatos midiáticos, consumidos nas esferas do entretenimento e também como produto educativo para distintas faixas etárias. Para isso, as editoras são de suma importância, pois são as responsáveis pela produção, aceitação e veiculação dos mangás entre seus consumidores.

Para Nagado (2005), as características apontadas tiveram grande importância para a difusão do mangá no arquipélago japonês no pós-guerra. O autor considera, nessa perspectiva, que os mangás poderiam, de algum modo, abastecer os desejos individuais



resignados às necessidades coletivas/consensuais dos japoneses. Dessa forma, conquistariam os leitores não apenas pelo entretenimento, em que permite a fuga de um cotidiano estressante, podendo caracterizar, em parte, seu intrínseco significado na cultura japonesa. Para o autor:

De baixo custo e de fácil entendimento e com riqueza enorme de assuntos voltados a diferentes faixas etárias, o mangá, é mais que um simples entretenimento, uma válvula de escape para as tensões cotidianas de uma sociedade altamente competitiva e exigente. (NAGADO, 2005 *In*: LUYTEN, 2005, p. 49).

Complementando o autor, Luyten (2012) considera:

Mesmo a maioria das histórias de mangá feminino e masculino exprime tudo aquilo que vai ao encontro das necessidades e dos anseios bem específicos do povo. Sua popularidade está em função direta da sua *niponidade* ou, então, da representação de um momento de importância política, social ou econômica. Os heróis e heroínas partem da realidade nipônica, ou então justamente do seu oposto; em ambos os casos, o que conta é a vida das pessoas no Japão. (LUYTEN, 2012. p.133).

Outra explicação para o sucesso dos mangás no Japão está na relação entre os leitores e os personagens. Os últimos são produtos de um mundo real, onde vivem situações comuns como exercitar-se, viver casos amorosos, brigas e outras situações desastradas e/ou constrangedoras. Contudo, são transpostos para um mundo imaginário em que qualquer ocorrência pode acontecer, inclusive, o que humanamente é impossível.

É perceptível que as ilustrações dos mangás sejam produtos de uma ideia de um corpo saudável e forte. Entretanto, na acepção dos mangás, o corpo escultural não se desenvolve apenas por uma carência estética ou obrigação de se adaptar a moda ou ter *status*, mas sim por uma necessidade de se sentir bem fisicamente para enfrentar os inimigos e proteger os mais fracos das ameaças.

No mundo fictício do mangá Dragon Ball, por exemplo, *Goku* treina diariamente, às vezes até a exaustão, com o objetivo de chegar ao condicionamento necessário à realização de suas tarefas de herói. Além disso, os personagens geralmente compartilham do treinamento espiritual, no qual a mente deve estar ligada ao corpo e vice versa.

Para além do mercado editorial japonês, tomando como exemplo as editoras brasileiras (Panini, JBC e Conrad), o processo de produção e disseminação dos mangás é mais complexo. Nem todas as publicações japonesas são disponibilizadas para outras

partes do mundo. Assim, é necessário primeiramente ter ideia do que se quer lançar, analisar o interesse do público, negociar com a detentora dos direitos, comprar os direitos e a partir daí iniciar o processo de edição, tradução e publicação.

Mesmo assim, Moliné (2004) afirma haver uma consolidação dos mangás internacionalmente. O autor expõe:

Hoje em dia, as obras dos principais autores de mangás são traduzidas regularmente para o português, inglês, espanhol, francês, italiano, e outros idiomas europeus. O que mais se destaca na animação nipônica pode estar em nossos televisores, em fitas de vídeo ou DVD; em toda a Europa e nas Américas, são organizados fãs clubes e convenções em torno dos mangás e animês. Em resumo, o fenômeno mangá, que alguns classificavam como passageiro, está consolidado. (MOLINÉ, 2004, p. 12).

O autor descreve que os mangás se consolidaram internacionalmente movimentado por grupos e eventos, organizados em torno da socialização, incorporação e reprodução da cultura japonesa presente nesses artefatos midiáticos em diferentes lugares e territórios. Com base nos estudos de Marcon (2010), convenções de animês e mangás comuns nos EUA, desde meados da década de 1950, é realidade em outras partes do mundo, inclusive no Brasil em que manifestações similares adquirem cada vez mais espaço e visibilidade.

Os principais protagonistas desses encontros são os *Otakus*, pessoas que dentre suas vidas e atividades normais, dedicam seu tempo livre ao hobby de assistir animês, ler mangás e fazer *cosplay*, ou seja, pessoas que se vestem com roupas similares aos personagens de filmes, jogos e desenhos. Sua origem se dá em um neologismo criado pelas palavras “*costume*” (roupa) e “*play*” (jogar, atuar) e apresentam um importante papel nesses encontros uma vez que por meio de teatro, simulando o personagem, participam de concursos e confraternizações com outros que partilham do mesmo hobby e interesses quanto aos mangás e outros elementos da cultura japonesa.

A Figura retrata um desses eventos. Esta convenção é realizada anualmente com a intenção de trazer à cidade um pouco da cultura japonesa por meio de atrações e atividades que envolvem o público participante como shows, jogos, competições, palestras, além de comungar do consumo de elementos dessa cultura como a culinária por exemplo.

**Figura 5: CATSU – Convenção de Animês e Tokusatus de Uberlândia (2013)**



**FONTE:** Organizado por COELHO, Vagner Limiro, 2014.

Críticas à internacionalização dos mangás contribuíram para sua restrição, no período pós-guerra, pautadas na ideia de que esses traziam literalmente o cotidiano japonês, que não interessaria a outras nações que não fossem acostumadas aos modos de vida da nação nipônica. Luyten (2012) corrobora com tal argumentação apontando que:

Uma das críticas que se faziam advém do fato de que os quadrinhos japoneses estariam por demais voltados para a vida social, cultural e econômica japonesas, e, por conseguinte, não conseguiriam atingir os não acostumados ao *modus vivendi* japonês. (LUYTEN, 2012, p.128).

Além disso, houve também críticas quanto à linguagem, formato e outras características particulares dos mangás também contribuíram com restrições em sua internacionalização. Os mesmos foram considerados pouco viáveis à leitura e/ou influenciáveis ao desinteresse dos estudos “sérios” das crianças, sendo prejudiciais à sua formação escolar.

Luyten (2012) argumenta que essa situação desfavorável aos mangás no Brasil partiu inclusive de profissionais da educação e pais de alunos, que apontavam principalmente para os desenhistas como “culpados” por essa condição desfavorável dos mangás. A autora considera que:

Os mangás foram alvo de crítica dos educadores, cujos argumentos seguiam os mesmos ditames de outras partes do mundo: oferecem

todo tipo de má influência, desviam a atenção dos estudos e são prejudiciais à formação da criança. (LUYTEN, 2012, p.126).

Mesmo assim, a internacionalização dos mangás se torna evidente e tem como suporte a própria habilidade dos japoneses de captar aspectos de outras nações e incorporá-las aos seus artefatos culturais. Essas incorporações atreladas à linguagem e formato peculiar dos mangás contribuíram para o interesse de outras populações em sua leitura e sua disseminação para o mundo.

Destacam-se ainda, baseado nos estudos de Luyten (2012), outros elementos marcantes para a efetivação da internacionalização dos mangás: o contato ocidental com os japoneses por meio do agrupamento de técnicas de escrita e desenhos, a substituição de utensílios (xilogravura por fotogravura a traço, pena por pincel entre outros) e a influência de outras mídias como a televisão para a propagação das histórias japonesas. Quanto a isso a autora destaca:

É oportuno relembrar que o primeiro momento, considerado o marco inicial da trajetória, é figurado pela importância da arte chinesa da narrativa em imagens, em forma de rolos. Sua adaptação ao estilo japonês resultou na obra-prima dos *chojugiga* (desenhos humorísticos de aves e animais), de autoria do monge Kakuyu Toba. O segundo momento, de maior impacto e muito significativo, foi o contato com o estilo ocidental de desenho de humor por meio do jornal *Japan punch*, editado pelo inglês Charles Wirgman (1862), e do *Toba-ê*, pelo francês George Bigot (1987). Esse contato trouxe também benefício de ordem técnica, pois os japoneses aprenderam novos métodos de impressão. [...] O terceiro momento, muito importante para o desenvolvimento da dinâmica linguagem visual do mangá contemporâneo, surgiu de um meio eletrônico: a televisão. A mídia impressa, ao se sentir ameaçada, soube tirar proveito da televisão e adaptou-a aos quadrinhos. (LUYTEN, 2012, p.130).

Para a autora, esses momentos são de suma importância no desenvolvimento de um produto *made in Japan*. Entretanto, é importante lembrar que a aparente violência, guerras sangrentas e uma conotação sexual aflorada, presentes nos mangás, refletem na sistematização de uma “cultura global” em que há presença de códigos de ética que funcionam como censura aos quadrinhos. Nesses, é imperativo que o bem triunfe sobre o mal, que as famílias e autoridades sejam respeitadas.

Assim, apesar das diversidades, os mangás conseguiram se estabelecer internacionalmente compondo a “cultura global”, propagando histórias que tratam, além do já citado, de situações corriqueiras mescladas a fantasias, como forças alienígenas, robôs gigantes, entre outros. Destaca-se, ainda, que para seu efetivo processo de internacionalização houve a necessidade de adaptações, tornando-as aceitáveis ao

público das regiões receptoras, as relações comerciais e geográficas e o dinamismo de informações, gostos e modos de pensar, compondo o intenso hibridismo que marca a cultura contemporânea no mundo globalizado.

## **2.4 O mangá no Brasil**

Especificamente no Brasil, a disseminação dos mangás ocorreu de forma peculiar. Sua chegada ao país aconteceu nas primeiras décadas século XX e inicialmente era destinado apenas aos imigrantes japoneses no país, que segundo Sasaki (2006) vinham preencher a lacuna de mão de obra agrícola para a implantação da cafeicultura, deixada pela abolição da escravidão e pelas restrições impostas pelos europeus, sobretudo italianos, à emigração para o Brasil nesse período. Historicamente, isso também aconteceu com imigrantes de origem europeia. Entretanto, levando em conta a língua, religião e a culinária, com os japoneses, a distância cultural era maior do que a experimentada pelos europeus.

Para Luyten (2012), os imigrantes japoneses tinham a intenção de trabalhar, fazer fortuna e voltar ao Japão, a fim de construir uma vida economicamente melhor em seu país de origem. Para Nogueira (1992), esses imigrantes ainda possuíam um lugar específico para se estabelecer, o que acontecia no Brasil, mais comumente, pelo acúmulo de capital que por alguma necessidade, como se lê no comentário:

O agricultor que imigrava não fazia por estar passando por dificuldades extremas. Mas porque desejava tentar a sorte fora a fim de ganhar muito dinheiro e voltar com a quantia suficiente para o pagamento de dívidas, a construção de novas residências, a reforma daquela que possuía ou a aquisição de terras para o cultivo; enfim sonhava obter os meios necessários que lhe permitissem levar uma vida tranquila. (NOGUEIRA, 1992, p. 30).

Nesse contexto, a mistura de nativos (brasileiros) com imigrantes (japoneses) era uma preocupação dos imigrantes nipônicos que tiveram grande empenho em manter suas tradições e costumes. Para isso, eram reforçados os ensinamentos da cultura em escolas específicas para os imigrantes, pelo contato com expressões culturais da música pátria, pela língua falada entre as famílias. Nesse sentido, Sasaki (2006) comenta:

A presença japonesa foi se institucionalizando ao longo do século XX, sobretudo no período pós-guerra, criando inúmeras entidades associativas: culturais, religiosas, esportivas, recreativas, agrícolas, por região de origem (províncias no Japão), por atividades ocupacionais etc., além da visibilidade nipônica nas comemorações decenais da imigração japonesa. (SASAKI, 2006, p. 104).

Os mangás tiveram um importante papel para os imigrantes, pois eram importados sobre encomenda do Japão e tinham como um dos principais objetivos manter a língua e a cultura japonesa viva nas colônias no Brasil, buscando não desvincular, principalmente das crianças imigrantes, o dia a dia da nação nipônica. No mais, os mangás mantinham esses imigrantes informados e atualizados sobre as tendências de seu país, incluindo gírias e termos coerentes à linguagem informal japonesa.

Todavia, a ideia de retorno ao Japão, enfatizada pelos imigrantes japoneses na década de 1930, acaba adiada ou substituída pela ideia de permanência a partir da eclosão da Segunda Guerra Mundial, que segundo Sakurai (2000) foi um pretexto simbólico para legitimar o processo, que era inexorável, da permanência definitiva no Brasil. Dessa forma, os imigrantes japoneses se estabeleceram em vários núcleos coloniais, principalmente no Estado de São Paulo e no norte do Paraná, Mato Grosso do Sul, Pará e Amazonas. O Estado de São Paulo recebeu o maior contingente, destacando-se o bairro da Liberdade e Pinheiros na capital paulista.

Assim, para além do contexto migratório, a partir da década de 1950, traços e temáticas dos mangás foram incorporados à produção nacional de quadrinhos, para os quais os estudos pioneiros sobre os mangás foram realizados a partir da década de 1970 pela Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo (USP). Esse fator se destaca entre outros porque entre a década de 1980 e 1990, devido a questões de língua, tradução e logística, os mangás passaram a ser importados para o Brasil com mediação e formato estadunidense. Além disso, o desencanto pela “mesmice” dos super-heróis americanos, que viviam as “mesmas” histórias há mais de quatro décadas, vinha sendo desafiada pelos diferentes atrativos dos mangás a partir da década de 1990.

A ilustração de Marreiro, disposta no artigo de Gusman (2005), mostra bem essa “invasão” oriental no ocidente, em que o autor considera a preocupação norte americana representada pelo temor do Super homem e Capitão América frente à impassibilidade dos personagens de mangás na ilustração.

### Imagem 7: A invasão dos mangás



J. J. Marreiro, Tarde demais para segurar a invasão.

**FONTE:** Gusman, 2005.

Para tanto, Molinè (2004) concorda que os mangás são sinônimos de um universo que permanece como um dos mais inequívocos da atual cultura de imagem. Em outras palavras, os mangás são, na contemporaneidade, artefatos midiáticos representativos e ilustrativos do que se entende como arte sequencial. Por isso, sua potencialidade vai além do entretenimento e suas dimensões econômicas deixam claro que esses artefatos midiáticos estão no páreo das indústrias americanas de quadrinhos, o que significa que mais leitores estão consumindo essa mídia.

Nesse sentido, Molinè (2004) e Luyten (2005) caracterizam os mangás como a forma intensamente visual que melhor reflete a cultura japonesa em nosso tempo. Para os autores, esses mostram as mudanças de ideias políticas e culturais do oriente para o ocidente e tornaram-se relevantes para as juventudes, inclusive norte-americanas, europeias e brasileiras.

Para reforçar as diferenças entre os quadrinhos japoneses e americanos, trazemos alguns apontamentos de Gusman (2005) a respeito de possíveis vantagens dos mangás em relação as HQs americanas. Segundo o autor:

1. As histórias tem um fim. Podem demorar cem edições, mas o mangá acaba. É como se fosse uma novela, e isso estimula o leitor a

imaginar como será o desfecho da trama. Por exemplo, nos Estados Unidos, os principais personagens têm mais de 60 anos e até quatro ou cinco revistas mensais, sem contar as especiais. Haja criatividade para manter sempre um bom nível. Assim que acaba uma saga, uma nova começa, o que não ocorre no Japão.

2. Os japoneses trabalham muito melhor a interatividade com a televisão e cinema. Por exemplo, nos Estados Unidos, uma pessoa não lê quadrinhos vai ao cinema e gosta do Homem-Aranha. Isso faz com que ela se interesse em comprar o gibi, mas quando descobre que as histórias são totalmente diferentes porque o filme mostra a origem do personagem e a revista conta as aventuras em cada página há quase quatro décadas. No Japão também há diferenças, mas pequenas, o que obviamente atrai o público que compra o mangá para experimentar a leitura.

3. Por mais fantástica que seja a história, os roteiristas japoneses trabalham com muito mais competência o aspecto humano dos personagens, o que gera empatia dos leitores. Isso foi esquecido pelos norte-americanos, que transformaram seus personagens em semideuses quase onipotentes, muito distantes da realidade do leitor. Com isso, o mangá começou a ganhar cada vez mais o terreno. Hoje, mesmo com uma queda significativa nas vendas, há aproximadamente 20 títulos diferentes nas bancas de jornais, muitos dos quais não são animês exibidos no Brasil. Ou seja, o público está formado. (GUSMAN, 2005, p.80).

A partir dessas argumentações, é pertinente refletir sobre a relação de disseminação dos mangás a partir de um leque de razões, atrelado ao processo de globalização que de acordo com Santos (2000) é marcado por novos arranjos técnicos e científicos no pós-Segunda Guerra. Para o autor, a transformação das tecnologias de informação e comunicação contribuiu para o conhecimento instantâneo do acontecer do outro, apesar do controle sobre essas informações pelas grandes empresas. O autor considera nessa perspectiva que:

Nunca houve antes essa possibilidade oferecida pela técnica à nossa geração de ter em mãos o conhecimento instantâneo do acontecer do outro. Essa é a grande novidade, o que estamos chamando de unicidade do tempo ou convergência dos momentos. A aceleração da história, que o fim do século XX testemunha, vem em grande parte disto. Mas a informação instantânea e globalizada por enquanto não é generalizada e veraz porque atualmente intermediada pelas grandes empresas da informação. (SANTOS, 2000, p.28).

Em complementação a essa ideia, Bauman (1999) afirma que a indústria no mundo globalizado trabalha como uma “*balança*” da competitividade. Para o autor:

A indústria atual funciona cada vez mais para a produção de atrações e tentações. E é da natureza das atrações tentar seduzir apenas quando acenam daquela distancia que chamamos de futuro, uma vez que a tentação não pode sobreviver muito tempo à radicação do tentado,



assim como o desejo nunca sobrevivente a sua satisfação. (BAUMAN, 1999, p.86).

Para o autor, as características da sociedade de consumo atual podem ser pensadas por meio da análise da indústria do entretenimento, pois ela se diferencia de todas as outras sociedades de outras épocas. As anteriores são sociedades de produtores que se empenham em desenvolver suas funções como produtoras e as atuais em consumir o que se produz. Todavia, o consumidor tem um papel central nessa relação de produção e consumo. E o consumidor contemporâneo está cada vez mais ávido pelo entretenimento.

O fato é que as relações de consumo estabelecidas no mundo globalizado se estendem aos mangás enquanto artefato midiático global. Entretanto, fatores econômicos e culturais, ligados à indústria de entretenimento e concretizados internacionalmente, desconsideram a possibilidade desse artefato se sustentar por si próprio num sentido mercadológico. Assim, para continuar existindo fora do Japão, eles precisam conquistar o público, atrelando-se a outras mídias.

Dessa forma, diferentemente da realidade japonesa acerca dos mangás, suas publicações em nível internacional se condicionam a *best sellers*, o que por um lado restringe o vasto leque das publicações japonesas e, por outro, possibilita maior exploração das histórias e personagens que se transformam em jogos, bonecos, trilogias e compactos, entre outros produtos lançados no gigantesco mercado capitalista. Essas características, junto ao contexto do mangá como expressão da cultura japonesa e especialidades em seu processo de disseminação pelo mundo, dão significado, de modo geral, a relação dos jovens com esse artefato midiático global.

## CAPÍTULO III

### O LÓCUS, OS SUJEITOS E O ARTEFATO MIDIÁTICO MANGÁ

#### 3.1 O *lócus* de estudo e os sujeitos da pesquisa

O *lócus* de estudo da presente pesquisa é uma escola pública da rede estadual de ensino de Minas Gerais, no município de Uberlândia - MG. Optamos por não divulgar o nome da escola assim como dos participantes envolvidos na pesquisa, direta ou indiretamente, para preservar suas identidades na realização divulgação desse estudo. Tal instituição de ensino é local de trabalho do pesquisador, que atua como professor de Geografia. Contudo ressaltamos que durante o período da pesquisa, o pesquisador não foi professor dos discentes diretamente envolvidos na mesma.

De acordo com seu Plano Político Pedagógico e Regimento Interno (2013), a escola escolhida iniciou seu funcionamento em 1963 e têm desde então oferta exclusiva do Ensino Fundamental. Sua proposta é de corresponder democraticamente às expectativas de toda a comunidade escolar, fundamentando-se na formação de cidadão de maneira integral. No ano de 2013, a estrutura da escola foi, no Ciclo Inicial de Alfabetização, composta por uma turma no 1º ano de escolaridade, duas turmas no 2º ano de escolaridade e duas turmas no 3º ano de escolaridade e, no Ciclo Complementar de Alfabetização, por duas turmas no 4º ano de escolaridade e três turmas no 5º ano. Nos anos finais por quatro turmas de 6º ano de escolaridade, quatro turmas de 7º ano de escolaridade, quatro turmas de 8º ano de escolaridade e quatro turmas de 9º anos de escolaridade. Seu funcionamento é exclusivo para os turnos matutino e vespertino e a somatória dos estudantes nos dois turnos nesse ano foi de aproximadamente 500 alunos.

Seu quadro de pessoal é composto por diretora, vice-diretora, colegiado escolar, três Supervisoras Pedagógicas, sendo uma efetiva, uma efetivada e uma designada<sup>14</sup>. O quadro docente é composto por 53 professores, sendo 20 efetivos, 18 designados e 15 efetivados, dos quais 80% possuem curso Superior e Pós-Graduação *Lato Sensu*. A escola conta também com um professor eventual efetivado, duas bibliotecárias efetivas,

---

<sup>14</sup> Servidores efetivos da rede estadual de educação de Minas Gerais são aqueles nomeados em concurso público; efetivados aqueles que cuja nomeação está vinculada a Lei complementar nº 100 de novembro de 2007/MG; e designados os que possuem contrato periódico (para o ano letivo) em instituições de ensino nesse Estado.

sendo uma atuando no turno matutino e a outra no turno vespertino; além de seis auxiliares de educação, sendo três efetivos e três efetivados, 11 Ajudantes de Serviços Gerais, sendo um efetivo, quatro efetivados e seis designados.

A estrutura física da escola é distribuída em dois andares, sendo o superior restrito a salas de aula, almoxarifado e laboratório de informática. No andar térreo, para além das salas de aula, a escola possui quadra de esportes coberta, banheiros (masculino e feminino), bebedouros, cantina, refeitório, depósito de alimentos e de material de limpeza, sala de intervenção pedagógica, biblioteca, sala de supervisão, sala de direção e vice-direção, contabilidade, secretaria, departamento de pessoal, estacionamento. Há adaptações no acesso para deficientes físicos por meio de rampa em uma das duas entradas da escola, elevador para cadeirantes e barras nas rampas do piso térreo. Além disso, a escola disponibiliza de materiais didáticos (livros, jogos pedagógicos, mapas, atlas, periódicos) equipamentos esportivos, televisores, projetores e retroprojetores, DVD, aparelho de som (com mesa de controle), entre outros como materiais de papelaria, por exemplo.

Consideramos que a escola escolhida possui características importantes à realização do trabalho aqui desenvolvido por se tratar de local de encontros e socialização de jovens, favorável ao processo educativo diversificado. Podemos evidenciar nessa escola, projetos como o Recreio Cultural<sup>15</sup>, campeonatos esportivos e ações do GDP – Grupo de Desenvolvimento de Profissionais da Educação<sup>16</sup>, como colaboradoras para uma condição favorável de ensino nessa escola. Porém, é importante ressaltar que, assim como em outras escolas, inclusive de nível de ensino fundamental, essa apresenta dificuldades, em relação ao uso da estrutura disponível, alta rotatividade de professores, desenvolvimento e realização de projetos interdisciplinares. Em função da rotatividade e da carga horária excessiva de trabalho por parte dos professores, que geralmente trabalham em outros turnos e instituições, podemos verificar dificuldades significativas no desenvolvimento das ações pedagógicas na escola.

A rotatividade anual de professores prejudica também o desenvolvimento de projetos educativos na escola. Os profissionais tendem a desenvolver seu trabalho e projetos para o ano letivo corrente, muitas vezes não continuados pelos que os

---

<sup>15</sup> Projeto de incentivo a leitura no intervalo/recreio, desenvolvido pelas bibliotecárias da escola pesquisada.

<sup>16</sup> Desenvolve ações com temáticas ambientais, orientadas e financiadas pela SEE – Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

substituem no próximo ano, que geralmente chegam com outros propósitos e ideias. Além disso, a necessidade de técnicos e/ou formação continuada dos profissionais dificultam o uso de ambientes como o laboratório de informática, a sala de intervenção pedagógica, a biblioteca, ou mesmo os espaços ao ar livre dentro da escola. Tal fato geralmente condiciona os discentes a aulas expositivo-teóricas em suas salas de aula.

Apesar das dificuldades enfrentadas percebemos que os jovens tem na escola um importante espaço de socialização e intercâmbio. No espaço escolar eles formam grupos dos mais diversos e expressam características comuns que os qualificam para a discussão e coleta de material discursivo sobre os mais diferentes temas, inclusive os artefatos culturais, foco do trabalho.

Nesse sentido, Gatti (2005) concorda que os participantes de uma pesquisa devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas.

Assim, para a escolha dos sujeitos dessa pesquisa, estabelecemos como pontos de orientação um grupo específico de jovens do nono ano do ensino fundamental da escola elencada. Buscamos entender suas características, particularidades, anseios e pretensões, a partir de seu perfil socioeconômico e cultural, bem como suas relações com a cultura midiática, inclusive com os mangás, e suas inter-relações com a escola e o ensino de Geografia. Para isso, é importante selecionar grupos nos quais se presume que as pessoas tenham diferentes opiniões em relação às questões que serão abordadas. Com essas escolhas sobre quem serão os componentes do grupo, ou dos grupos, as possibilidades interpretativas da pesquisa estarão sendo asseguradas. Em suma, os sujeitos da pesquisa são jovens com idade entre 13 e 16 anos, com porcentagens equiparadas entre o gênero masculino e feminino de estudantes do nono ano do ensino fundamental da escola.

### **3.2 A coleta de dados – análises dos questionários**

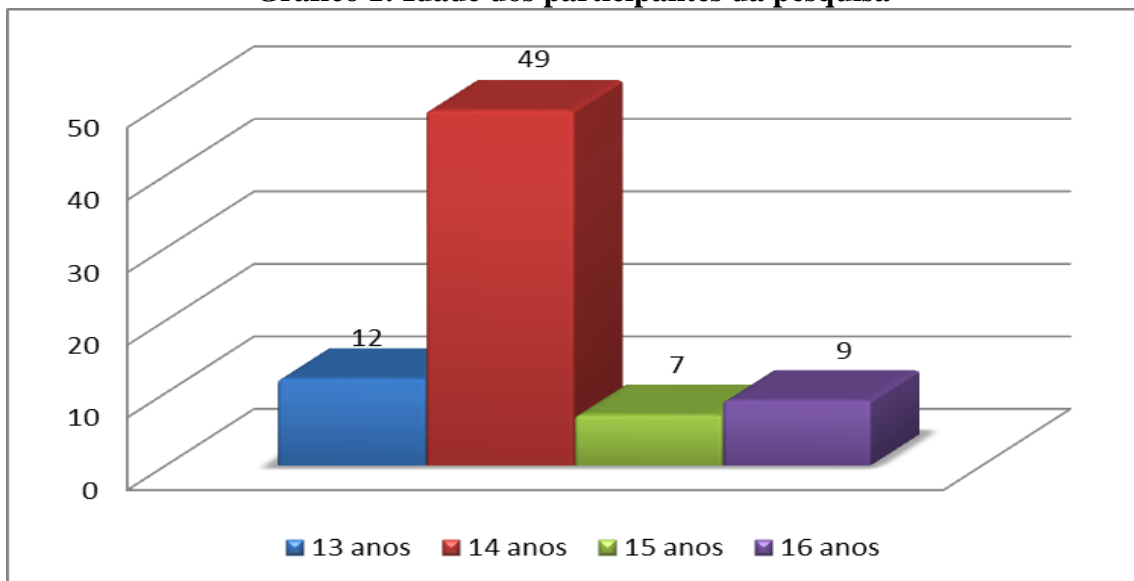
Nesse item, buscamos compreender os jovens participantes da pesquisa, verificando suas características, particularidades, anseios e pretensões, seu perfil socioeconômico e cultural, bem como suas relações com a cultura midiática, com os mangás, e sua relação com a escola e ensino de Geografia. Para isso, utilizamos como instrumentos de coleta de dados questionários semifechados com perguntas sobre os seguintes pontos de interesse: Perfil socioeconômico e cultural; Ser jovem; Jovens e

cultura midiática; Juventude, mídia, escola e ensino de Geografia; Juventude, mangás e Geografia.

A entrega e preenchimento dos questionários aos jovens estudantes da escola aconteceram nas turmas de nono ano da mesma. Aos discentes de cada turma, explicamos do que se tratava a pesquisa e a motivação em entender melhor os jovens estudantes daquela escola, suas preferências, desejos e expectativas, além das relações com a cultura midiática em seu cotidiano. Foi explicada a estrutura do questionário e as características de seus pontos principais. Contudo, ao serem orientados sobre o conteúdo do questionário, observamos que apesar da maioria dos discentes compreenderem os assuntos abordados, em cada turma houve reações diferentes e perguntas surgiram como: *Eu vou ganhar alguma coisa para responder? É muito grande o questionário? Que dia temos de entregar? As perguntas são sobre mangás?*

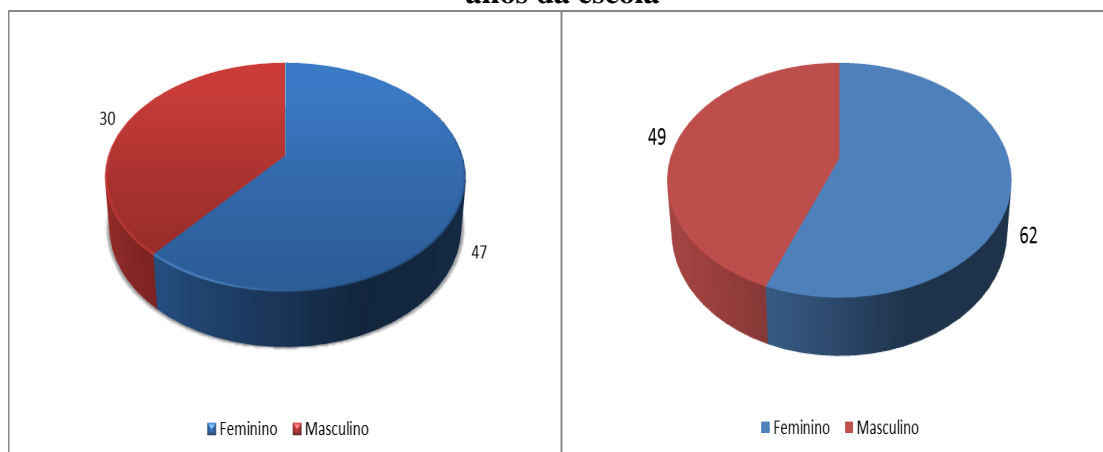
Foram distribuídos e recolhidos 77 questionários. Esses dispensaram a identificação dos participantes e foram compostos por perguntas objetivas e discursivas sobre os pontos de interesse desta pesquisa, apontados anteriormente. Sendo assim, seguindo a disposição dos mesmos, iniciamos as análises pelo tópico “Perfil socioeconômico e cultural”.

Nesse tópico, a idade dos sujeitos da pesquisa foi o primeiro dado a ser analisado. Constatamos que do total dos 77 estudantes que responderam o questionário, havia uma variação de idade entre 13 e 16 anos. Essa análise permitiu perceber que os alunos dos 9º anos dessa escola estão em sua maioria em conformidade de idade e ano de escolaridade, já que a maioria possuía 14 anos, média de idade subentendida para esse ano de escolaridade na legislação brasileira. Observa-se no gráfico 1 que os estudantes com idade menor ou igual idade de 14 anos somada é de 61 indivíduos, número significativo frente a 16 indivíduos com idade superior a 14 anos também somados.

**Gráfico 1: Idade dos participantes da pesquisa**

**FONTE:** Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos estudantes participantes da pesquisa em maio de 2013. (Gráfico elaborado pelo autor)

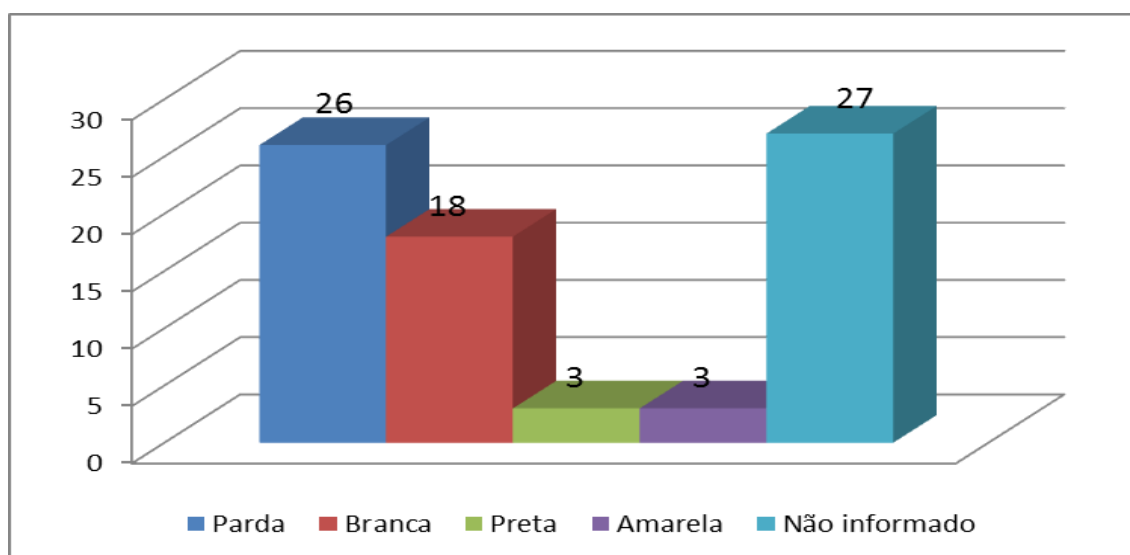
Em seguida, a análise do gênero dos sujeitos participantes da pesquisa levantou questionamentos, num primeiro momento, por apresentar uma grande discrepância entre os sexos masculino e feminino no qual se sobressaia o sexo feminino. Entretanto, tal resultado levou à verificação das listas de chamada diária das turmas, nas quais notamos a real predominância do sexo feminino em relação ao masculino. Porém, é certo que na data de aplicação do questionário nem todos os alunos estavam presentes, pois o número de questionários é inferior ao número de alunos dispostos nas listas de presença diária. E por não haver identificação nos questionários, supõe-se que o número de alunos faltosos nesse dia pudesse ser em sua maioria do sexo masculino.

**Gráfico 2: Gênero dos estudantes participantes da pesquisa e estudantes dos nonos anos da escola**

**FONTE:** Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos estudantes participantes da pesquisa em maio de 2013. (Gráfico elaborado pelo autor)

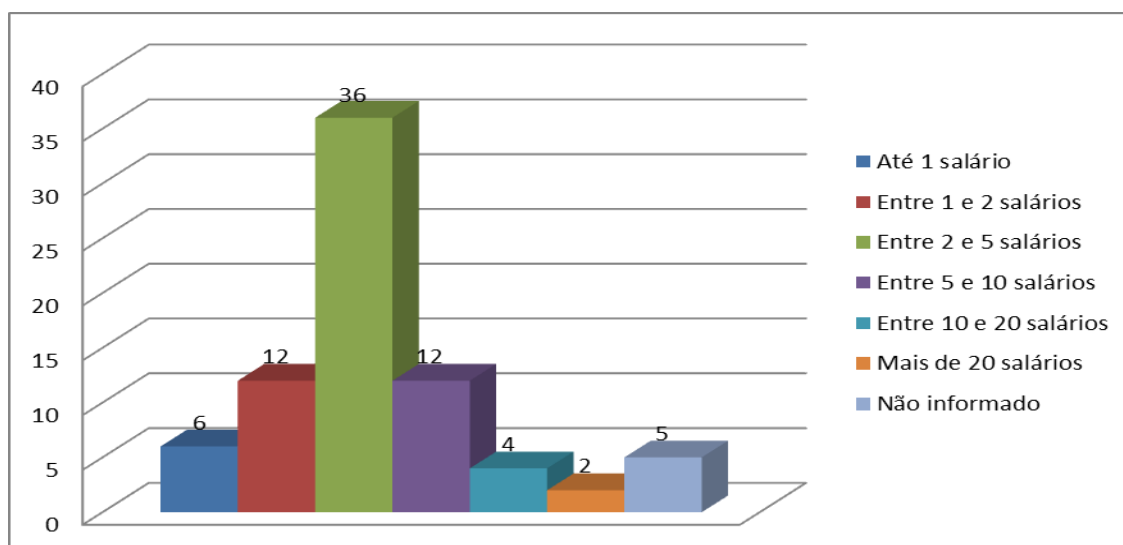
Ao analisar os dados sobre raça/cor/etnia, podemos observar no gráfico 3 que apenas 50 dos 77 sujeitos participantes da pesquisa indicaram sua cor de pele, sendo que 27 deles não responderam a pergunta. Entre os que responderam, 26 se declaram de cor Parda, 18 de cor branca, 3 de cor preta e 3 de cor amarela. Esse resultado surpreende haja vista que por observação dos sujeitos, o número de pessoas negras (de cor preta) é maior. Acreditamos com base no alto índice de estudantes que não declararam sua cor e pela aparente negação em se declarar negro, que dentre os sujeitos participantes da pesquisa exista pré-conceito ou constrangimento quanto à cor da pele, diretamente ligado a questões étnicas e raciais.

**Gráfico 3: Cor da pele declarada pelos participantes da pesquisa**



**FONTE:** Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos estudantes participantes da pesquisa em maio de 2013. (Gráfico elaborado pelo autor)

Outro dado importante para a pesquisa diz respeito à condição socioeconômica desses indivíduos. Essa análise foi centrada na coleta de dados sobre a renda média das famílias dos participantes e a caracterização do lugar de residência dos mesmos. Na análise quanto a renda constatou-se, como mostra o gráfico 4, que cinco estudantes não informaram a renda familiar. Dentre os demais, seis declaram ter renda familiar de até um salário mínimo, 12 entre um e dois salários mínimos, 12 entre 5 a 10 salários mínimos, quatro entre 10 e 20 salários mínimos e dois com mais de 20 salários mínimos como renda familiar.

**Gráfico 4: Renda familiar dos participantes da pesquisa**

**FONTE:** Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos estudantes participantes da pesquisa em maio de 2013. (Gráfico elaborado pelo autor)

Contudo, o maior destaque são os 36 estudantes que declararam renda familiar entre dois e cinco salários mínimos. Levando-se em conta que nesse período, o salário mínimo é de R\$ 678,00, a renda declarada pela maioria dos estudantes está entre R\$ 1.356,00 e R\$ 3.390,00, o que corresponde de acordo com a Fundação Getúlio Vargas a classe “C” da economia brasileira. Para melhor efeito de análise dos dados levantados nesse questionamento, adotou-se o parâmetro de “classes econômicas” no Brasil, indicados por Gasparin (2011) com base em pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas – FGV. Para esses, a demonstração de classes econômicas (expressa em reais em 2011) se apresenta da seguinte forma:

**Tabela 1**  
**Classes econômicas no Brasil**

Classe	Renda inferior (R\$)	Renda superior (R\$)
Classe E	0	751,00
Classe D	751,00	1.200,00
Classe C	1.200,00	5.174,00
Classe B	5.174,00	6.745,00
Classe A	6.745,00	...

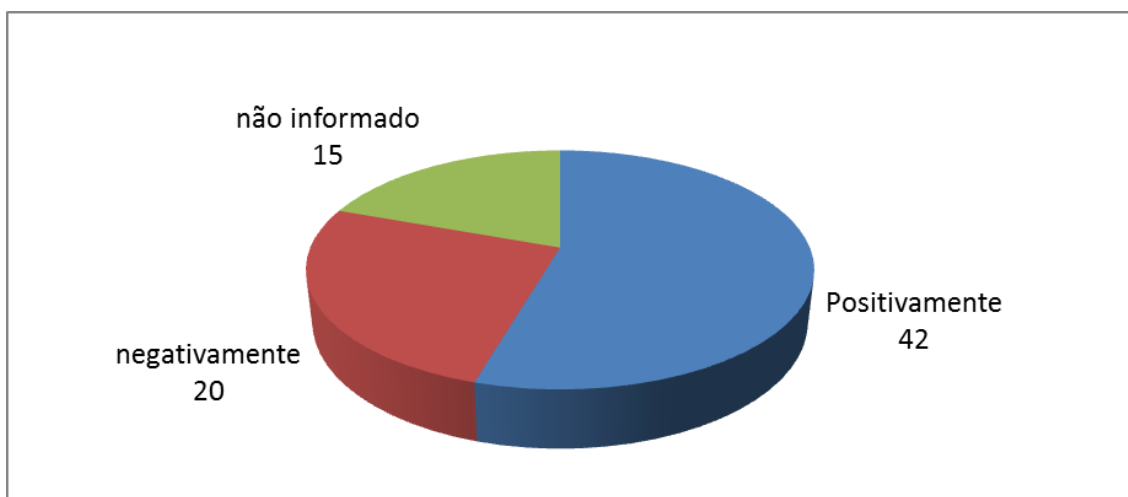
**FONTE:** Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos estudantes participantes da pesquisa em maio de 2013. (Tabela elaborado pelo autor)



A tabela mostra que na classe “C” estão os que possuem uma renda entre R\$1.200,00 e R\$5.174,00 por mês, números compatíveis com a renda familiar dos estudantes participantes. Isso reforça uma aparente homogeneidade socioeconômica entre os estudantes da escola, em que para Gasparin (2011) se dá pelo fato de que a renda do brasileiro venha crescendo e a desigualdade diminuindo. Isso somado a estabilidade financeira no país na última década, a maior abertura do mercado para essa classe em função do crescimento da renda, ao acesso ao crédito e maiores oportunidades, inclusive de educação.

Quanto ao local de residência dos estudantes, o questionamento foi direcionado ao lugar onde moram os participantes. A pergunta que deu origem ao gráfico 5 orientou os participantes a descrever seu espaço de residência em cinco palavras. Nota-se na análise das respostas que 42 participantes descreveram seu lugar de residência enfatizando pontos positivos frente a 20 que destacaram pontos negativos e 15 que não informaram nenhuma característica.

**Gráfico 5: Espaço de residência dos participantes da pesquisa**



**FONTE:** Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos estudantes participantes da pesquisa em maio de 2013. (Gráfico elaborado pelo autor)

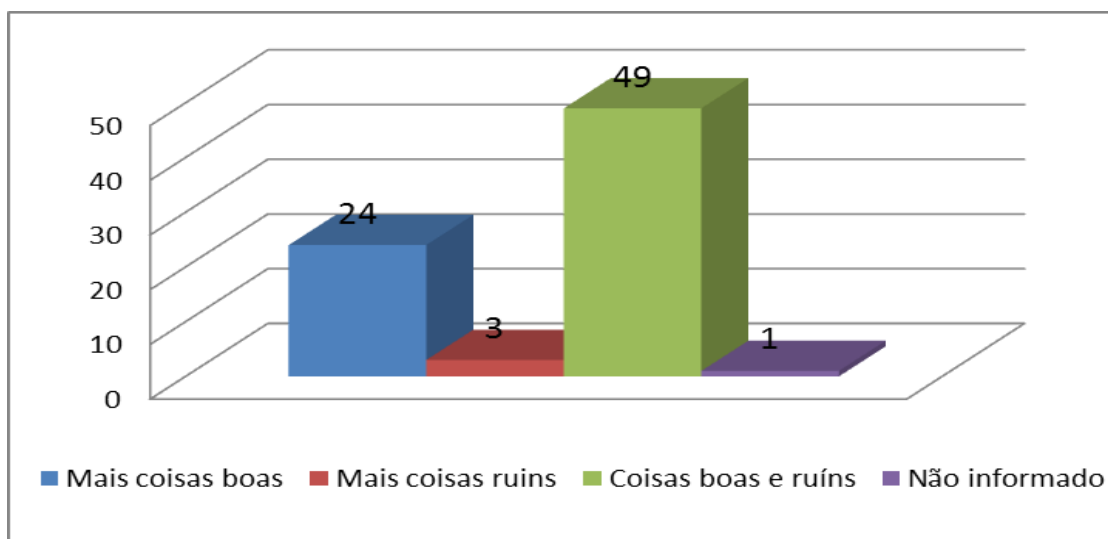
É importante salientar que as palavras que mais se repetiram para as respostas positivas foram *agradável, alegre, bonito, calmo, legal, tranquilo*. E para as respostas negativas *chato, feio, barulhento, perigoso*. Contudo, sublinham-se também palavras

como *drogas e morte* em alguns questionários, reforçando que a negatividade para os participantes do lugar em que moram está ligada a uma sensação de insegurança.

Estes resultados mostraram que apesar de não haver uma descrição mais detalhada sobre o lugar de residência dos sujeitos da pesquisa, a maior parte considera esse um bom lugar para viver, pela positividade nos números e pelos adjetivos colocados.

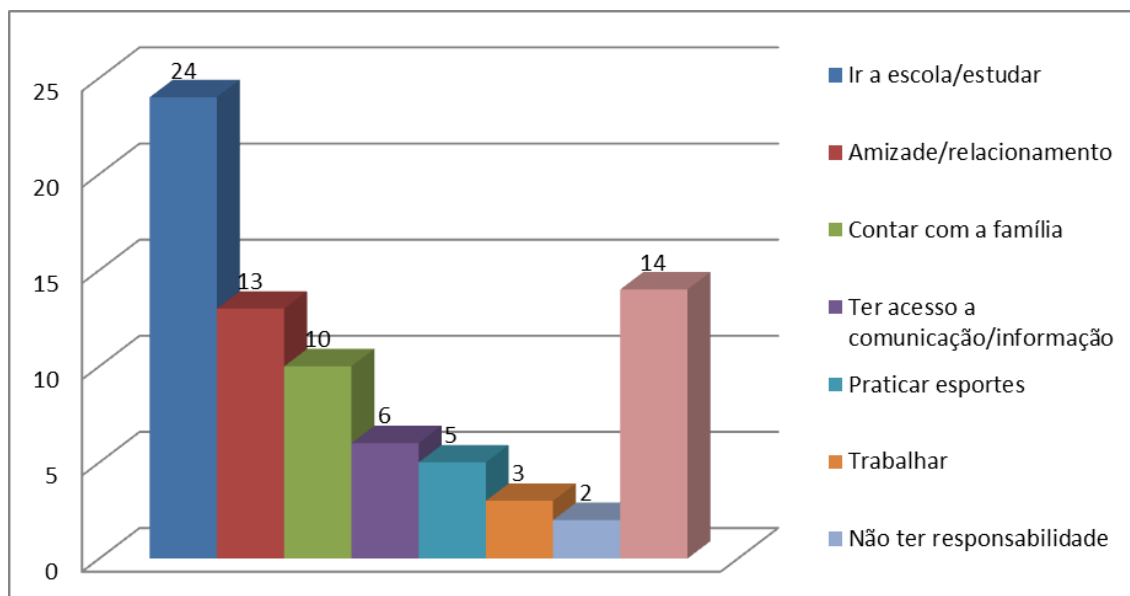
Caracterizado esse perfil, passa-se a análise do segundo tópico “Ser jovem”. O primeiro dado analisado nesse tópico foi sobre a opinião dos participantes da pesquisa sobre ser jovem. Questionou-se quanto a percepção de ser jovem e que pontos são mais positivos e negativos. De acordo com o gráfico 6, 49 estudantes responderam que ser jovem remonta pontos bons e ruins. Dentre os demais, 24 julgaram possuir mais pontos positivos e três mais pontos negativos. Um participante não quis opinar.

**Gráfico 6: Ser jovem é bom ou ruim**



**FONTE:** Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos estudantes participantes da pesquisa em maio de 2013. (Gráfico elaborado pelo autor)

Como justificativa para suas opiniões, os participantes apontaram fatores que julgaram ser importantes para a vida como jovens. Dentre eles, observa-se que estudar/ir a escola faz parte da opinião de 24 participantes como mostra o gráfico 7.

**Gráfico 7: Fatores importantes em ser jovem**

**FONTE:** Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos estudantes participantes da pesquisa em maio de 2013. (Gráfico elaborado pelo autor)

Apesar dos atrativos externos, esse dado mostra que a escola é um espaço importante para esses jovens, para socialização e como espaço de estudos. Outros 13 participantes julgaram ser importante ter relacionamentos e amizades e 10 julgam importante o contato com a família, o que reforça o papel da escola como espaço de socialização e mostra sua valorização quanto à família e amizades. Dentre os demais, seis participantes apontaram o acesso à comunicação e informação como fatores importantes em ser jovem, cinco afirmaram ter práticas esportivas, três trabalhar e dois de não ter responsabilidade. Outros 14 não responderam. Esses dados apontam para o fenômeno da valorização da juventude. Todavia, levando-se em conta o contexto globalizado a que esses se inserem, consideramos a baixa relevância desses jovens quanto ao acesso aos meios de informação e comunicação.

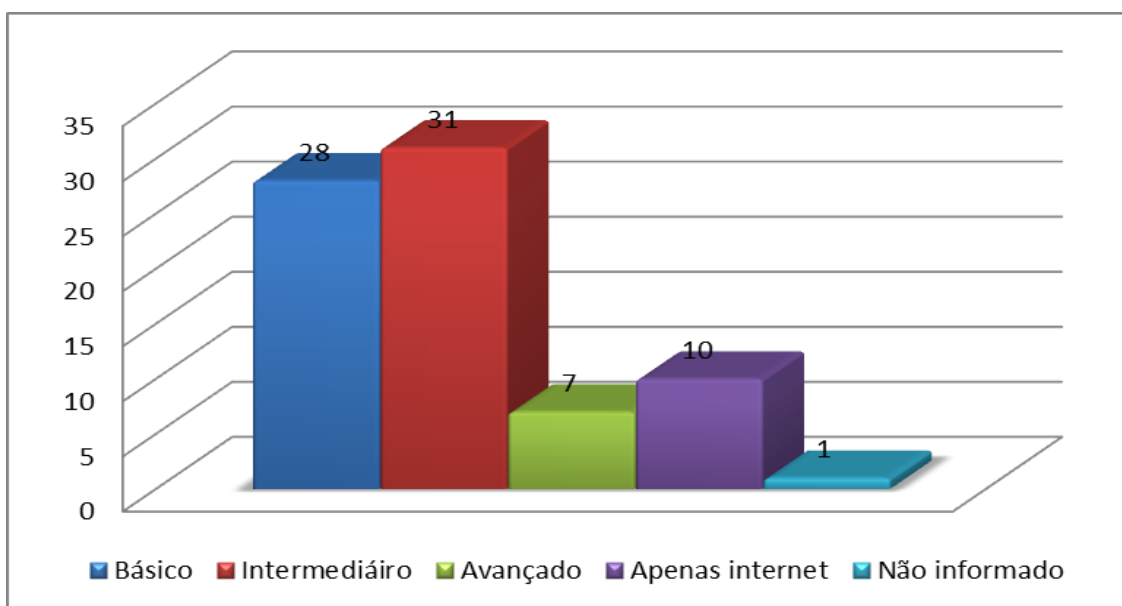
Percebe-se nessas análises que o ambiente escolar está em destaque no que se refere à opinião dos participantes da pesquisa quanto aos fatores importantes em ser jovem. Entretanto, ir à escola não se refere apenas a estudar. Como já discutido, esse ambiente é também palco de relacionamentos e interseções entre os jovens que dela participam. Dessa forma, questionou-se a opinião dos sujeitos participantes sobre a importância da escola e para que estudar. Esse questionamento foi feito por meio de uma pergunta aberta no questionário.

Ao analisar as respostas, verificamos que grande parte dos estudantes considera a escola como um lugar importante para projeções e expectativas futuras, formalizadas em repetidas respostas como:

- *Ser alguém na vida, pensar no futuro, ter um trabalho/profissão, ter futuro e responsabilidade”.*
- *“A escola é importante para conhecer o mundo e ter uma noção própria da vida.”*
- *“A escola é importante para ter futuro e orgulhar a família.”*
- *“A importância da escola é para você quando tiver mais velho arrumar um emprego bom e não ficar sofrendo na mão dos outros e aprender.”*
- *“A escola é importante para formar um cidadão, com os mesmos direitos que qualquer outro.”*
- *“Para gente aprender a conversar mais com as pessoas e dar a mesma ajuda aos pais em casa.”*

As respostas destacadas permitem uma amostragem da valorização do espaço de aprendizagem e percepção da diversidade dos sujeitos e seus estímulos em relação a vida na escola e seu significado. É o caso dos jovens que dizem que a escola é importante para ter uma noção da própria vida, da busca de independência, saber de seus direitos e repassar em casa o que se aprendeu. Isso significa que os jovens valorizam a escola, tem a percepção de que as experiências escolares são importantes para a vida e, fundamentalmente, têm expectativas de que a escola os ajudará no processo de desenvolvimento econômico e social.

Concretizado essa etapa da análise, foi possível seguir para as apreciações do próximo tópico “Jovens e cultura midiática”. Os primeiros dados analisados nesse tópico foram sobre as noções e habilidades que os participantes possuíam em relação às Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs). Percebe-se no gráfico 8 que dentre os participantes, 99% declara ter algum tipo de conhecimento e/ou habilidade com essas tecnologias. Dentre eles, 28 consideram ter conhecimento básico, 31 intermediário, sete conhecimento avançado e 10 declaram usar tais tecnologias apenas para o acesso a internet.

**Gráfico 8: Noções e habilidades com TICs**

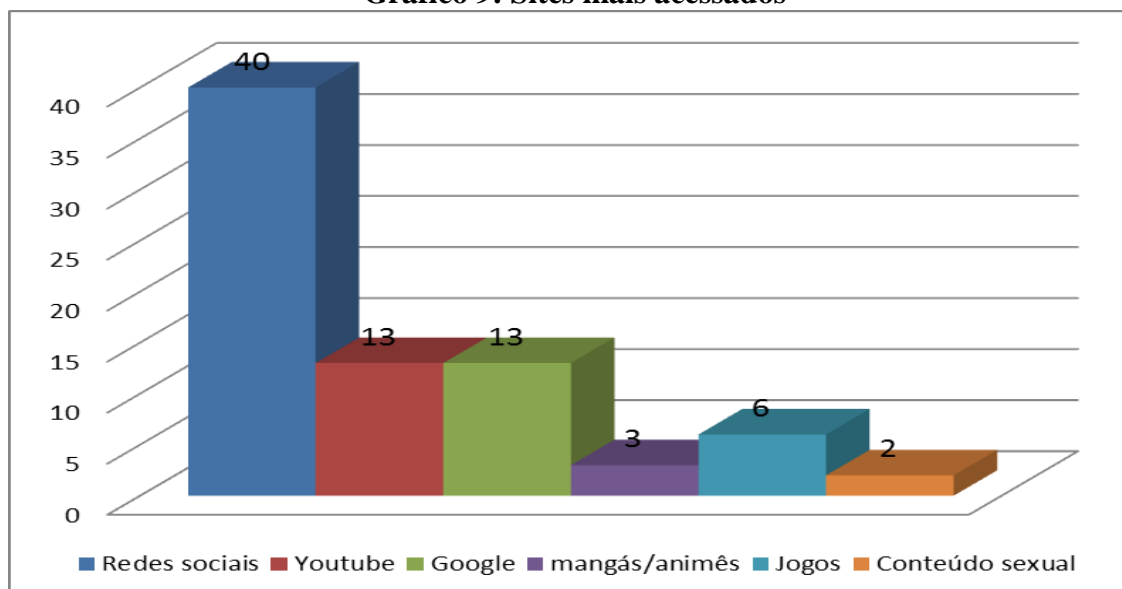
**FONTE:** Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos estudantes participantes da pesquisa em maio de 2013. (Gráfico elaborado pelo autor)

Esses dados nos levam a ponderar que esses jovens pertençam à população “nativa digital” no Brasil, que de acordo com a Anatel<sup>17</sup>, ocupa o 37º lugar no ranking de experiências online, o que aponta que 10% da população do país se enquadram nessa condição. Isso se justifica, entre outros, pelo aumento de domicílios com computador e acesso a internet, inclusive móvel, no Brasil, que de acordo com União Internacional de Telecomunicações (UIT) alcança 45% dos brasileiros, mesmo que o país esteja no 62º lugar no ranking de países mais conectados, de acordo com o mesmo órgão.

Em seguida, questionamos sobre os sites mais acessados pelos participantes da pesquisa. O resultado da análise dos dados indicou, como mostra o gráfico 9, que as redes sociais como campeãs de acesso.

Dentre os participantes, 40 indicaram acessar com frequência as páginas de redes sociais como Facebook, Twiter, Instagram. Outros 13 participantes apontaram o site de busca Google, assim como mais 13 o de vídeos Youtube como mais acessados. Além desses, 6 participantes indicaram sites de jogos, três apontaram sites de mangás e animês e dois mencionaram sites de conteúdo sexual.

<sup>17</sup> Em notícia publicada no Portal Brasil, do Governo Federal em outubro de 2013, disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2013/10/domicilios-com-acesso-a-internet-no-brasil-crescem-de-38-2011-para-45-em-2012>> Acesso em 15/02/2014.

**Gráfico 9: Sites mais acessados**

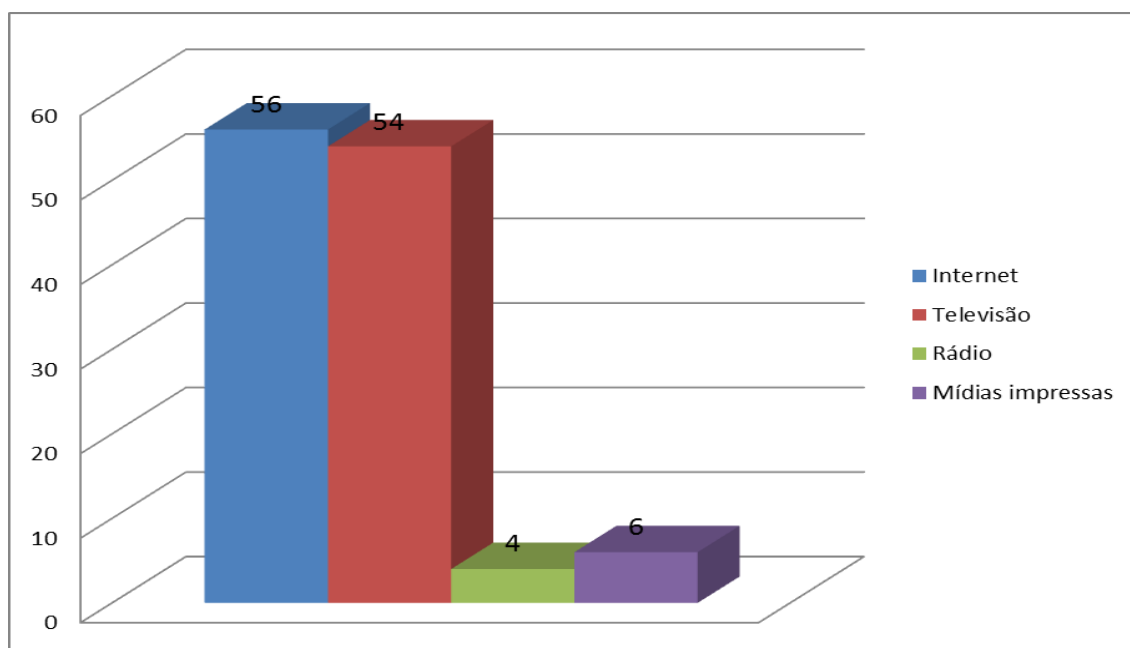
**FONTE:** Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos estudantes participantes da pesquisa em maio de 2013. (Gráfico elaborado pelo autor)

É importante levar em conta que 100% desses participantes declararam acessar o Facebook, o que reforça a estatística brasileira de acesso a essa rede social, que de acordo com a Anatel<sup>18</sup> alcança 76 milhões de brasileiros, dos quais 72% acessam diariamente. Além disso, um estudo feito por esse órgão indica que as redes sociais facilitam o relacionamento dos consumidores com as marcas, além de serem importantes para a comunicação dos usuários com familiares e amigos.

Frente a esse resultado, interessa-nos saber se além da internet e, ainda, além do entretenimento, os sujeitos acessam outros meios como fonte de informação. Ao analisar esses dados, observa-se no gráfico 10 a importante presença da televisão. É pertinente lembrar que nessa análise a soma dos números nos gráficos superam os 77 estudantes participantes. Isso se justifica pela escolha de um ou mais meios de comunicação por esses estudantes.

Dessa forma, 54 participantes responderam que utilizam a televisão como fonte de informação, sendo que a internet é indicada por 56 desses estudantes. Para os participantes da pesquisa, o rádio e as mídias impressas são as menos utilizadas como fonte de informação, apenas seis responderam que utilizam as mídias impressas como fonte de informação e quatro consideraram o rádio para esse fim.

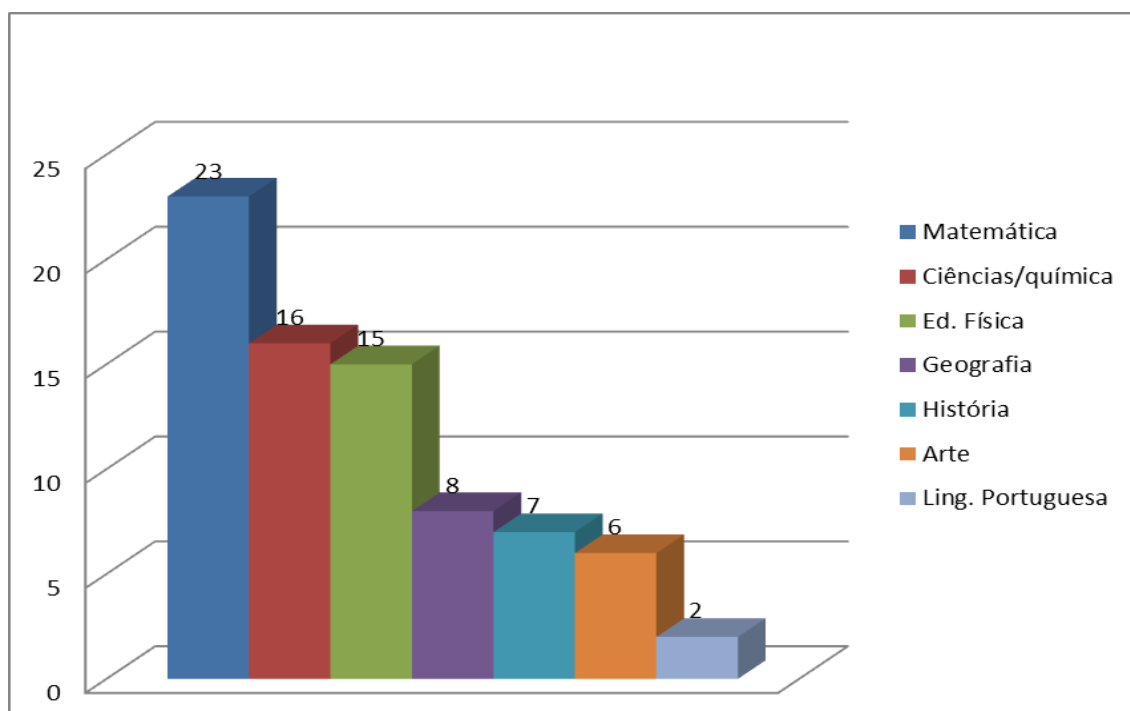
<sup>18</sup> Em notícia publicada na Folha de São Paulo em setembro de 2013, disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/tec/2013/08/1326267-brasil-chega-a-76-milhoes-de-usuarios-no-facebook-mais-da-metade-acessa-do-celular.shtml>. Acesso em 15/02/2014.

**Gráfico 10: Meios de comunicação como fonte de informação e entretenimento**

**FONTE:** Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos estudantes participantes da pesquisa em maio de 2013. (Gráfico elaborado pelo autor)

Verificamos, assim, que os jovens participantes da pesquisa possuem afinidade com os meios de comunicação e informação, habilidade e competências para sua utilização e o fazem num cotidiano de relacionamentos virtuais, entretenimento e como fonte de informação sobre o mundo em que vivem. Entretanto, ao analisar a preferência de utilização dos meios de comunicação, verifica-se o baixo índice dessa utilização das mídias impressas. Isso leva a ponderar sobre o cotidiano desses sujeitos e suas relações com as mídias enquanto fonte de informação no ambiente escolar.

A partir desses fatores iniciaram-se as análises do tópico “Juventude, mídia, escola e ensino de Geografia”. Nesse tópico, foram analisados primeiramente dados sobre a preferência dos participantes em relação à matéria/disciplina escolar. Notamos que a preferência entre eles está nas disciplinas exatas, como mostra o gráfico 11.

**Gráfico 11: Matérias/disciplinas escolares**

**FONTE:** Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos estudantes participantes da pesquisa em maio de 2013. (Gráfico elaborado pelo autor)

O gráfico mostra que 23 participantes indicaram matemática como matéria/disciplina de preferência, seguidas de ciências/química com indicação de 16 participantes. 15 apontam educação física, 8 Geografia, 7 história, 6 arte e 2 língua portuguesa.

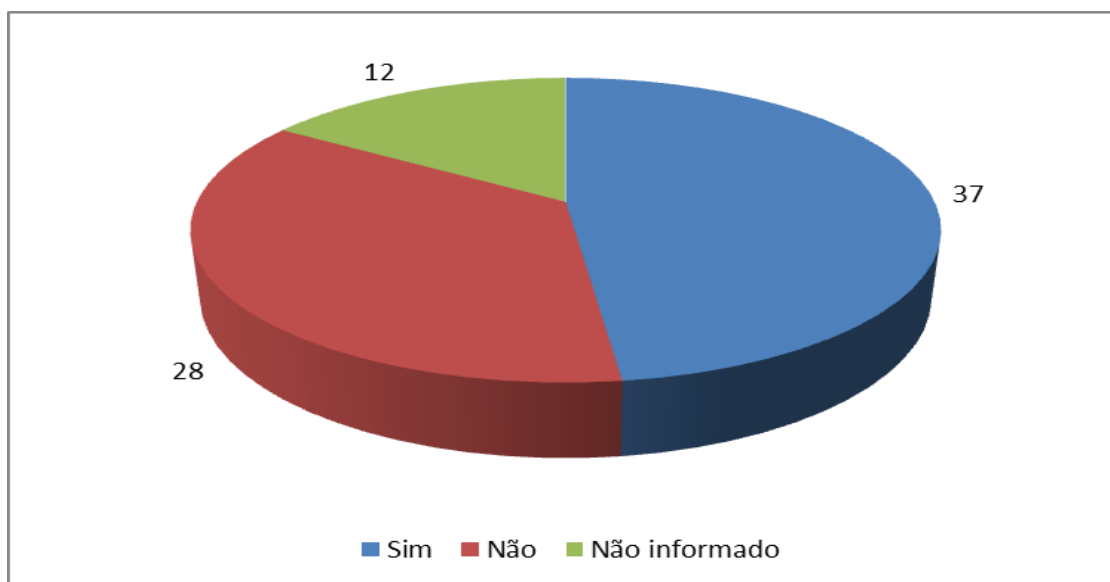
Observamos que Geografia é apontada como a 4ª disciplina de preferência dos participantes. Contudo, ao questionar-se sobre o que define Geografia, esses discentes utilizaram termos muito associados ao senso comum. A referida pergunta é aberta, contudo instrui à escrita de três palavras que definiam, de acordo com a opinião individual, o que representa a Geografia. Algumas palavras destacadas foram: *política, globalização, país, economia, mundo, mapa, desastres, espaço, estado, escala, notícia, indústria, cidade, limites, planeta, tempo, guerra, relevo, lugar*. Acredita-se que essa amostragem admite certa compreensão sobre Geografia e do que trata seu conteúdo pelos alunos, contudo, apesar das palavras representarem conteúdos referentes à Geografia, notamos que os conceitos próprios da disciplina para a educação básica não aparecem, tais como território, região, paisagem.

Tendo em vista tais analogias, prosseguimos para as análises do último tópico “Juventude, mangás e Geografia”. Os primeiros dados analisados foram sobre a leitura



de mangás pelos alunos participantes. Verifica-se no gráfico 12 que 37 participantes já leram mangás, 28 deles nunca leram e 12 não responderam a pergunta.

**Gráfico 12: Leitura de mangás pelos participantes da pesquisa**



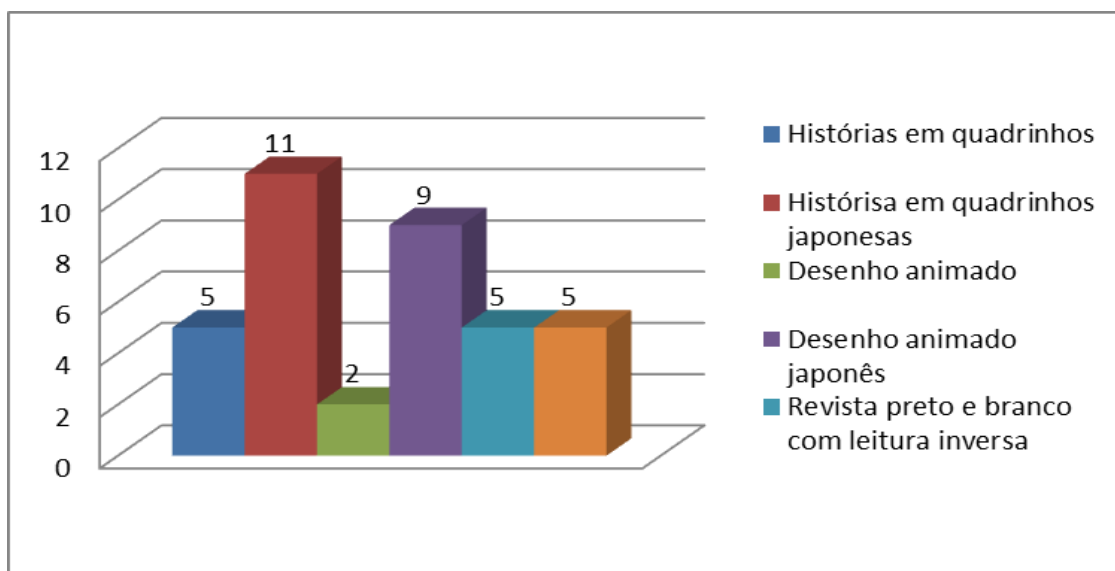
**FONTE:** Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos estudantes participantes da pesquisa em maio de 2013. (Gráfico elaborado pelo autor)

Esse resultado caracteriza que um número considerável de participantes já viveu a experiência de leitura dos mangás ou tiveram contato com o artefato. Contudo, uma vez que grande parte dos participantes declarou não terem lido, algumas análises serão feitas a partir dos questionários em que se assinala terem contato com os mangás, ou seja, 37 participantes que indicaram já ter lido mangás.

Percebemos que mesmo dentre aqueles que já tiveram contado com o artefato, há conflitos em defini-lo. O gráfico 13 mostra que dentre os participantes, 11 declararam se tratar de histórias em quadrinhos japonesas, número significativo para a projeção do conhecimento dos mangás entre os participantes. Dentre eles, 9 indicaram ser um desenho animado japonês o que remonta associação com os animês pelos participantes. Outros 5 participantes apontaram ser apenas histórias em quadrinhos e dois indicaram-no apenas como desenho animado. Entretanto chama atenção a descrição de 5 participantes que caracterizam os mangás como revista em preto e branco, de leitura invertida e outros 5 que indicam ser expressão da cultura japonesa.

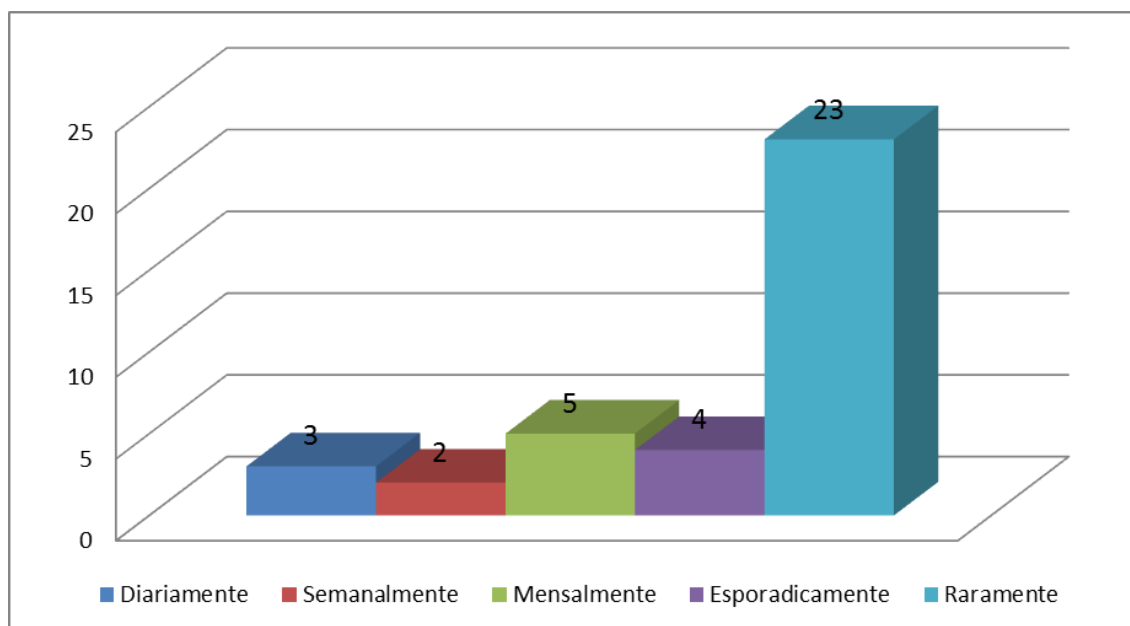
Os dados mostram que grande parte dos participantes apontou o formato diferenciado dos mangás e que outra parcela considerável compreende que esse trata inclusive de abordagens sobre uma distinta cultura.

**Gráfico 13: O que são os mangás para os participantes da pesquisa**



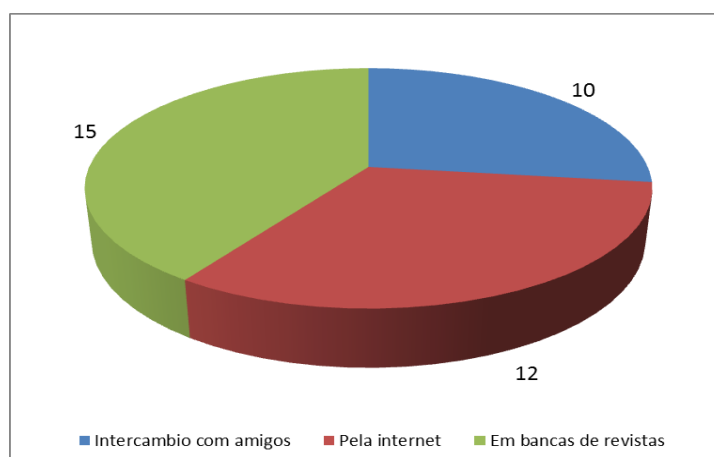
**FONTE:** Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos estudantes participantes da pesquisa em maio de 2013. (Gráfico elaborado pelo autor)

De forma geral, os participantes da pesquisa compreendem o artefato midiático mangá, assim como conseguem captar sua linguagem, formato e expressão peculiares. Entretanto, a frequência de sua leitura pelos participantes deixa lacunas. Analisando o gráfico 14, nota-se que 23 participantes responderam que leem mangás raramente, três leem diariamente, dois semanalmente, cinco mensalmente e outros quatro esporadicamente. Percebemos que aqueles que leem esporadicamente e raramente podem vir a ser um público em potencial, pois não se consegue verificar sua periodicidade na leitura, podendo essa ser maior ou menor em momentos distintos.

**Gráfico 14: Frequência da leitura de mangás pelos participantes da pesquisa**

**FONTE:** Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos estudantes participantes da pesquisa em maio de 2013. (Gráfico elaborado pelo autor)

Esse resultado mostra que apesar da familiaridade e conhecimento em torno dos mangás, é preciso atenção para seu acesso e aquisição. Na análise dos dados sobre essa aquisição levamos em consideração três formas/acessos: o intercâmbio com amigos, a internet e as bancas de revista. O gráfico 15 mostra que 12 participantes responderam que seu acesso aos mangás é por meio da internet, 10 pelo intercâmbio com amigos e 15 em bancas de revista.

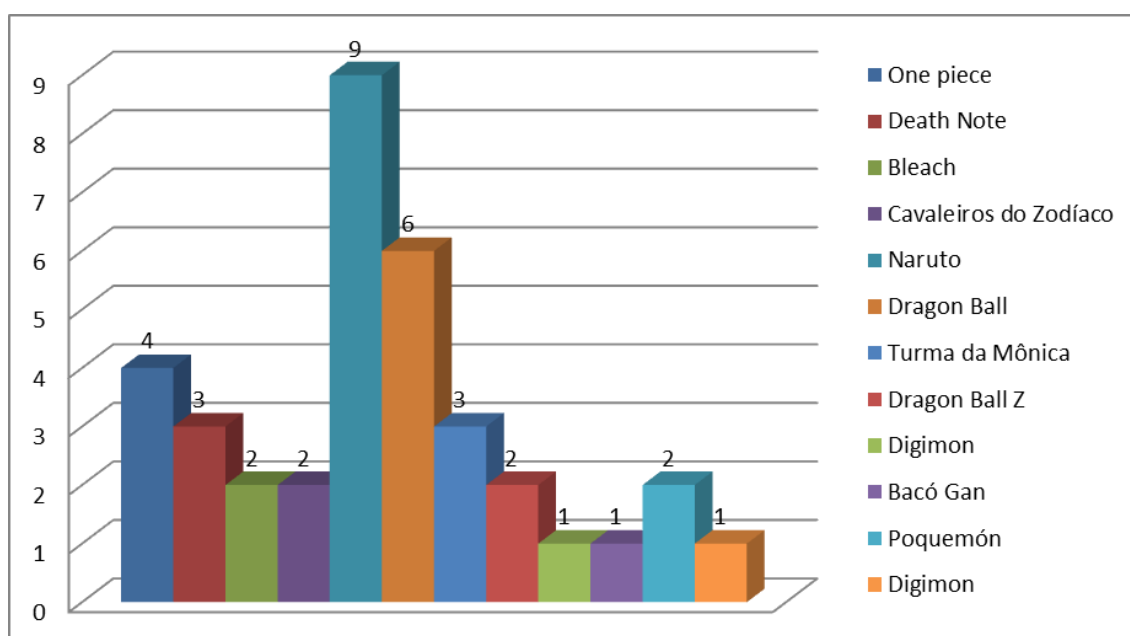
**Gráfico 15: Aquisição/acesso aos mangás**

**FONTE:** Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos estudantes participantes da pesquisa em maio de 2013. (Gráfico elaborado pelo autor)

Tendo em vista esse resultado, notamos certa igualdade nas formas de aquisição/acesso aos mangás, permitindo analisar quais deles estão na preferência dos participantes da pesquisa.

Na pergunta referente aos mangás prediletos, orientamos para que os participantes apontassem até quatro, para um melhor filtro dos resultados. O gráfico 16 mostra que dentre os indicados pelos participantes os destaques são para: One piece com quatro votos, Death Note com três, Bleach com dois, Cavaleiros do Zodíaco com dois, Naruto com nove, Dragon Ball com seis, Dragon Ball Z com dois, Turma da Mônica com três, Digimon com dois, Bakugan com dois e Pokemon com dois.

**Gráfico 16: Mangás mais lidos**



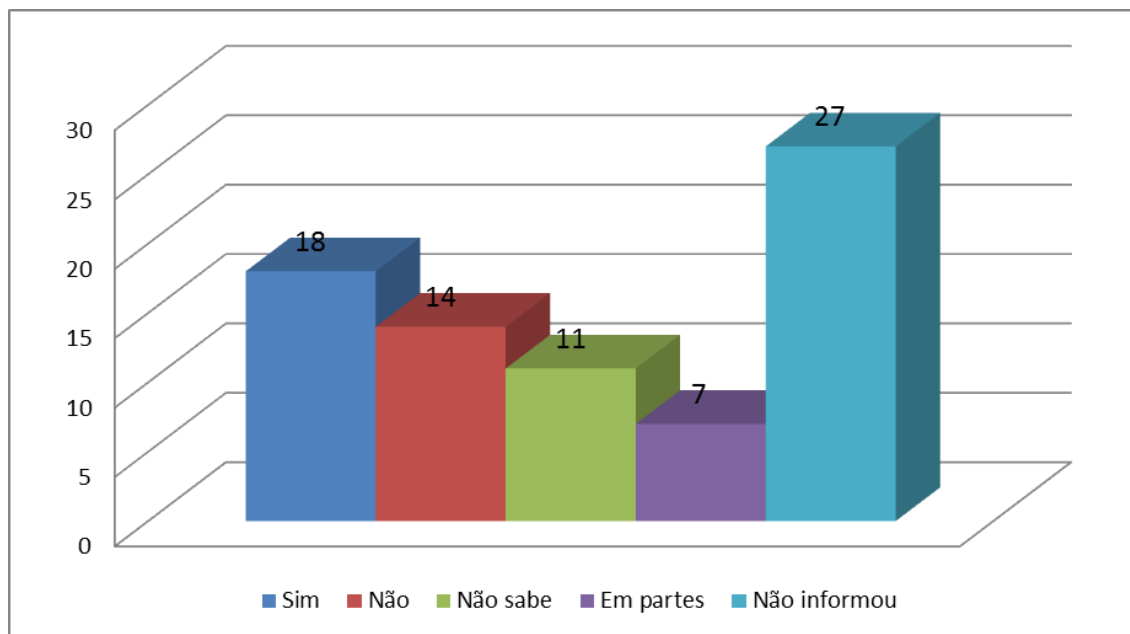
**FONTE:** Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos estudantes participantes da pesquisa em maio de 2013. (Gráfico elaborado pelo autor)

Entre a grande variedade de opções, o mangá Naruto se destaca como o mais lido entre os participantes. Esse resultado leva a crer que esse seja a escolha para a realização de trabalhos que envolvem o artefato como contribuinte para o ensino de Geografia nos grupos focais, tendo ainda as diversas possibilidades de se encontrar relações geográficas em suas histórias.

Para discernir melhor essa possibilidade, analisamos por fim, os dados referentes à opinião dos participantes sobre a potencialidade dos mangás para o ensino de Geografia. O gráfico 17 mostra que 18 participantes responderam que os mangás podem

contribuir com esse ensino, 14 que não, 11 responderam que não sabiam e sete responderam que em partes. Outros 27 não responderam ao questionamento.

**Gráfico 17: Mangás como possibilidade de ensino de Geografia**



**FONTE:** Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos estudantes participantes da pesquisa em maio de 2013. (Gráfico elaborado pelo autor)

Enfim, com esse resultado, reafirmamos as premissas de que os mangás apresentam potencialidades para o processo de ensino e aprendizagem de Geografia. Eles fazem parte do cotidiano dos jovens, inclusive na escola, que são particularmente conhecidos e consumidos por esses jovens que dispõe e utilizam de diferentes fontes para sua aquisição e/ou acesso. Não obstante disso, grande parte dos jovens participantes da pesquisa compartilhou da possibilidade de ensino por meio dos mangás, sendo um número pouco significativo daqueles que não concordaram com essa possibilidade.

## CAPÍTULO IV

### JOVENS E MANGÁS: POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS

#### 4.1 Modos de ler os mangás

A realização da leitura dos mangás, assim como as discussões e relatos dos participantes dos grupos focais foram feitas em dois encontros, em distintos momentos e espaços. O primeiro no laboratório de informática e o segundo na sala de intervenção pedagógica da escola, *lócus* da pesquisa. Consideramos os espaços distintos tentando alcançar a interação e afinidade dos sujeitos da pesquisa pela leitura no formato digitalizado e no formato impresso, entendendo que a utilização de instrumentos informatizados para tal, é cada vez mais comum frente ao uso de mídias impressas.

No primeiro encontro, realizado no laboratório de informática, percebemos que os participantes dos grupos se sentiram, de forma geral, à vontade nesse ambiente, pois mostraram ter conhecimento e destrezas com o computador e a internet. Apesar das máquinas já estarem ligadas e conectadas à página “central dos mangás<sup>19</sup>”, a maioria dos participantes abriu o navegador e percorreu por outras páginas da internet e/ou jogos instalados nos computadores. Mesmo assim, a “conexão” com outras páginas ou jogos no momento da leitura não atrapalhou o seu desenvolvimento, o que nos leva a refletir sobre as características dos jovens contemporâneos, discutidos no capítulo 2, em que um de seus atributos é a capacidade de cumprir com várias atividades ao mesmo tempo.

Todavia, notamos que a leitura individual não seguiu um padrão comum entre os participantes. Observamos gestos de leitura específicos entre eles em que raramente dois ou mais estavam na mesma página. Alguns preferiram ler com maior *zoom* (imagem maior), outros com *zoom* menor (imagem menor), alguns leram mais rápido, outros mais lentamente; enfim, a atenção na leitura foi diferente assim como a concentração dos participantes. Os encontros no laboratório de informática não apresentaram muitos questionamentos ou manifestações pelos participantes em relação à história ou ao formato da leitura. Além disso, houve movimentação na sala e trocas de lugar pelos participantes.

---

<sup>19</sup> Site da internet utilizado para a visualização e leitura dos mangás digitalizados nos encontros – Disponível em <http://centraldemangas.com.br/online/naruto/>. Acesso em 20/10/2013.

A figura 6 mostra a disposição dos participantes na sala de informática no primeiro encontro, no momento da leitura do formato digitalizado (primeira sequência) e no momento de discussões (segunda sequência).

**Figura 6: Disposição dos participantes no momento da leitura digital dos mangás**



**FONTE:** Organizado por COELHO, Vagner Limiro 2013.<sup>20</sup>

Durante a discussão, chamou a atenção certa dificuldade quanto à direção em que se devia fazer a leitura do mangá. Apesar de no formato digitalizado se passar as páginas clicando sobre a seta à direita, a leitura da página segue o padrão oriental, da direita para a esquerda. Dessa forma as páginas rolam para a direita, e a leitura dos quadros se direciona para a esquerda. A imagem 8 ilustra o modo de se ler o mangá no formato digitalizado.

---

<sup>20</sup> Fotos tiradas pelo autor durante os encontros com os Grupos Focais em novembro de 2013.

**Imagem 8: Modo de ler o mangá digitalizado**



**FONTE:** CENTRAL DE MANGÁS –<http://centraldemangas.com.br/online/naruto/001#2>. Acesso em 30/01/2014. Organizado por COELHO, Vagner Limiro, 2014.

Parte dos participantes declarou ter lido os quadros da esquerda para a direita e outra da direita para a esquerda. Em nossa interpretação, a maioria leu o mangá na forma apropriada para sua leitura no formato oriental, mas apenas um dos participantes soube com clareza explicar porque leu dessa forma. Ele apontou uma página em que a leitura só teria sentido se fosse feita no formato oriental e argumentou que era assim por se tratar de um quadrinho japonês. Entretanto, o participante não soube explicar porque no Japão a leitura é feita nessa direção.



Constatamos, nesse momento, que poucos participantes mostraram ter hábito de leitura de mangás em formato digitalizado. Apesar de conhecerem os aparatos tecnológicos e estarem familiarizadas com os canais de acesso para essa leitura, dúvidas quanto ao formato nos fizeram interpretar tais dificuldades como sendo comprovação de uma prática não rotineira no cotidiano desses jovens.

No segundo encontro, na sala de intervenção pedagógica da escola, a expressão corporal, manifestações e movimentações dos participantes foram distintas frente aos encontros realizados no laboratório de informática. Percebemos que houve mais agitação dos participantes, porém, aparentemente com mais atenção no desfecho da história lida no mangá.

No momento de leitura, parte dos participantes se acomodou usando a mesa para apoio do mangá, outros se acomodaram no sofá ou no carpete da sala. Contudo, em todos os grupos, após um tempo de leitura, houve movimentações e trocas de lugares de alguns participantes, além de intensa comunicação em que percebíamos diálogos sobre a história, pelos apontamentos nos mangás, expressões de espanto, entusiasmo e risadas. Em alguns momentos, percebemos que para além do volume que estavam lendo, alguns participantes falavam entre eles sobre outros mangás e animês, além de tecerem comparações sobre quais seriam melhores em suas opiniões.

É notório que o comportamento, as expressões corporais e manifestações dos participantes, no momento de leitura, foram distintos em cada grupo. Tais diferenças foram percebidas na disposição e acomodação individual, assim como nas manifestações sobre o artefato e a história lida no mangá. Levando-se em conta o *layout* da sala de intervenção pedagógica, frente ao da sala de informática, a liberdade para a movimentação nesse espaço, nos fez crer que nesse espaço os participantes se sentiram mais a vontade para se comunicar sem perder o interesse pela leitura que faziam.

De forma geral, consideramos que as mudanças de lugar aconteceram na busca de encontrar a melhor posição e espaço confortável para a leitura. Por isso, alguns participantes optaram pelo sofá e pelo carpete, considerando o conforto do primeiro, já no segundo eles poderiam deitar-se para ler.

Ao final do momento de leitura do segundo encontro, buscamos questionar a preferência dos participantes entre o formato digitalizado ou impresso e sobre os motivos de suas preferências. A maioria dos participantes em todos os grupos declarou preferir a leitura no formato impresso, com exceção de uma participante do grupo 1 que diz preferir o formato digitalizado. A participante disse: *“Eu prefiro ler no computador*

*porque posso aumentar a página e ler na ordem (esquerda para direita). E também porque posso acessar o “Facebook”.* Para nós, a escolha da participante pela leitura digitalizada não remete a uma melhor leitura dos mangás e sim a possibilidade de se conectar às redes sociais. Além disso, percebemos em sua justificativa que a participante não considera a leitura oriental, haja vista que para ela a leitura mais adequada, mesmo nos mangás é da esquerda para a direita, formato ocidental.

Os demais participantes optaram pelo formato impresso. Para um participante do grupo 1, o formato impresso é melhor pois *“dá mais emoção e não trava. O mangá impresso pode ser levado para qualquer lugar”*. Para outro participante do grupo 2 *“O melhor é o impresso porque há menos distrações, posso escolher o lugar onde vou ler. No computador é diferente, tenho que ler de frente para a tela, sem poder me movimentar”*. Outro participante do grupo 3 complementa: *“Porque no momento da leitura posso mostrar para os amigos. Além disso, o computador pode dar dor de cabeça pela exposição à luz”*.

As justificativas se repetem no sentido de conforto e melhor acomodação para a leitura do mangá impresso. Contudo, o entusiasmo de um participante do grupo 1 chama a atenção: *“O impresso é muito melhor. A emoção de chegar em casa e abrir um mangá novinho, ainda no plástico, com aquele cheiro de livro novo... não tem nada melhor”*. O entusiasmo do participante nos fez refletir sobre a relação artefato/sujeito como influenciador da leitura. Além da narrativa e das imagens, percebemos nesse relato que as características mais simples ou despercebidas podem ser relevantes para o hábito da leitura e o gosto pelos materiais impressos. Contudo, essa relevância só foi percebida em um dos participantes da pesquisa.

No grupo 3, os participantes se manifestaram trazendo outras relações até então não apontadas. Para uma das participantes: *“Eu prefiro o impresso porque posso mexer nas folhas (páginas). Além disso, ler na internet dá sono”*. Outra participante do mesmo grupo relata: *“Eu prefiro o impresso, contudo entre o mangá e o animê eu prefiro o animê, pois é a mesma história, só que colorido, tem movimento, e voz”*.

De acordo com essas manifestações, de forma geral, os participantes optaram pelo formato impresso como preferência de leitura de mangás. Entretanto, a última fala caracteriza a relação entres os mangás e outros artefatos midiáticos, nesse caso os animês, o que em nossa interpretação evidencia o pouco entusiasmo por sua leitura no formato digitalizado. Uma vez notadas dificuldades dos participantes na leitura digitalizada e sua maior anuência pelo formato impresso, entendemos que esses buscam

o computador para uma leitura de animação, nesse caso em animês. Sem esses recursos de som, cores e movimento, o atrativo está no contato com o artefato impresso, em que o manuseio e o conforto no momento da leitura interferem em suas preferências.

## 4.2 O artefato midiático e os jovens participantes da pesquisa

Após o momento de leitura, passamos ao momento de discussão nos encontros. Nesse momento, o questionamento inicial foi lançado: *Vocês costumam ler mangás? Com que frequência?* Esse questionamento foi feito com a intenção de se ter uma visão panorâmica do conhecimento do artefato e periodicidade de sua leitura por parte dos participantes dos grupos.

Comparamos os resultados desse questionamento com os resultados dos gráficos 12 e 14 que mostram que grande parte dos jovens da pesquisa tem familiaridade com os mangás, porém sua leitura é feita “raramente”. Assim como nos questionários, nos três grupos focais os participantes afirmaram ler mangás e a grande maioria afirmou ser de maneira esporádica. As respostas se repetiram em todos os grupos, percebidas em frases curtas como “*Sim, às vezes*”, “*Leio sempre*”, “*De vez em quando*”, “*Mais ou menos*”; contudo, não houve demonstração por parte dos participantes sobre uma frequência mais periódica, diária, semanal ou mensal. Apesar da leitura de mangás não ser frequente, os participantes demonstraram familiarizados com o artefato.

Buscamos compreender de modo mais específico a relação dos participantes com o artefato mangá. Para isso, destacamos dentre os relatos acerca da caracterização dos mangás, um diálogo paralelo, entre duas participantes do grupo 1, captado pelo áudio. Uma delas disse: “*Eu passei a gostar do Naruto por influência de meu irmão. Tudo que ele tem (brinquedos, revistas, mochila, cadernos) é relacionado ao Naruto. Meu irmão é apaixonado por ele...*”. Esse fragmento do diálogo nos fez pensar sobre a relação entre o jovem e a cultura do consumo, discutida anteriormente, no capítulo 1, em que são visíveis e representativas as influências das mídias/artefatos midiáticos sobre os contemporâneos sujeitos jovens.

É notório que numa relação de consumo, as imagens, narrativas e personagens chegam por meio de símbolos e produtos veiculados e consumidos por esses jovens. Dentre os sujeitos da pesquisa, nota-se tal relação, ao percebermos no fragmento do diálogo que o garoto “consome” o personagem por meio dos objetos e símbolos que o envolvem, influenciado pela representação desse personagem na mídia. Esse garoto por sua vez, exerce influência sobre sua irmã, que ao se atentar para a “afeição” do irmão

com o personagem e seus adereços, passa a se interessar pelo mesmo, ainda que aparentemente com menos idolatria pelo personagem.

Nesse sentido, outras argumentações foram expostas nos relatos dos grupos 1 e 3 em que alguns participantes enfatizaram ter conhecido os mangás por outras fontes. Nas palavras de um participante do grupo 1, *“Eu li mais de uma edição do Naruto, mas a história dele eu conheci por meio dos games e dos animês.”* Outro participante do grupo 3 diz: *“Eu gosto dos mangás, mas tenho mais afinidade com animês.”*

Esses relatos reforçam a presença de outros artefatos da cultura midiática vinculados aos mangás, fruto da cultura de consumo, que conforme Bauman (2001) se dá no fluido presente da “modernidade líquida”, em que a atual disponibilidade e acesso a informações, torna dinâmicos os interesses por meios múltiplos, geralmente atrelados e ordenados pelos desígnios da globalização e do consumo. Essa relação considera em nossa interpretação que as manifestações de consumo dos participantes podem influenciar na consolidação de um artefato por meio de vários segmentos da cultura midiática, assim como inseri-los como objetos desse consumo nessa rede, movimentada pelo aparato técnico do mercado capitalista.

Todavia, retomando as análises do capítulo 3, o gráfico 14 expõe que mesmo dentre os participantes que afirmaram conhecer e ler mangás, alguns não conseguiram descrevê-lo. Isso mostra que os participantes reconhecem os mangás e tem contato com eles por meio do consumo de seus personagens, símbolos e objetos. Contudo, entendemos que parte dos jovens da pesquisa demonstraram dificuldades de compreendê-lo como artefato midiático global, que expressa uma cultura distinta e repleta de elementos e informações, inclusive geográficas.

Para verificar essa percepção, outro questionamento foi feito aos participantes dos grupos focais quanto à preferência de leitura dos mangás. Sobre esse assunto, questionamos sobre quais seriam os mangás de sua preferência. As respostas de modo geral enfatizaram os mangás Naruto e Dragon Ball<sup>21</sup>, que se repetiram em todos os grupos. Entretanto, no grupo 1, os participantes elencaram Death Note<sup>22</sup>. No grupo 2, além de Naruto e Dragon Ball não foram citados outros mangás de preferência e no grupo 3 foram destacados Inu-yasha<sup>23</sup>, Pokémon<sup>24</sup> e Cavaleiros do Zodíaco<sup>25</sup>.

---

<sup>21</sup> Dragon Ball de Akira Toriyama, publicado em 1984 pela Editora Shonen Jump. Fonte: Moliné (2004)

<sup>22</sup> Death Note de Tsugumi Oba, publicado em 2003 pela Editora Shueisha. Fonte: Wikipedia – Disponível em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Death\\_Note](http://pt.wikipedia.org/wiki/Death_Note). Acesso em 28/01/2014.

<sup>23</sup> Inu-yasha de Rumiko Takahashi, publicado em 1996 pela Editora Shonen Sunday. Fonte: Moliné (2004)

Como nos questionários aplicados no primeiro momento da coleta de dados da pesquisa, apresentados no gráfico 16, a maioria dos participantes dos grupos focais elegeu o mangá Naruto como um de seus preferidos. Todavia, outra relação se destaca em meio aos relatos dos participantes dos grupos quanto à preferência entre os mangás. Ao elegerem os mangás de preferência, a Turma da Mônica jovem foi citada em todos os grupos. Tal aparição nos fez refletir sobre uma associação dos participantes entre “mangá” e “estilo mangá” <sup>26</sup>. Entendendo que a Turma da Mônica Jovem é um quadrinho brasileiro e, em nossa interpretação, o seu formato em estilo mangá sugestionou aos participantes sua inclusão na lista de preferência, o que nos faz refletir sobre suas compreensões acerca das diferenças entre as produções brasileiras e japonesas.

A imagem 9 apresenta a capa do quadrinho Turma da Mônica Jovem nº 50 e as instruções sobre sua leitura, no formato ocidental. Como nos mangás, a capa da revista é colorida, seu conteúdo é preto e branco, seus traços e desenhos apresentam elementos como os olhos grandes e destaque nas formas femininas, característicos dos mangás. No entanto, a informação disposta na capa indica ser uma revista em estilo mangá, em que as instruções o diferenciam do “mangá” original e consideram a proximidade entre os dois.

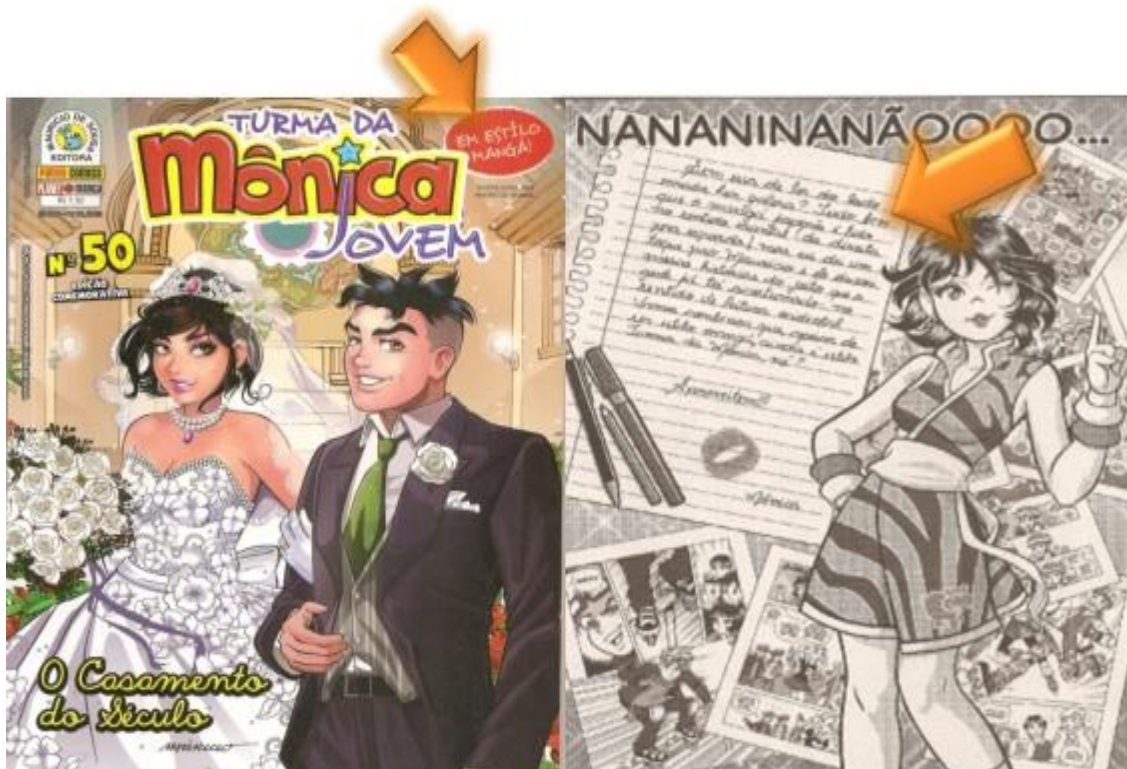
---

<sup>24</sup> Pokémon de Satoshi Tajiri de 1996. Fonte: Wikipédia – Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pokemon>. Acesso em 28/01/2014.

<sup>25</sup> Cavaleiros do Zodíaco de Masami Kurumada, publicado em 1986 pela Editora Weekly Shonen Jump. Fonte: Wikipédia – Disponível em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Cavaleiros\\_do\\_Zod%C3%ADaco](http://pt.wikipedia.org/wiki/Cavaleiros_do_Zod%C3%ADaco). Acesso em 28/01/2014.

<sup>26</sup> Caracteriza-se por uma formatação próxima a do mangá original, mas que não expressa especificamente a cultura japonesa.

**Imagem 9: HQ Turma da Mônica em estilo mangá**



**FONTE:** Sousa, M. 2012.

Ao serem questionados quanto a diferença entre os mangás e os estilo mangá, os participantes apontaram poucos elementos e características que os distinguíssem, com exceção de uma participante do grupo 3 que ressaltou a origem japonesa dos mangás frente a nacionalidade brasileira da Turma da Mônica. Uma participante diz: “A diferença é que o mangá aborda a cultura japonesa e a Turma da Mônica (HQ) aborda a cultura brasileira”. Abrangemos o questionamento para verificar sua preferência em relação ao mangá (Naruto) e o estilo mangá (Turma da Mônica Jovem). Para isso, apresentamos aos grupos a seguinte pergunta: *Entre o Naruto e a Turma da Mônica Jovem, qual é a preferência de vocês para a leitura? E que as diferenças e semelhanças existem entre esses dois tipos de quadrinhos?*

Observamos, no decorrer da discussão, que alguns apontamentos dos participantes deram maior significado para o Naruto como preferência para leitura. Percebemos para essa escolha referências dos participantes a uma suposta maturidade na narrativa oriental frente à suposta imaturidade na narrativa brasileira. Além disso, a presença de “ação” e de um contexto sobrenatural nos mangás foi destacada contra as narrativas muitas vezes monótonas dos quadrinhos brasileiros da Turma da Mônica.

No grupo 1, uma participante justificou sua escolha dizendo: “*A história do Naruto é para jovens, enquanto a história da Turma da Mônica é para crianças.*” No grupo 2, uma participante considerou: “*A turma da Mônica é muito chata, não tem ação*” e outra “*Eu prefiro o Naruto porque as expressões e as frases de seus personagens são mais adultas, e a da Turma da Mônica mais adolescentes*”. No grupo 3, a única manifestação contrária a preferência pelo Naruto não se referiu à Turma da Mônica. Uma participante diz: “*Para mim não há diferença entre mangá e quadrinho brasileiro. Eu gosto dos dois*”. Mesmo que a fala da participante mostre que ela gosta dos dois formatos, ela não deu subsídios que mostrem sua opinião acerca de cada um.

No andamento das discussões, outras argumentações foram destacadas pelos participantes. No grupo 1, esse destaque foi condicionado às diferenças culturais entre os países e a originalidade do mangá enquanto produção japonesa. Um participante relata: “*minha preferência é pelo Naruto, porque nos mangás há uma cultura diferente da nossa, e buscamos sempre algo diferente do que já estamos acostumados.*” Outro participante dá sua opinião:

“Eu prefiro o mangá por causa da sua origem, o Japão. Não quero fazer críticas, mas acho que o Brasil sempre tem algo inferior ao original (japonês) na história em si... Pelo que eu já li da Turma da Mônica Jovem, ela não tem a mesma “ação” que o Naruto. Enfim, pode ser a leitura de um mangá de comédia do Japão... ele vai ser melhor que a brasileira porque no Brasil sempre é cópia”. (Participante do grupo focal1)

Apesar de referências à origem dos distintos quadrinhos, percebe-se equívoco na última fala, até então, do participante quando ele diz que o Brasil só faz cópias. A Turma da Mônica, por exemplo, é uma história original brasileira, em que os personagens foram inspirados no ciclo familiar e de amigos de seu criador (Maurício de Sousa) há mais de 50 anos. Entendemos que seu formato foi alterado a fim de alcançar o público jovem e suas tendências no mercado, apoiados atualmente na ascensão da cultura pop japonesa no Brasil; personificada, nesse caso, na Turma da Mônica Jovem. Nesse sentido, salientamos que o referido participante reconhece os diferentes tipos de quadrinhos acerca de sua origem, mas apresenta dúvida sobre a originalidade de cada um no contexto dos personagens e narrativas.

A esse respeito um dos participantes do grupo 1 mostrou sua opinião em uma reação inusitada: “*É como assistir a um filme dublado e outro legendado, existem muitas diferenças.*” É pertinente ressaltar essa argumentação, pois ela pode caracterizar

uma interessante percepção dos jovens acerca da originalidade, da autoria, da cópia na cultura que visa uma produção veloz para as massas. Chama a atenção a relação estabelecida sobre diferentes formas de se ler o artefato e a percepção para o que é melhor/original frente ao inferior/adaptado, mesmo que o legendado e o dublado, nesse sentido, não se configurem necessariamente como originais.

No grupo 2, justificativas para a preferência dos mangás aos quadrinhos brasileiros tiveram destaque quanto a formatação e direção da leitura. Uma das participantes relatou: *“Minha preferência é pelo mangá porque com ele tem de se prestar mais atenção. Sem atenção é difícil entender alguns termos”*. Outra participante complementa: *“E também porque a forma de ler é diferente de tudo que já li”*. Percebemos que as justificativas nesse grupo não fazem menção à história em si, a seu conteúdo ou origem tanto quanto no grupo 1. Porém, é notório que a diagramação peculiar dos mangás e sua estrutura narrativa foram apontadas na justificativa pela sua preferência.

No grupo 3, as justificativas coincidiram em parte com os outros grupos. Entretanto, os participantes desse grupo abordaram aspectos incomuns aos demais que chamaram a atenção, como a proximidade/distanciamento de sua realidade e vida social e distinção entre o real e fictício. Nesse sentido um dos participantes salientou:

*“A Turma da Mônica mostra histórias mais próximas de nossa realidade, de um grupo de amigos, escola, de vida social, e o Naruto mostra mais o que não existe. Em algumas partes mostra a vida social, mas na maioria das vezes mostra o imaginário, não tem como ser real. Além disso, o Naruto tem muita magia e poder, que não é muito desse mundo. Já a Turma da Mônica mostra nosso cotidiano, nossa vida mesmo. Eu me identifico com a turma da Mônica, mas queria ser como o Naruto, ou Goku do Dragon Ball...”*. (Participante do grupo focal 3)

Nota-se na fala do participante que o mesmo se considera inserido num contexto social real, de relacionamentos e responsabilidades, parecidos com o que se passa nas histórias da Turma da Mônica. Porém, ele realça o imaginário das histórias de Naruto e se inspira nas capacidades sobre-humanas de seus personagens. Interpretamos, na fala do participante, que a vontade de se parecer com Naruto ou Goku pela força da imaginação é pequena, dada a fuga da realidade, pois o participante afirma que as atitudes dos personagens não condizem com o contexto de vida real e sua identificação com a Turma da Mônica se dá pela proximidade personagens com seu cotidiano.



Apesar da indicação de afinidade com o personagem Naruto pelo participante, os demais afirmam não serem parecidos com os personagens dos mangás, com destaque ao personagem Naruto. As justificativas se nortearam na imaturidade de Naruto, que no mangá não se mostra um bom estudante. Tal posicionamento nos leva a reflexão sobre a comparação que os participantes fizeram anteriormente acerca de um contexto mais adulto nos mangás Naruto frente à imaturidade nos quadrinhos da Turma da Mônica. Percebemos uma controvérsia quando os participantes consideram o Naruto mais maduro e adequado à sua leitura e não se identificam com as características dos personagens no mangá.

Tais relações nos levam às análises do gráfico 7, apresentados no capítulo 3, que apontam que estudar e ir à escola, ter relacionamentos, amizades e responsabilidade são características de preferência entre os jovens da pesquisa, o que supostamente pode justificar tais relações de afinidade e preferência quanto ao tipo de quadrinhos e de identificação ou não com os personagens. Além disso, devemos levar em conta que o mangá Naruto possui muitos volumes e que o comportamento do próprio personagem pode mudar no decorrer da história, o que pode, em nossa interpretação, levar os participantes a se identificar com os personagens em outros volumes.

#### **4.2.1 O Mangá Naruto**

De forma geral, as narrativas dos participantes caracterizaram os mangás lidos nos encontros para a realização da presente investigação, com base num contexto geral do mangá Naruto e não apenas nos volumes lidos nos referidos encontros. O destaque foi dado ao protagonista (Naruto) cujos relatos dos participantes traziam a história de um garoto da Vila da Folha, onde morava e participava com amigos de atividades como ir à escola de ninjas. O protagonismo do personagem é evidenciado pela raposa de nove caudas, um demônio preso em seu corpo e por suas aventuras de lutas, guerras, poderes ninja no decorrer da história.

Em meio às narrações dos participantes acerca dos mangás, uma chamou a atenção, em que um participante do grupo 1 descreve:

“A história é bem interessante. Eu acho legal pelos poderes e as habilidades dos personagens. Trata-se de um garoto tinha como pai um Hokage<sup>27</sup> que se viu obrigado a aprisionar a Raposa de

---

<sup>27</sup> É o líder da Vila Oculta da Folha. Geralmente é reconhecido por ser o mais forte e desempenhar um papel de influência nas questões militares entre as vilas. Fonte: Wiki Naruto – Disponível em: <http://pt-br.naruto.wikia.com/wiki/Hokage>. Acesso em 29/01/2014.

Nove Caldas (um demônio) dentro do corpo do Naruto. Ele ficou poderoso, e por isso, luta para destruir os inimigos da Vila da Folha. Então, seu amigo foge da vila, e ele (Naruto) quer trazê-lo de volta. Morre muita gente da vila e Naruto consegue controlar o poder da Raposa. Toby<sup>28</sup> que é novo na vila declara a 4ª guerra ninja, então a guerra toma outras proporções em que os personagens ficam fortes e morrem mais pessoas. O amigo do Naruto volta para a vila para se tornar Hokage e destruir a vila... aí termina, temos que esperar sair o outro (próximo volume) para saber a sequência da história.” (Participante do grupo focal 1).

Chama atenção na fala do participante o desfecho da história, que é completa até aquele momento, em poucas frases. Percebe-se que o participante conhece o personagem Naruto e acompanha suas aventuras de maneira assídua. Contudo, o participante acrescenta em seus comentários que tem dificuldade de acompanhar o que é publicado no formato de mangás pelas editoras brasileiras, pois o preço (R\$10,90 em janeiro de 2014) é considerado alto para ele, o que o leva a seguir a história também pela internet, mas por meio dos animês.

A assertiva do jovem participante da pesquisa nos leva a crer que a aquisição dos mangás pode ser um empecilho para sua leitura mais frequente dos mangás pelos jovens. É relevante perceber que grande parte dos participantes da pesquisa adquiriam mangás em bancas de revistas, o que reforça suas preferências pelo formato impresso. Mas, o custo do artefato associado a um não sequenciamento das histórias nas bancas pode justificar a leitura esporádica desse artefato por esses jovens. Percebe-se, desse modo, que esses jovens leem e se interessam pelos mangás, mas dependem de fatores externos a sua vontade para a realização de uma leitura mais periódica desse artefato.

#### 4.3 Conhecimentos geográficos e os mangás

Buscamos nesse momento de análise, compreender por meio dos relatos dos participantes suas interpretações geográficas a partir da leitura dos mangás e estabelecimento de possíveis relações entre esse, seu cotidiano e a Geografia estudada em sala de aula.

---

<sup>28</sup> Tobi Tsubuti. Ele pode formar projéteis de pedra a partir do chão e usar pedras em conjunto para selar os movimentos do oponente. Fonte: Wiki Naruto – Disponível em: [http://pt-br.naruto.wikia.com/wiki/Doton:\\_Tobi\\_Tsubute](http://pt-br.naruto.wikia.com/wiki/Doton:_Tobi_Tsubute). Acesso em 29/01/2014.

As abordagens nos distintos encontros variaram de acordo com a interpretação geográfica dos participantes a partir do mangá, com foco na leitura das imagens e da narrativa dos mangás lidos. Isso se deve ao contexto dos volumes escolhidos, uma vez que o primeiro apresenta melhor a distribuição espacial da Vila da Folha <sup>29</sup>, mostra relações do cotidiano dos personagens e faz uma caracterização dos mesmos. Já o segundo apresenta espaços específicos, num contexto de guerra em que a narrativa tem muito impacto na interpretação das imagens e compreensão da história e de seus personagens.

Os participantes demonstraram dúvida ao serem questionados sobre que conhecimentos geográficos poderiam ser observados nos mangás lidos. Parte dos participantes fez silêncio frente ao questionamento quanto à presença de Geografia no artefato, já outros se manifestaram com afirmação negativa, ou seja, de que “*não*” não havia conhecimentos geográficos algum no mangá lido.

Consideramos intrigante essa declaração dos jovens, haja vista que os mangás fazem referências diretas a localização de lugares, a mapas, a elementos da paisagem etc. que são de suma importância para a compreensão das histórias lidas. Observamos no caso dos artefatos lidos pelos participantes, por exemplo, que o primeiro volume é o da apresentação da Vila da Folha e dos personagens, suas características espaciais e identitárias, e o segundo volume é de um contexto de guerra, em que estão presentes representações cartográficas, estratégias e menções à divisão territorial, conteúdos que supostamente os participantes estudaram e/ou estudam nos anos finais do ensino fundamental.

Para melhor entender a não relação entre os mangás e a Geografia, indicada pelos participantes, questionamos sobre o que a Geografia estudava. Uma participante do grupo 1 disse: “*A Geografia estuda o espaço*”. No grupo 2, apesar da mesma reação do grupo anterior, os participantes relatam: “*Espaço, relevo, florestas...*” outro participante complementa, associando seu comentário ao mangá: “*Existe o mapeamento da cidade que eles moram, das vilas que eles visitam. O mapa da vila, mostrando a localização.*” No grupo 3, notamos a mesma reação e apontamentos como a floresta, as montanhas. Entretanto destacamos a colaboração de uma participante: “*Lembro-me daquela parte que mostra a vila e as montanhas onde eles (os personagens) descem*

---

<sup>29</sup> Vila da Folha, também chamada de Konoha ou Konohagakure, é a residência da maioria dos personagens principais do mangá Naruto. Fonte: Naruto Wiki - [http://pt.narutopediabr.wikia.com/wiki/Vila\\_Oculta\\_da\\_Folha](http://pt.narutopediabr.wikia.com/wiki/Vila_Oculta_da_Folha). Acesso em 30/01/2014.

*para derrotar os inimigos. Naruto vê de cima da pedra a vila, a floresta e as montanhas”.*

Nota-se que não houve, por parte dos participantes, veiculação direta dos conhecimentos geográficos apreendidos na escola e aqueles presentes no mangá. Apesar da exposição de alguns, sobre elementos formadores das paisagens, essas foram feitas de maneira descritiva e pouco aprofundada, sem correlações significativas com os conceitos ou interpretações geográficas. Além disso, ao argumentarem sobre o que a Geografia estuda os participantes não saíram do senso comum, em que apontam elementos físicos/naturais como o relevo e vegetação de forma fragmentada em que não se nota a inter-relação desses elementos para a formação do espaço geográfico.

A Geografia tem como objeto de estudo o espaço geográfico, ou seja, o espaço produzido e transformado pela ação humana. Santos (1994) assinala que o espaço geográfico é complexo e constituído por um sistema de objeto e um sistema de ações interligado de maneira relacional. Para compreender o espaço geográfico, a Geografia foi ao longo do tempo construído uma série de categorias capazes de compor uma explicação teórica plausível sobre a perspectiva espacial da realidade, notadamente marcada pela relação entre a sociedade e a natureza. Dentre essas categorias as que ganharam mais destaque foram: lugar, paisagem e território.

A categoria lugar foi trabalhada de maneira enfática pela perspectiva da Geografia humanística. Tuan (1983), adepto de tal perspectiva, o caracterizou pela valorização das relações de afetividade e identificação construídas pelos indivíduos e a maneira como se relacionam ao seu ambiente. Para o autor, o lugar é um espaço definido por meio das relações de significado e afetividade, de vínculos e da própria história de vida dos sujeitos. Pelo viés da Geografia crítica, o lugar também tem uma forte ligação com o cotidiano e os significados construídos pelos grupos sociais. Nessa perspectiva Santos (2008) concorda ser

o lugar, o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade. (SANTOS, 2008, p. 322).

Paisagem, por sua vez, diz respeito com o conjunto de formas e ações visíveis em um dado recorte geográfico, que, num determinado momento, exprime as heranças que representam as sucessivas construções e relações entre os seres humanos e a

natureza. Para Santos (1994, p. 28) “Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca”.

Em relação ao território, Rocha (2008) considera como um espaço definido por um conjunto de relações de poder. Um espaço controlado por indivíduos, grupos, corporações, instituições, estados. São os sujeitos que ao estabelecerem relações espaciais produzem territorialidades específicas. Muitas vezes as relações com o território resultam em fronteiras, materiais e simbólicas. Este processo é observado por intermédio de múltiplas escalas: mundiais, regionais e locais, cuja espacialidade e temporalidade se expressam de maneira contínua ou descontínua. Haesbaert (2005) nos mostra que

[...] o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de *terra-territorium* quanto de *terreoterror* (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam alijados da terra, ou no ‘territorium’ são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por extensão, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território inspira a identificação (positiva) a efetiva ‘apropriação’ (HAESBAERT, 2005, p. 6775).

O entendimento acerca dessas categorias é fundamental para nossas análises, uma vez que são categorias espaciais passíveis de interpretação por intermédio das relações históricas e sociais. Essas categorias geográficas estão presentes na Geografia do cotidiano, nas relações espaciais estabelecidas em todas as escalas geográficas. Todas elas estão presentes nos mangás, em meio a suas narrativas e imagens.

No primeiro encontro, foram selecionadas páginas e/ou recortes do mangá lido para a realização das análises sobre a interpretação dos participantes acerca do lugar e da paisagem nos mangás. Os recortes extraídos foram dispostos em sequências que mostram o espaço presente no artefato analisado. A primeira sequência mostra paisagens ao entorno da “Vila da Folha”, em que se notam elementos naturais e culturais formadores dessa paisagem.

**Imagem 10: Paisagens e lugares extraídos dos mangás**



**FONTE:** CENTRAL DE MANGÁS

<http://centraldemangas.com.br/online/naruto/001#1>>Acesso em 30/01/2014. <sup>30</sup>

A escolha das sequências ocorreu pelo fato das imagens apresentarem espaços distintos, passíveis de interpretação e relações pelos participantes. Na interpretação da primeira sequência, os participantes descreveram a paisagem apontando elementos naturais como as nuvens, as pedras, rochas, o relevo, as árvores, a floresta. Entretanto, não relacionaram a presença de elementos culturais ou mencionaram a intervenção ou presença humana nessas paisagens, nítidas na escultura de rostos em uma montanha no primeiro desenho da sequência. Nessa interpretação, no entanto, o destaque dos

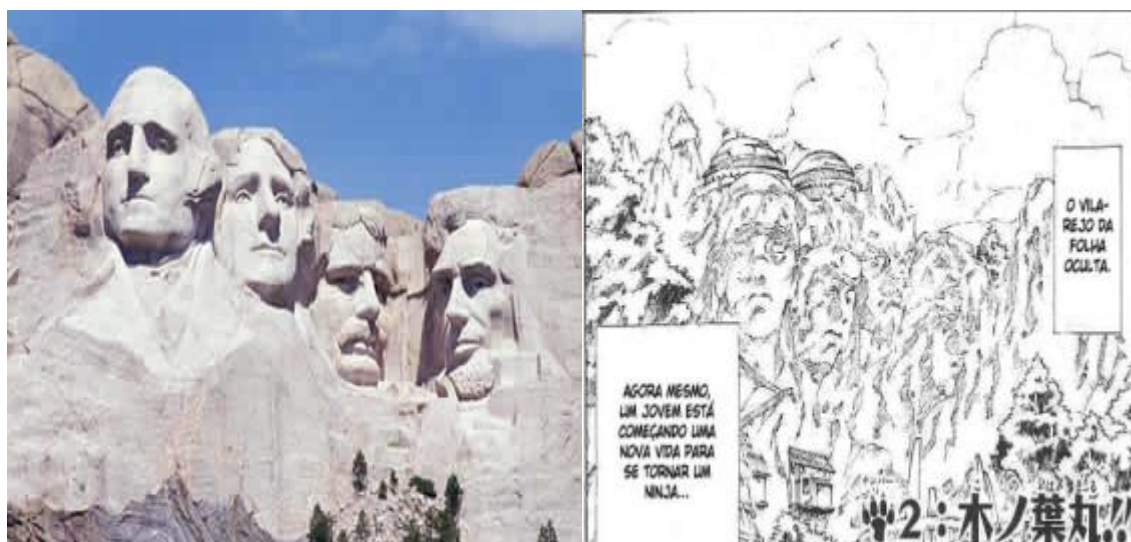
<sup>30</sup> Organizado pelo autor



participantes sobre a imagem foi em sua comparação com o Monte *Rushmore*, nos EUA<sup>31</sup>.

A imagem 11 mostra a semelhança entre o monumento nos EUA e a imagem apresentada no mangá.

### Imagem 11: Comparação da imagem do mangá com o Monte Rushmore



**FONTE:** WIKIPÉDIA – [http://pt.wikipedia.org/wiki/Monte\\_Rushmore](http://pt.wikipedia.org/wiki/Monte_Rushmore). Acesso em 30/01/2014 e Central de Mangás – <http://centraldemangas.com.br/online/naruto/001>. Acesso em 30/01/2014.

32

Para essa relação, uma participante do grupo 1 disse: “*Essa imagem na primeira sequência parece aquela montanha dos EUA, que fica em Nova York, perto de uma praia*”. E no grupo 3 outra participante disse: “*Se inspiraram no Lincoln... aquela montanha dos EUA... o Monte Everest?*”.

Notamos que as interpretações dos participantes manifestaram controvérsias em relação a localização do Monte Rushmore, uma vez que ele fica no Estado de Dakota do Sul e não em Nova York. Suas analogias com o Monte Everest também são errôneas, pois o Everest se encontra na cordilheira do Himalaia na Ásia e não nos EUA como afirma a participante.

<sup>31</sup> O Monte Rushmore localiza-se em Keystone, na Dakota do Sul nos EUA. É um monte onde estão esculpidos os rostos de quatro presidentes dos EUA, sendo o primeiro George Washington, presidente dos EUA, Thomas Jefferson, autor da declaração da independência, Theodore Roosevelt, que conquistou maior conhecimento e liberdade econômica, e Abraham Lincoln, que lutou pela união do país durante toda guerra civil. O monumento é uma das atrações turísticas mais conhecidas do mundo, com destaque em suas dimensões e tamanho. Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Monte\\_Rushmore](http://pt.wikipedia.org/wiki/Monte_Rushmore). Acesso em 20/01/2014.

<sup>32</sup> Organizado pelo autor

Percebemos também que a imagem semelhante ao Monte Rushmore aparece outras vezes no mangá. Trata-se da Montanha Hokage, um monumento representativo da Vila da Folha que tem esculpido as faces de todos os Hokages como símbolos de que esses sempre zelariam pela Vila. No início da série apenas os quatro primeiros Hokages apareciam esculpidos e, no decorrer da história, o quinto Hokage foi acrescentado ao monumento.

### **Imagem 12: Montanha Hokage**



**FONTE:** WIKI NARUTO – [http://ptbr.naruto.wikia.com/wiki/Monumento\\_Hokage](http://ptbr.naruto.wikia.com/wiki/Monumento_Hokage). Acesso em 02/02/2014. Organizado por COELHO, Vagner Limiro, 2014.

Para além da interpretação quanto à intervenção humana na paisagem, chamou-nos a atenção o fato de os participantes não reconhecerem uma imagem supostamente importante no mangá, uma vez que essa se repete durante a narrativa e tem semelhança com uma paisagem que eles conhecem visualmente.

Entendemos que alguns participantes associaram o Monte Rushmore a imagem no mangá, mas não conseguiram interpretá-lo nem mesmo traçar argumentos sobre localização geográfica ou características históricas. Isso nos leva a refletir sobre a falta de referencial geográfico significativo dos participantes em relação a essa paisagem. Julgamos também ser relevante questionar porque o desenho de uma paisagem dos Estados Unidos está disposto num quadrinho japonês. Isso remonta a uma possível bricolagem da cultura de massas na disposição dessa imagem no mangá, em que tudo pode ser misturado e as interpretações geográficas, nesse caso, não são plausíveis,



mostrando a dificuldade de se compreender informações corretas ou coerentes com a realidade.

Em continuidade, apresentamos a segunda sequência de imagens. Esta apresenta recortes da paisagem urbana da Vila da Folha.

**Imagem 13: Paisagem urbana da Vila da Folha**



**FONTE:** CENTRAL DE MANGÁS <<http://centraldemangas.com.br/online/naruto/001#2>> . Acesso em 30/01/2014.<sup>33</sup>

Na interpretação da segunda sequência de imagens, os participantes descreveram a paisagem urbana indicando elementos culturais formadores desse espaço. Notamos na maior parte dos relatos a repetição de elementos como rua, feira, outdoors, bancos de praça, lixeira, e menção a arquitetura, relacionando-a com o Japão. Segundo uma participante do grupo 1,

<sup>33</sup> Organizado pelo autor.

*“As sequências são parecidas como um cenário japonês. Pelos símbolos, pela feira... são comuns essas feiras e praças de alimentação no Japão, são pontos turísticos. Além disso, mostram templos, como aqueles do Avatar<sup>34</sup>”. (Participante do grupo focal 1)*

Já um participante do grupo 2 argumenta: *“Tudo isso que está nas imagens, ruas, casas, escola, e até as pessoas estão dentro dessa cidade”*. Apesar da caracterização do espaço urbano por meio do apontamento de elementos culturais que o compõe, notamos que durante a discussão, houve poucos comentários sobre esse espaço e as inter-relações de seus elementos não foram exploradas de modo contundente pelos participantes. Entretanto, alguns traços dessa relação foram observados, como na fala anterior em que notamos uma visão, mesmo que fragmentada, do movimento de um espaço de distinta arquitetura formado por uma feira com praças de alimentação e pontos turísticos; ou no comentário do participante do grupo 2, que chamou a atenção do grupo para a compreensão do mosaico da cidade.

Ressaltamos que não esperávamos uma conceituação literal de espaço urbano pelos participantes. Contudo, a inter-relação entre os elementos apontados nas imagens e sequências nos trouxe a impressão de que os participantes pudessem perceber e comentar aspectos da paisagem, não apenas na descrição de seus elementos, mas também na elaboração de argumentações que melhor definissem esses espaços.

Em seguida, apresentamos a terceira sequência. Ela mostra o personagem principal, Naruto, em situações cotidianas da narrativa do mangá.

---

<sup>34</sup> A participante se refere ao animê Avatar – a lenda de Aang, série animada de 2010 produzida pela Nickelodeon Animation Studios. A série conta as aventuras de Aang, o atual sucessor de uma longa linhagem de Avatares. Ele e seus amigos têm a missão de salvar o mundo dos ataques da Nação do Fogo, que tem como objetivo o domínio de todo o mundo.

### Imagem 14: Cotidiano de Naruto



**FONTE:** CENTRAL DE MANGÁS <<http://centraldemangas.com.br/online/naruto/001>>. Acesso em 30/01/2014.<sup>35</sup>

Na terceira sequência, o lugar foi abordado buscando analisar a interpretação dos participantes quanto a sua representação na sala de aula, no restaurante e na casa de Naruto. Na sala de aula representada no mangá os participantes apontaram o cotidiano que se apresentava nas imagens a partir de materiais sobre a mesa, da “bagunça” percebida naquele ambiente no momento da história. Nesse contexto, eles fizeram relações com o seu próprio cotidiano comparando a “bagunça” da aula no mangá que não era comum em suas aulas de matemática. Uma participante do grupo 3 disse: “*Isso nunca aconteceria na aula da professora Maria*”<sup>36</sup>.

Na imagem do restaurante, também foram apontaram tais relações, destacados nas falas de participantes do grupo: “*O restaurante tem pessoas, as pessoas vão lá para se alimentarem*”. “*É um lugar onde as pessoas cozinham*.” “*O Naruto vai lá para comer, matar a fome, e conversar*.” “*Na sala de aula não dá para comer, mas dá para conversar*”. Os participantes identificaram no restaurante espaço de alimentação, cuja função de existir está na inter-relação entre o lugar, quem faz a comida e quem come.

<sup>35</sup> Organizado pelo autor

<sup>36</sup> Nome fictício dado à professora de matemática da escola (*lôcus* da pesquisa) citada por um participante em sua comparação entre a aula no mangá e suas aulas de matemática.

Nesse momento, a imagem do personagem comendo o macarrão, instituiu em alguns participantes a percepção da fome que estavam sentindo naquele momento, o que os fez lembrar-se do cheiro bom da comida nos restaurantes que passavam no caminho de volta para casa no fim da aula.

Quanto à imagem da casa de Naruto, notamos a percepção dos participantes para esse como espaço de vivência do personagem, pela descrição de sua rotina. Um participante do grupo 2 descreveu:

*“A última sequência é a casa do Naruto. Mostra-o acordando, tomando café, indo ao banheiro... É a sequência com que eu mais me identifiquei, pois o melhor lugar é a própria casa. É lá que dormimos, descansamos, comemos, jogamos, assistimos TV e acessamos a internet”. (Participante do grupo focal 2)*

Assim como a lembrança do cheiro da comida os remeteu ao restaurante, as lembranças de atividades rotineiras os remeteu a suas casas, em que em suas interpretações eram seus lugares preferidos. Para nós, a descrição dos lugares destacados nos mangás pelo participante se baseou não só em elementos culturais que o compõe, mas também na inter-relação desses e dos sujeitos neles presentes. Todavia, quando questionados sobre os conceitos de lugar, parte dos participantes ficou em silêncio ou disse não saber. Outra parte fundamentou seus argumentos na descrição do lugar (enquanto local) e não no conceito. Dentre os demais, apenas uma manifestação chamou a atenção, a de um participante do grupo 2 que disse: *“o lugar é o espaço das relações. Ele é definido por suas características e pelas pessoas que ali estão”*.

Quanto ao território, o foco das análises se deu na interpretação da narrativa dos mangás lidos, em que as abordagens buscaram a possibilidade de percepção de divisão territorial, entendida aqui numa visão genérica, como espaços de organização político-administrativa, com presença de fronteiras e em que habitam povos/nações. Consideramos essa abordagem pela percepção de constantes referências dos participantes a vilas, aldeias, países e sobre os conflitos entre eles. Nesse sentido, refletimos sobre suas interpretações acerca dessa divisão territorial no mangá em que um participante do grupo 1 relata:

*“Na divisão territorial do Naruto existem quatro grandes nações. Dentro dessas nações existem vilas rivais compostas por aldeias. Cada vila tenta tomar o espaço da outra para se tornar maior, mais desenvolvida e chegar ao status de quinta grande nação”. (Participante do grupo focal 1)*

Percebemos na fala do participante a interpretação de uma hierarquia territorial em que as aldeias fazem parte das vilas, que por sua vez fazem parte das nações. Contudo, há conflito de interesse pelo domínio e expansão de fronteiras das vilas. O participante descreve ainda que o objetivo de tais conflitos para as vilas é se elevar nesse suposto *status* hierárquico para outra nação. Desse modo, questionamos sobre a compreensão dos participantes quanto a uma possível divisão do trabalho em função de tais objetivos. Como resultado alguns relatos foram destacados.

*“No mangá as aldeias são compostas por um pequeno grupo de pessoas, que vivem em um pequeno espaço. As vilas são formadas por aldeias e os países ou nações são territórios bem maiores que comportam as vilas e aldeias. Um espaço maior um espaço menor, um povo é mais fraco e outro povo é mais forte!”*  
(Participante do grupo focal 1)

Outro participante do mesmo grupo afirma:

*“A diferença é que as Vilas tem treinamento de ninjas para a guerra. A aldeia é o lugar da população civil, que não é destinada a guerra, são artesãos, por exemplo, que querem viver em paz”.* (Participante do grupo focal 1)

Nas falas dos participantes, notamos a interpretação de uma divisão do trabalho, estabelecida em diferentes níveis hierárquicos que repercutem diretamente na divisão territorial. No dizer dos jovens, as pessoas (civis) vivem nas aldeias, espaços menores dentro das vilas. Nessas vilas, vivem os ninjas (militares), que são treinados para defendê-la. Em outras palavras, na interpretação dos participantes, os ninjas tem uma função na divisão do trabalho, de proteção, são o povo forte; e as pessoas comuns tem outra função, são artesãos, ferreiros, fazendeiros, que vivem em espaços específicos e são o povo pacífico.

Em outro relato, um participante do grupo 1 também enfatiza a divisão do trabalho, destacando a sua importância no contexto das guerras apresentadas no mangá. De acordo com a participante:

*“Eles formaram uma aliança Shinobi<sup>37</sup> em que todos os países lutam juntos. Mas o que possui maior potencial bélico é a Vila da Folha, porque lá eles formam ninjas, diferentemente do país da nuvem que forma apenas espadachim, por exemplo. No*

---

<sup>37</sup> Os Shinobi são a principal potência militar no mangá Naruto. São uma espécie de Samurais que em tempos de guerra, se reúnem para defender suas terras. Espera-se dos Shinobi que eles sejam fiéis a seus propósitos e todos os desertores são condenados à morte. Fonte: Wiki Naruto – Disponível em: <http://pt-br.naruto.wikia.com/wiki/Shinobi>. Acesso em 28/01/2014.



*mangá, o ganhador da guerra sempre será a Vila da Folha. É como no primeiro capítulo do Naruto, sobre os pergaminhos, os reinos e os selos sagrados. As vilas querem esses selos para lutar as guerras... para terem mais poder”. (Participante do grupo focal 1)*

O poder a que o participante se refere à força mística se relaciona no caso da narrativa as técnicas ninjas. Entretanto, em outras falas, nota-se que esse poder também é relacionado ao objetivo da guerra e/ou de vencer a guerra, em que a dominação territorial/espacial configura-se como um objetivo a ser alcançado pelos que estão em batalhas. Nesse caso o de um participante do grupo 2 que disse:

*“Eles fazem guerras para ver quem tem mais poder, mais território. Existem vilas que são interligados e não ligados ao mesmo tempo. Dependendo do assunto eles conversam e dependendo do assunto eles guerreiam”. (Participante do grupo focal 2)*

Nesse caso, o participante relaciona o poder à questão territorial, afirmando que as guerras no mangá geralmente acontecem em função da dominação do território, visto que as vilas podem se aliar ou se tornar inimigas por interesses diversos. O domínio do território nesse caso está quase sempre relacionado à guerra.

Verificamos assim, pelos relatos e interpretações analisados, que alguns participantes compreendem a divisão territorial nas narrativas do mangá em função de necessidades/prioridades de poder e domínio. Porém, não fica claro seu entendimento quanto ao pertencimento territorial. Contudo, percebemos que o território foi a categoria geográfica que recebeu maior ênfase e argumentações dos participantes em suas interpretações e relatos em todos os grupos focais. É importante assinalar que esse destaque está presente na própria estrutura do mangá que expõe enfaticamente o território em contextos de guerra e instruem os leitores a determinadas relações acerca da temática.

Nesse sentido, julgamos relevante refletir sobre essa estrutura nos mangás buscando a interpretação dos participantes sobre o viés cartográfico. Tratamos aqui da cartografia, como campo do conhecimento, em que a representação espacial é o foco da análise. É importante ressaltar a interpretação dos participantes quanto ao domínio de conhecimentos cartográficos, uma vez que nos interessa compreender suas informações sobre mapas para além de ilustração nos mangás.

Para isso, selecionamos recortes do volume 56 (Naruto Shippuden – Guerras Shinobi) em que situações sugerem estratégias de guerra vinculadas ao mapeamento do território e interpretação de mapas. A imagem 15 mostra o primeiro recorte discutido nos grupos focais.

**Imagem 15: Estratégias de guerra no mangá**



**FONTE:** Kishimoto, 2012.

A imagem retrata um diálogo entre dois personagens que discutem uma saída para a invasão do inimigo que se concentrava num ponto desfavorável à sua estratégia. Contudo, um dos participantes do diálogo encontra uma solução e a caracteriza como uma “saída de mestre” apoiada em sua interpretação do mapa da área de conflito. Em relação a isso, questionamos aos participantes quais eram suas interpretações sobre o recorte.

Um participante do grupo 1 disse:

*“O recorte mostra estratégias de guerra. Mostra a posição das tropas e representam as áreas, os caminhos que os combatentes devem seguir para decidir quem vão cercar primeiro. A representação das setas mostra que os grupos A e B vão alternar em tempos aleatórios. Eles irão trocar as tropas até achar o rival e ver qual estratégia dará mais certo”.  
(Participante do grupo focal 1)*

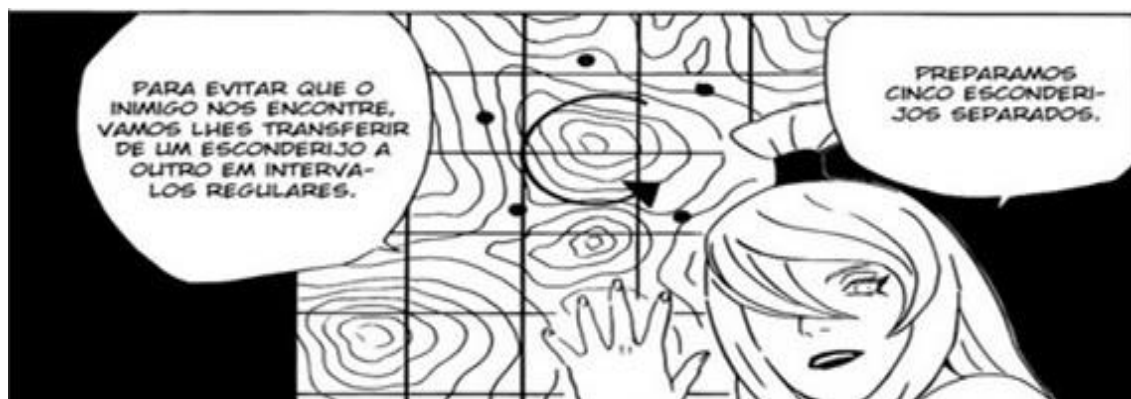
Já para outro participante do grupo 2, o recorte representou

*“O movimento do inimigo. Ali eles conseguem saber o que eles devem fazer para poder ganhar e perceber como é usada a “arma” do inimigo. Assim conseguem montar uma estratégia mentalmente para atacar. Antes de serem atacados, eles estudam os outros”. (Participante do grupo focal 2)*

As falas dos participantes refletem suas interpretações sobre o recorte não apenas pela imagem, mas também pelo diálogo entre os personagens. Notamos que foram descritas a posição das tropas e seus caminhos, além de elementos na imagem característicos de mapas. Contudo, em nenhuma manifestação, os participantes disseram se tratar de um mapa ou relacionaram à narrativa e/ou a imagem a algum tipo de documento cartográfico. Em nossa interpretação, os participantes conseguiram ler os esquemas nos mangás, todavia não se atentaram para os mapas enquanto instrumento de leitura desses esquemas.

Destacamos mais um recorte do volume 56 (Naruto Shippuden – Guerras Shinobi) cuja narrativa traz uma estratégia de fuga apresentada por uma personagem do mangá por meio de um mapa. A imagem 16 mostra esse recorte.

### Imagem 16: Estratégias de Guerra no mangá I



FONTE: Kishimoto, 2012.

O questionamento se deu em torno do tipo de representação espacial que a imagem representava. Os participantes mostraram dificuldade em responder com clareza e suas respostas, de uma forma geral, variaram em torno de: “Um mapa meteorológico”; “Um mapa físico”; “Um mapa climático”. Levamos em conta que o mapa na imagem não apresenta título ou outros elementos que o referencie, e que a fala da personagem no recorte não induz a visualização do mapa e sim dos pontos em



destaque, que marcavam os esconderijos. Entretanto, as linhas representativas de curvas de nível e a disposição dos pontos em torno de um relevo mais acentuado, nos remetem a possibilidade de uma possível percepção, pelos participantes, sobre a caracterização desse mapa.

Nessa perspectiva, poucas falas registram melhor esse conhecimentos, em que destacamos no grupo 2 a de um participante que afirmou: *“Eu não sei o nome, mas ele serve para ver e analisar o terreno. Para medir a altitude do relevo”*. E de outro participante do grupo 3 que disse: *“É o mapa dos cinco esconderijos. O relevo tem uma ligação com o local onde eles vão fazer os ataques”*.

Nas duas interpretações notamos que o relevo foi destacado, na abordagem do primeiro participante que falou sobre a utilidade do mapa e, na abordagem do segundo, que relacionou o relevo aos pontos nele marcados. Consideramos que os participantes conseguiram dizer do que se trata o mapa e associa-lo à narrativa do recorte, sem, contudo, conseguir em suas explanações dizer que se tratava de uma representação topográfica da área.

Consideramos que os participantes são capazes de reconhecer elementos de interpretação cartográfica em recortes dos mangás e argumentar sobre suas finalidades no contexto da narrativa. Mas, para além dessa interpretação nos mangás, seu conhecimento sobre os mapas (tipos, elementos, definições, entre outros) ficam aquém do que supostamente esses jovens deveriam saber, considerando que já estão cursando o 9º ano do ensino fundamental.

#### **4.4 Conflitos, lutas e guerras**

Em relação ao território houve uma discussão pautada nas situações dos conflitos e guerras na narrativa do mangá lido no segundo encontro (Naruto vol. 56 - Guerras Shinobi). Esse mangá trata especificamente de um momento em que são formados exércitos e traçadas estratégias de ataque por vilas rivais na temporada Naruto Shippuden. Entendemos que nesse contexto é evidente o jogo de poder sobre o território, que nos leva a reflexão sobre a possibilidade de interpretação geopolítica nesse mangá. Sendo assim, discutiu-se nos grupos focais a interpretação dos participantes quanto aos conflitos e guerras presentes na narrativa do mangá.

Primeiramente, os participantes explanaram sobre as guerras num contexto geral dos mangás Naruto. Em todos os grupos houve relatos de que as guerras são um assunto comum nesse mangá. Em suas narrações foi possível perceber certo entusiasmo pela

temática, manifestado em expressões como na do participante do grupo 1 que disse: *“Ainda bem que tem guerra, se não tivesse não haveria ação!”* compartilhada por outro participante do mesmo grupo que complementa: *“Que graça teria o mangá sem guerras? E para que serviriam os ninjas?”*.

No grupo 2, os argumentos se pautaram ainda nos motivos para a realização dessas guerras, em que um participante relata:

*“Nos mangás toda a guerra gira em torno de um personagem, o Madara<sup>38</sup>, o que começou a primeira guerra ninja, lá no início (da história do mangá Naruto). Ele simplesmente quer poder. Então ele declarou a guerra por isso, de uma hora para a outra. Por isso todas as vilas precisaram formar alianças para lutar. Todas as vilas da história estão envolvidas na guerra, todas contra um personagem, seus exércitos de mortos ressuscitados e outros personagens maus que o seguem. Então são esses contra as Vilas”. (Participante do grupo focal 2)*

Para o participante, a busca pelo poder, que remonta a dominação de pessoas e territórios em função da “ vaidade ” de mostrar que é o mais forte é o principal motivo para a guerra. Outro participante do mesmo grupo complementa, fazendo um apanhado das alianças e estratégias, a fala de seu colega:

*“Nos mangás existem essas guerras específicas, na maioria deles existem conflitos, mas às vezes envolve mais ou menos pessoas. Já nesse volume acontece uma guerra entre a Vila da Folha que está associada com a aldeia da areia e aldeia das nuvens, contra dois personagens que ressuscitaram da aldeia da nuvem e querem todo o poder do mundo”. (Participante do grupo focal 2)*

Buscando reforçar a interpretação do colega, outro participante disse:

*“Nessa guerra o mais forte é o Hokage, que no caso é o comandante. Ele nem entra na guerra, fica reunido numa sala com outros Hokages aliados fazendo os planos e traçando estratégias. Os Shinobis são os combatentes. Os Kasekage<sup>39</sup> que são os generais recebem ordens dos comandantes, que enviam o sinal aos Shinobis e os aprendizes pelo chakra<sup>40</sup> para batalhar”. (Participante do grupo focal 2)*

<sup>38</sup> Foi o líder do Clã Uchiha, um dos clãs mais fortes do mangá Naruto. Ajudou a fundar a Vila da Folha. Durante a Guerra Mundial Ninja Madara é ressuscitado e se torna um antagonista da série. Fonte: Wiki Naruto – Disponível em: [http://pt-br.naruto.wikia.com/wiki/Madara\\_Uchiha](http://pt-br.naruto.wikia.com/wiki/Madara_Uchiha). Acesso em 28/01/2014.

<sup>39</sup> Líder da Vila Oculta da Areia, assim como os Hokages são para a Vila Oculta da Folha. A linhagem dos Kasekage é amaldiçoada no mangá Naruto por formarem assassinos ninjas. Fonte: Wiki Naruto – Disponível em: <http://pt-br.naruto.wikia.com/wiki/Kazekage>. Acesso em 28/01/2014.

<sup>40</sup> Energia que pode ser canalizada no corpo dos Shinobi para a realização de técnicas ninjas. Fonte: Wiki Naruto – Disponível em: <http://pt-br.naruto.wikia.com/wiki/Chakra>. Acesso em 28/01/2014.

Nas falas dos participantes, percebemos a interpretação de distintos espaços em que se configura a guerra e suas associações a combatentes e comandantes em seus respectivos espaços e funções. Além disso, suas falas mostram que apesar dos conflitos entre as vilas, formaram-se alianças em função de um objetivo maior, o de proteger as vilas envolvidas na guerra de um inimigo comum.

Para nós, os participantes conseguiram argumentar sobre a origem e sobre os motivos da guerra travada no mangá, compreenderam o papel de seus participantes e as estratégias de luta das vilas rivais e mostraram ter noções de hierarquia militar e das alianças por interesse da guerra. Todavia, não interpretaram a presença de um “Estado” na organização e intervenção dos interesses das vilas, apesar de sinalizar traços da divisão do trabalho nas vilas e aldeias. Tiveram dificuldade em esboçar entendimento sobre o território enquanto espaço vital, fonte de recursos naturais, em que há relação entre produção, troca, consumo e a vida cotidiana do grupo social.

Em meio a essas arguições sobre o contexto de guerras no mangá e com intenção de aprofundar o assunto tratado, questionamos os participantes sobre um possível vencedor da guerra travada no mangá e sobre algumas consequências do final dessa guerra. A intenção foi verificar a abstração dos participantes sobre a potencialidade bélica das Vilas em disputa e as consequências do fim da guerra para as Vilas vencedoras e para as Vilas perdedoras.

Para isso, os participantes se manifestaram quanto ao possível vencedor da guerra. A visão comum entre os grupos foi de que o vencedor seria a Vila da Folha. Entre as justificativas foram destacados o poderio militar e a maior preparação para a guerra dos integrantes dessa vila, além da presença de Naruto, que é o principal personagem e teoricamente o mais forte. Para um participante do grupo 2:

*“O vencedor seria a Vila da Folha, porque ela tem o Naruto e muito poderio militar. Todos lá recebem treinamento ninja. As outras também são fortes, quem destrói o Ginkako<sup>41</sup>, por exemplo, é um ninja da Vila do Raio. Quem derrotou o Kankuro<sup>42</sup> foi o exército Vila da Folha. Além disso, quem dá*

---

<sup>41</sup> Ginkako é um dos irmãos Shinobi que declararam a guerra no volume 56 de Naruto – Guerras Shinobi. Seu lema é que a tradição e mentira são boas estratégias de guerra, motivo pelo qual foi banido de sua vila de origem. Fonte: Wiki Naruto – Disponível em: <http://pt-br.naruto.wikia.com/wiki/Ginkaku>. Acesso em 28/01/2014.

<sup>42</sup> Kankuro é um personagem coadjuvante, um Shinobi da Vila da Areia. Seu lema é ganhar a guerra a qualquer preço e proteger sua vila, família e amigos. Fonte: Wiki Naruto – Disponível em: <http://pt-br.naruto.wikia.com/wiki/Kankur%C5%8D>. Acesso em 28/01/2014.

*suporte em muitas situações de guerra a outras vilas é a Vila da Folha”. (Participante do grupo focal 2)*

No mesmo contexto, outra participante do mesmo grupo declara: *“A Vila da Folha seria a vencedora porque eles têm mais estratégias, eles elaboram um plano antes de atacar. No mangá eles são treinados para esse tipo de ataque”*.

No grupo 3 entretanto, destacou-se outra posição que discorda que a Vila da Folha seria a vencedora. De acordo com uma participante desse grupo, não basta ter treinamento ninja, o poder do personagem é que vai definir o final da história. A participante disse: *“O ganhador seria a Vila da Areia porque o Gaara<sup>43</sup> é muito mais forte que o Naruto. Não basta ter treinamento, no final quem decide são os personagens mais fortes”*. Ainda no grupo 3, outra participante discorda que a Vila da Folha ganharia a guerra. A participante diz que torceria para que o lado mal ganhasse. Ela justifica que não entendia porque o bem sempre tem de vencer. *“Na história o bem sempre vence, eu nunca entendi porque o mal não pode ganhar um dia, como no Megamente, ele pode ser mal, mas um dia ele ganha”*.

Em nossa interpretação, a participante se referiu ao filme Megamente<sup>44</sup> porque esse personagem que é o vilão da história acaba se mostrando de bom caráter quando um “mal maior” aterroriza a cidade. Nesse filme, o herói e o anti-herói aparecem como protagonistas, em meio a um questionamento sobre o que é ser do bem e do mal. Nos mangás essa representação de herói e anti-herói é bastante explorada, inclusive ao abordar os samurais que tem como juramento a lealdade extrema ao seu mestre, sem ponderar sobre justiça, piedade ou compaixão, e na representação de grupos mafiosos, que apesar de enriquecer com negócios sujos e ilegais, às vezes demonstram e ensinam esses valores.

Questionamos os participantes sobre quais seriam as consequências do fim da guerra supostamente travada entre as Vilas em guerra, para as próprias Vilas. Para essa argumentação não houve consenso entre os grupos. As consequências variaram entre o fim da história, o começo de uma nova guerra, destruição e muitas mortes. Percebemos

---

<sup>43</sup> Gaara é um personagem de apoio importante da série, originalmente introduzido como um antagonista, conhecido na história como a Quinta Sombra do Vento. Esse personagem se identifica com o Naruto pois também é órfão e sua característica principal é de tentar resolver seus problemas sozinho. Fonte: Wiki Naruto – Disponível em: <http://pt-br.naruto.wikia.com/wiki/Gaara>. Acesso em 28/01/2014.

<sup>44</sup> Filme de animação em que o vilão derrota o herói e sua vida fica tediosa, o que o leva a criar outro herói para acabar com seu tédio. É uma produção Estadunidense de Denise Lonan Cascino com direção de Tom McGrath, lançado pela Paramount Pictures em 2010. Fonte: Adorocinema – Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-127741/>. Acesso em 20/01/2014.

nos relatos dos participantes, que esses conseguem abstrair as consequências da guerra num sentido negativo. Em outros termos, para parte dos participantes, a guerra não iria acabar, pois o fim significaria um novo começo e os motivos para a outra guerra não mudariam.

Destacamos algumas falas dos participantes em relação um possível fim da guerra. Dentre as falas dos participantes do grupo 1, destacamos:

*“Acabaria a história!” “Quem ganhasse a guerra se tornaria a vila principal” “Haveria outra luta para ver qual seria o próximo vencedor” “Todos se revoltariam e fariam outra guerra” “Todos voltariam para suas terras e ficariam sossegados”. (Participante do grupo focal 3)*

Contudo dentre os relatos dos participantes do grupo 2, um participante ressaltou:

*“Acho que não haveria paz, pois no mundo ninja a paz é praticamente impossível, sempre vai ter alguém que quer poder, alguém que vai cobiçar aquele poderio da vila da folha. tanto que quando começa a guerra, o Danzo Shimura<sup>45</sup> quer virar o sexto Hokage, para poder ter o domínio. Quando ele consegue, o Sasuke o mata. Então, nessas guerras sempre terá alguém querendo poder”. (Participante do grupo focal 2)*

Já outro participante, do grupo 3 argumenta que as consequências da guerra iriam além da relação com os personagens principais. Ele comentou:

*“Talvez morresse muita gente. Com certeza morreria muita gente e no final não iria dar em nada porque um queria atacar o outro, só que o outro não tinha motivo para atacar, assim um iria destruir o outro e depois viria outra geração que provavelmente continuaria a guerra...”. (Participante do grupo focal 2)*

Questionamos os participantes quais seriam essas consequências em uma das Vilas que supostamente teria perdido a guerra. Nesse sentido, os participantes se manifestaram inicialmente fazendo menções à destruição total ou parcial das vilas perdedoras e a soberania da vencedora. Foi também destacado a possível revolta das vilas perdedoras e o sentimento de vingança que se fortaleceria em seu povo.

---

<sup>45</sup> Danzo Shimura é um ancião Shinobi anti-heroico, que morreu antes de entrar oficialmente no cargo de sexto Hokage. Fonte: Wiki Naruto – Disponível em: [http://pt-br.naruto.wikia.com/wiki/Danz%C5%8D\\_Shimura](http://pt-br.naruto.wikia.com/wiki/Danz%C5%8D_Shimura). Acesso em 28/01/2014.

Novamente houve insinuações de que haveria outra guerra, pois nenhuma vila aceitaria perder.

Explicações como a de um participante do grupo 1 foram destacadas: “A vila que não vencesse se perderia na história, ela iria ficar esquecida. Aconteceria uma punição para o Hokage, mas isso depende do porquê dele ter atacado”. No grupo 3, chamou a atenção relatos em que várias possibilidades, como a de revolta e vingança para as vila perdedoras, geraria outra guerra, contudo, na vila perdedora, as consequências seriam mais drásticas, pois os sobreviventes teriam de se refugiar para manter sua sobrevivência. Um participante argumenta que tais sobreviventes buscariam se recuperar e com o tempo tentariam reconstruir sua aldeia, resgatar suas tradições e voltar para seu lugar de origem. O participante disse:

*“Dependendo da situação muitas aldeias iriam ficar revoltadas e iriam todos se voltar contra a vencedora e travar outra batalha. Ou não, a vencedora poderia simplesmente ganhar aquele território e a vila que fosse destruída iria acabar. Os sobreviventes teriam de pedir refugio em outra vila para poder viver lá e tentar salvar a sua aldeia, sua tradição. Um exemplo, uma criança foge, pede refugio em outra aldeia, cresce e vai tentar salvar sua tradição, para depois tentar reconstruir sua aldeia”. (Participante do grupo focal 1)*

As falas dos participantes remetem a uma previsão catastrófica quanto às consequências do fim guerra para a vila perdedora. É perceptível sua relação para com o indivíduo, o tempo e o espaço, em que há uma projeção da busca de manutenção de tradições das vilas perdedoras e a conservação da identidade dos refugiados em relação a sua Vila e sua cultura. Tais relações nos levam a refletir sobre os princípios da diáspora, no sentido do deslocamento forçado dos sobreviventes das vilas perdedoras para outras vilas. Na interpretação do participante, a manutenção da cultura e valorização da identidade é um propósito dos refugiados de guerra, que se estabelecem em outras vilas até conseguirem reconstruir a sua própria.

Consideramos que em sua interpretação não houve posicionamento quanto à miscigenação cultural ou incorporação de características identitárias pelos refugiados, que segundo estudos de Hall (2009) e Bauman (2005) são comuns nesses movimentos migratórios forçados. Entretanto, nesse ponto específico das análises, acreditamos que a interpretação dos participantes, sobretudo o último citado, trouxe uma abstração sobre as consequências desses movimentos para seus sujeitos, a partir do possível fim da

guerra na narrativa do mangá, além de sua compreensão sobre as categorias geográficas abordadas até aqui.

A construção dessas argumentações pelos participantes apresenta-se de maneira enfática e interessante, uma vez que tal situação (do fim da guerra) não se apresenta nos mangás lidos nos encontros. É uma projeção do próprio participante sobre essa situação. Para isso, levamos em consideração que são comuns nas narrativas dos mangás, embasados na cultura e tradições japonesas o sentido de persistência, de reconstrução de um determinado grupo social. Nesse caso, entendemos que a própria narrativa tem capacidade de influenciar a expectativa dos participantes, já que trazem consigo um sentido na expressão dessa cultura (japonesa), tornando o artefato mediador desse sentido em seus leitores.

Percebemos que os jovens apresentam um interesse particular em relação aos conflitos e guerras e, nesse sentido, os mangás podem ter uma potencialidade considerável para discutir tal questão com os alunos; afinal, essa é uma temática que movimenta um campo importante da Geografia e imprescindível para o conhecimento do mundo contemporâneo. É importante salientar que o mangá constrói uma visão espetacular em relação aos conflitos, lutas e guerras, assim como faz muitos outros artefatos midiáticos. Isso também é uma questão imprescindível de ser problematizada no ensino de Geografia.

#### 4.5 Visões sobre o Japão

Buscamos analisar nesse item a percepção e a relação dos participantes sobre o Japão a partir da interpretação dos mangás lidos nos encontros. As abordagens partiram das relações estabelecidas pelos participantes sobre o Japão visto nos mangás e o Japão compreendido por eles. De forma geral, as argumentações dos participantes indicaram que o Japão apresentado nos mangás é diferente daquele Japão visto na realidade; contudo, mostraram dificuldades em expor sua compreensão e suas opiniões sobre a caracterização geral desse país. Algumas manifestações em relação a essa analogia foram destacadas, como a de um participante do grupo 1 que disse:

*“Acho que algumas coisas são idênticas no real e no mangá, mas outras não. No Japão real não existem tantas vilas e templos como mostra a história do mangá que lemos. Porém, no Japão real, também existem montanhas, o monte Fuji, por exemplo.” (Participante do grupo focal 1)*

Outro participante do grupo 1 falou sobre o indício de modernidade no Japão atual, destacando o desenvolvimento urbano e tecnológico frente ao Japão arcaico mostrado no mangá, que de acordo com ele retrata tradições culturais e arquitetônicas nas representações espaciais. O participante ressalta:

*“Quando eu penso no Japão eu penso naqueles prédios gigantes, na tecnologia, nos videogames, no Dragon Ball, Play Station. Penso que existem prédios enormes, muito altos, muitas luzes, muita gente, muito movimento. Eu não vi esse Japão no mangá!”. (Participante do grupo focal 1)*

No grupo 2, ainda nesse contexto, um participante complementa: *“Tecnologicamente o Japão está se desenvolvendo em várias áreas. Eles desenvolvem jogos e celulares, aparelhos eletrônicos, além de fazerem pesquisas para novos produtos”*.

As falas dos participantes mostram a interpretação que esses fazem do Japão atual frente ao Japão representado nos mangás. O maior destaque está no desenvolvimento urbano e tecnológico do país e nos destaques à arquitetura tradicional dada na interpretação do Japão nos mangás. Percebe-se que os participantes entenderam o Japão atual como moderno e o Japão representado no mangá como antigo ou lendário (no sentido de que não existe mais). Quanto a isso, no grupo 3 a explanação de um participante traz mais argumentos:

*“O Naruto representa uma cultura ninja, que é parecido com o Japão antigo. Eles usam a Katana (espada), uma arma de samurais usada no Japão antigo. Além disso, no Japão imperial eles tinham uma tradição de que quatro animais protegiam o país, e cada animal tinha seu templo. Havia o dragão, o pavão e os outros que não lembro, esses animais são comuns nos mangás, não nesse, mas em outros eu já vi”. (Participante do grupo focal 3)*

A fala do participante demonstra sua ideia sobre tradições milenares do Japão nos levando a crer que ele não interpreta essas tradições no Japão moderno que pode ser visto nos noticiários da TV ou conhecidos nos livros didáticos de Geografia. Sua exposição sobre a presença dos Samurais e de animais símbolos da cultura japonesa, relacionada ao Japão imperial foi feita a partir dos mangás.

Entretanto, outro participante do grupo 3 mostra uma visão sobre o Japão, em que ressalta a tradição de força e trabalho dos japoneses. Em suas palavras:



*“O Japão é a segunda maior economia do mundo. Eles não têm problemas, conseguem manter-se bem, mesmo com crises. Após a bomba em Hiroshima e Nagasaki os japoneses reconstruíram as cidades. Hoje em dia Nagasaki está linda. Eles sempre reconstroem, nunca param”. (Participante do grupo focal 3)*

Observamos que os participantes conseguiram descrever o Japão levando em conta sua percepção de modernidade e o desenvolvimento urbano/tecnológico. Além disso, descreveram estilos/moda como manifestação cultural e apontam traços e motivações da tradição culinária em relação à condição de arquipélago do Japão. Uma participante do grupo 1 destaca que *“O Japão é um lugar muito interessante, com muita tecnologia, muitos pontos turísticos. Os japoneses têm um estilo único com cabelos coloridos e as roupas que têm um significado”*. Nota-se na fala da participante que sua compreensão sobre o Japão remete ao consumo, de moda e turismo, visão tão frequentemente veiculada pela mídia.

Verificamos, ainda, que parte dos participantes mostrou não ter noções básicas sobre as características gerais do Japão, noções de espaço e distribuição territorial. Um diálogo foi destacado para argumentações sobre tais aspectos. No grupo 1 em meio as descrições dos participantes sobre o Japão real e no mangá, um participante disse:

*“Eu não acho que o Japão do mangá seja o mesmo que o Japão de hoje. O segundo é industrializado, não tem vegetação no país, nem montanhas e, além disso, tem um clima mais frio.”* Nesse momento outra participante intervém: *“É aí que você se engana, oitenta por cento do Japão é formado por montanhas, e tem bastante vegetação. Eles comem muito peixe porque lá a pescaria é boa, porque o clima é propício e tem muita água, é uma ilha!”*. O primeiro participante contesta: *“Mas o Japão não é uma ilha, o Japão é um continente!”* A outra participante se indigna: *“Não... eu não ouvi isso! No Japão não tem mar? Onde tem mar tem oceano, as ilhas ficam nos oceanos. O Japão é uma ilha, não é um continente, é um país”*.

Destaca-se o fato de que o participante que demonstra desconhecer aspectos básicos do Japão nesse diálogo foi um dos participantes que mais demonstrou conhecimento sobre os mangás, fazendo várias explanações sobre a história do Naruto e dos volumes lidos nos encontros. Entretanto, esse mesmo participante não mostrou conhecimentos basilares sobre o Japão, incluindo sua localização, formação territorial ou caracterização das paisagens naturais, etc.

Consideramos nessas análises que parte dos participantes tem informações muito fragmentadas e parciais sobre o Japão, pois ficam no nível do senso comum, das

informações superficiais, e muitas vezes estereotipadas, oferecidas pela mídia e mesmo pela escola. Isso nos leva a ponderar sobre a relação entre a leitura dos mangás e a interpretação geográfica estabelecida pelos jovens participantes da pesquisa. O fato é que esses jovens conseguem ler os mangás e entender seus conteúdos. Contudo, apesar do artefato revelar aspectos da expressão cultural japonesa, os mesmos demonstram poucos conhecimentos sobre o Japão. Os participantes apresentam facilidade em lidar com o formato oriental de leitura dos mangás, mas tem dificuldade em compreender as tradições japonesas para além de uma visão superficial. Enxergam nos mangás traços culturais milenares do Japão, mas se confundem ao descrever as características físico/naturais do país e sua configuração territorial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as considerações desse trabalho, julguei conveniente retomar em sua problemática, alguns pontos que nortearam seu desenvolvimento e realização. Devo ressaltar, primeiramente, que meu interesse pela temática dos quadrinhos não é recente, devido à influência na escola e em âmbito familiar, além de experiência com a utilização desses artefatos em atividades docentes. Nesse sentido, o foco foi analisar as potencialidades dos mangás para o ensino de Geografia, levando em conta suas particularidades e a compreensão dos jovens acerca do artefato e de temas geográficos por meio da leitura e interpretação dos mangás.

Verifiquei nessas relações que os jovens contemporâneos, os quais incluem os participantes da pesquisa, são diversos, plurais e complexos, caracterizados por grupos e contextos específicos, normalmente influenciados pela indústria de consumo veiculada pela mídia. Além disso, verifiquei que os mangás estão presentes no cotidiano desses jovens e possuem características em seu formato e narrativa possíveis de interpretação geográfica, inclusive no ambiente escolar.

Num contexto geral, compreendi que os mangás são produto de exportação japonesa, que expressam as tradições e cultura desse país e possuem características que atraem de forma contundente os jovens contemporâneos, inclusive no Brasil. Suas particularidades em relação a sua linguagem, narrativas e formatação, seduzem esses jovens e os levam ao encanto pelos personagens que se materializam em aparatos de consumo, como broches, bonecos, mochilas, cadernos, entre outros. Em outras palavras, os mangás fazem parte do cotidiano dos jovens estudantes e podem ser compreendidos, bem como interpretados de maneira sistemática, além de possuírem particularidades que podem contribuir para aproximar os alunos dos conteúdos formais tratados em sala de aula.

Considero, portanto, que os quadrinhos - nesse caso os mangás - podem ser utilizados de modo profícuo no ensino de Geografia, em que pese todos os limites apresentados pelos mesmos como objetos de ensino. Entretanto, destaco o fato de serem produtos da cultura midiática, que muitas vezes não se interessa na apresentação de informações geográficas corretas ou coerentes com a realidade e que não tem finalidade especificamente didática ou pedagógica.

Nesse sentido, e frente a essas possibilidades, tenho de concordar que o uso dos mangás no processo educativo ainda demanda revisões acerca da escola e investimentos pertinentes na formação dos professores, além de um processo de abertura do campo de ensino de Geografia para as diversas produções da cultura contemporânea que ensinam sobre o mundo. Nessa perspectiva, é importante ponderar sobre o papel do professor e sua importância, junto aos alunos, de assumirem uma crítica cultural como um exercício imprescindível a todas as disciplinas escolares, especialmente para a Geografia.

Nesse apanhado, aflige-me refletir sobre a carência percebida nos jovens participantes da pesquisa quanto a conhecimentos básicos de Geografia, além do fato de que o simples consumo de artefatos midiáticos pode não ser suficiente para ampliar os conhecimentos dos jovens sobre o mundo, considerando a perspectiva espaço-temporal. Por um lado, considero que a escola, especialmente no ensino básico, tem um papel dos mais importantes nessa empreitada, pois não é possível esperar que os estudantes aprendam conhecimentos básicos de Geografia na mídia. Por outro lado, percebo que é preciso reconhecer que a escola pode não estar cumprindo com o seu papel, uma vez que encontrei nos grupos focais da pesquisa, alunos que, apesar de cursarem o 9º ano do ensino fundamental, não sabiam que o Japão é um país, o que revela o analfabetismo geográfico entre estudantes inseridos no processo de escolarização. Desse modo, parece-me claro que o ensino de Geografia necessita ser revisto em relação aos conteúdos e metodologias.

Com a realização da presente pesquisa, percebo que o estudo, bem como suas análises e resultados, não esgotaram o tema problematizado, o que me deixa confortado, haja vista que, de outra forma, não haveria, para mim, expectativas e anseios futuros para a exploração dos quadrinhos como lúdicos artefatos para práticas didático/pedagógicas no ensino de Geografia.

Confesso que durante todo o processo de desenvolvimento do trabalho, surgiram dificuldades na elaboração de algumas estratégias que levassem ao resultado final, assim como dúvidas quanto à relevância do trabalho aqui apresentado, o que considero comum nessa fase de produção científica. Contudo, no apanhado das considerações finais, olho para trás e enxergo em meu trabalho uma curvilínea trajetória, como a de um rio, que apesar dos meandros persiste em seu curso e chega ao oceano, iniciando uma nova trajetória a partir do encontro de suas águas. Considero que em cada curva dessa trajetória pude me encontrar, crescer e aprender, com o apoio imensurável de

minha orientadora, que no tocante dessa metáfora, por várias vezes me trouxe de volta ao curso natural quando enchentes encobriam o leito do rio.

Frente a isso, posso dizer que chego ao final desse trabalho com imensa satisfação e sentimento de dever cumprido, mas que longe de uma conclusão, muito ainda há de ser pensado e pesado, no que se refere ao ensino de Geografia, ao uso dos quadrinhos no ensino, e mesmo quanto as potencialidades e possibilidades dos mangás como contribuintes desse intrínseco processo educativo.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil, 2007. In: SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reys. **Juventude e contemporaneidade**. UNESCO, 2007.

AGAMBEN, G. **O que é contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. O papel da pesquisa na formação do professor. In: **Formação de professores: Tendências atuais**. São Carlos: Ed UFSCar, 1996.

\_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar**. Campinas/SP, 1995.

ARAÚJO, G.C. As histórias em quadrinhos na educação: possibilidades de um recurso didático-pedagógico In: **Revista eletrônica de ciências humanas, letras e artes**. Uberlândia, dez. 2008.

BARBOSA, A. et al. (Org.) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de educação básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 1998.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em 14/08/2013.

BONIFÁCIO, S. F. **História em quadrinhos: análises sobre a história ensinada na arte sequencial**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR, 2005.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

CORTI, A. P.; SOUZA, R. **Diálogos com o mundo juvenil**. São Paulo, Ação Educativa, 2004.

CALLAI, H. C. **O professor e a Geografia ensinada nos anos iniciais**. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Paraíba, 15 a 19 setembro, 2013.

CASTELAR, S. (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo, SP: Contexto, 2010.

CAVALCANTI, L. de S. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, S. (Org.). **Educação geográfica teorias e práticas**. São Paulo: Contexto, 2006.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CAVALHEIRO, K.; FERNANDES, R. B. **Gênero discursivo “mangá”: releituras histórico-culturais por meio da figura do samurai**. In: 1º Ciellli – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 2010, Maringá-PR Anais... Universidade Estadual de Maringá – UEM, 9, 10 e 11 de junho de 2010.

CRITELLI, D. **Consumo e obediência: desarticulação da liberdade**. Revista Psicologia USP, São Paulo, out/dez 2008.

CLAVAL, P. **A Geografia Cultural**. 2ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DAYRELL, J. **O jovem como sujeito social**. 2006.

DAYRELL, J.; GOMES, N. L. **A juventude no Brasil**. Observatório da juventude, 2009.

DAYRELL, J. Escola e práticas educativas: quando os jovens são atores. In: TV Escola/MEC. Debate – **culturas em rede**: jovens produzindo educação, trabalho e cultura. Boletim 24, novembro de 2007.

DAYRELL, J. **O jovem como sujeito social**. 2006.

DUMAZEDIER, J. et al. **Sociologia empírica do lazer**. 1979.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ESTADÃO/São Paulo. Cresce ‘geração canguru’ que não sai de casa. São Paulo, 30 nov. 2013. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,cresce-geracao-canguru-que-nao-sai-de-casa-,1102486,0.htm>> Acesso em: 25/02/2014.

ESTADÃO, São Paulo. Quadrinhos é o estilo de leitura preferido de 45% dos alunos da rede estadual de SP. São Paulo 02 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,quadrinhos-e-o-estilo-de-leitura-preferido-de-45-dos-alunos-da-rede-estadual-de-sp,1114325,0.htm>> Acesso em 25/02/2014.

FILHO, E. T. T. A crise da economia japonesa nos anos 90: impactos da bolha especulativa. In: **Revista de economia política**. Rio de Janeiro, Vol. 17, n. 1(65), Jan-mar. 1997.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Artes Médicas, 1993.

GATTI, B. A. **grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GASPARIN, G. Classe C ganha 39,5 milhões de pessoas, diz FGV. In: G1. Com.br – **caderno de economia/notícia**. São Paulo, 27 junho 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/noticia/2011/06/classe-c-ganha-395-milhoes-de-pessoas-diz-fgv.html>. Acesso em: 25/02/2014.

GUIMARÃES, I.V. Possibilidades Criativas no Ensino de Geografia: diferentes registros e linguagens na sala de aula. In: FONSECA, Selva Guimarães (org.). **Ensino Fundamental: conteúdos, metodologias e práticas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

GUIMARÃES, I. V.; SANTOS, K. A.; MACHADO, L. M. D. Crianças e práticas espaciais no mundo globalizado Dossiê O ensino de História e de Geografia. In: **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia, v. 19, n. 2, jul./dez. 2012.

GUIMARÃES, I. V. **Os artefatos midiáticos, a pesquisa e o ensino de Geografia**. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Paraíba, 2013.

GUIMARÃES, S.; SILVA Jr, A. F. **Ser jovem no Brasil: trajetórias juvenis no campo e na cidade**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

GUSMAN, S. Mangás: hoje, o único formador de leitores do mercado brasileiro de quadrinhos, 2005 In: LUYTEN, Sônia (org.). **Cultura pop japonesa**. São Paulo: Hedra, 2005.

HAESBAERT, R. Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: X ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 2005, São Paulo. Anais. São Paulo: USP, 2005. p. 6774-6791.

HALL, S. **Da Diáspora-identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Editora UFMG, 2006.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 6 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

HDR, D. Mangá e os quadrinhos em geral como agentes culturais. In: LUYTEN, Sônia (org.). **Cultura pop japonesa**. São Paulo: Hedra, 2005.



JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1996.

KISHIMOTO, M. Naruto Shippuden. **Reencontro da equipe Asuma**. São Paulo: Editora Panini, ago. 2012. Mensal, vol. 56. Guerras Shinobi.

KISHIMOTO, M. Naruto. **Uzumaki Naruto**. São Paulo: Editora Panini, ago. 2012. Mensal, vol. 56. Guerras Shinobi.

LUYTEN, S. **Mangá, o poder dos quadrinhos japoneses**. 3º ed. São Paulo: Hedra, 2012.

LUYTEN, S. (org.). **Cultura pop japonesa**. São Paulo: Hedra, 2005.

MELO, K. C. Uma linguagem alternativa no ensino escolar: as histórias em quadrinhos na mediação do ensino e aprendizagem da Geografia. In: **Revista Eletrônica Ateliê Geográfico**. Universidade Federal de Goiás. Vol. 7, n. 1, p. 260-283, abril de 2013.

MIRANDA, 2012. Especial: Top 40 com as maiores tiragens de todos os tempos. [JBOX online] Disponível em: <http://www.jbox.com.br/2012/09/23/especial-top-40-com-as-maiores-tiragens-de-todos-os-tempos/#contato>. Acesso em: 22/07/2013.

MOLINÉ, A. **O grande livro dos mangás**. São Paulo: Editora JBC, 2004.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOMO, M.; CAMOZZATO, V. C. O inescapável consumo de si mesmo: pensando a fabricação dos sujeitos contemporâneos. In: VORRABER, Marisa Costa (Org.). **Educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2009, p. 38-40.

MARCON, C. S. C. **O universo anime na produção de jovens otakus que vão à escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Luterana do Brasil, Canoas, RS, 2010.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

NOGUEIRA, A. R. A Abertura da Emigração no Japão. **Sociedade Brasileira de Cultura**, 1992.

NOVAES, R. **Juventude e sociedade: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas**. Revista Sociologia Especial–Ciência e Vida. São Paulo, 2007.

NOVAES, R. R. (Org.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília, DF: edições MEC/UNESCO, 2007.

NAGADO, A. O mangá no contexto da cultura pop japonesa e universal. In: LUYTEN, Sônia (org.). **Cultura pop japonesa**. São Paulo: Hedra, 2005.

RAMA, A. Os quadrinhos no ensino de Geografia. In: BARBOSA, Alexandre. (Org.) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

ROCHA, J. C. Diálogo entre as categorias da Geografia: espaço-território-paisagem/DIALOGUE BETWEEN THE GEOGRAPHIC CATEGORIES: SPACE, TERRITORY AND LANDSCAPE. **Caminhos de Geografia**, v. 9, n. 27, 2008.

RUA, J. et al. **Para ensinar Geografia**. Rio de Janeiro: ACCESS Editora, 1993.

SAKURAI, C. Imigração japonesa para o Brasil: um exemplo de imigração tutelada (1908-1941). **Fazer a América**. 2ª ed., São Paulo, Edusp, p. 201-238, 2000.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. 4ª edição, 4ª reimpressão – (Coleção Milton Santos; 1)

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado. Fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SASAKI, E. A imigração para o Japão. **Estudos avançados**, v. 20, n. 57, p. 99-117, 2006.

SATO, C. A cultura popular japonesa. In: LUYTEN, S. **Cultura pop japonesa: mangá e anime**. São Paulo: Hedra, 2005.

SILVA, C. R.; SILVA, P. C. **Juventude e cultura**: reflexões acerca das culturas juvenis no currículo escolar. *Revista do Diferê* -, v. 2, n. 3, ago, 2012.

SILVA, E. I. Atividades de Geografia escolar com o emprego da linguagem de quadrinhos. **Revista Geografica de America Central** (online), v. especial, p. 1-18, 2011.

SILVA, E. I. **A linguagem dos quadrinhos na mediação do ensino de Geografia: charges e tiras de quadrinhos no estudo da cidade**. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade Federal de Goiás, Goiania – GO, 2010.

SILVA, E. I. Linguagem dos quadrinhos: estudo do cerrado e teia ou rede de significações. In: PORTUGAL, J. F.; OLIVEIRA, S. S.; PEREIRA, T. R. D. S. (Orgs.). **(Geo)grafias e Linguagens**: concepções, pesquisas e experiências formativas. Curitiba: CRV, 2013.

SOUSA, M. Turma da Mônica Jovem. **O casamento do século**. São Paulo: Editora Panini, set. 2012. Mensal, nº 50. Edição comemorativa.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

VERGEUIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: BARBOSA, A. et al. (Org.) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

VESENTINI, J. W. 1999. In: CARLOS, A. F. Alessandri (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

VESENTINI, J. W.; VLACH, V. **Projeto Teláris**: Geografia. São Paulo: Ed. Ática, 2012. Os países do Norte e o panorama do século XXI.

WHITE, L. A. **O conceito de cultura**. Educ. e Ci. Soc.; Rio de Janeiro, ano 5, 8 (14): 18-56; jun. 1960.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A: Modelo dos questionários



**Universidade Federal de Uberlândia - UFU**

**Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação**

Av. João Naves de Ávila, nº 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco “G”. CEP 38.400-092 – Uberlândia/MG. Telefax: (34) 3239-4212

#### **CULTURA MIDIÁTICA E ENSINO DE GEOGRAFIA: ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES SOBRE OS CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS PRESENTES NOS MANGÁS POR JOVENS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Prezados (as) discentes,

Sua turma foi escolhida para participar de uma pesquisa sobre jovens, cultura midiática, ensino de Geografia e mangás. Nosso objetivo é compreender melhor quem são os jovens contemporâneos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, o que pensam, desejam quais suas expectativas e perspectivas em ser jovem no espaço e tempo presente. Objetivamos também compreender melhor as relações estabelecidas entre os jovens, a escola, o ensino de Geografia e a cultura midiática, especialmente os mangás. Para isso convidamos você a responder o questionário a seguir. Suas respostas são muito importantes para nossos estudos. Não é necessário se identificar, sua identidade será preservada.

Se alguma questão não estiver clara para você, sinta-se a vontade para pedir esclarecimento.

Obrigado pela participação.

**ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL**

**UBERLÂNDIA, MG – 2013**

### **1. Perfil socioeconômico e cultural**

**1 - Idade** \_\_\_\_\_

**2 - Sexo:** ( ) Masculino ( ) Feminino

**3 - Além de estudar, qual das opções a seguir se enquadra em suas atividades cotidianas atualmente?**

( ) trabalho ( ) prática de esportes. Quais? \_\_\_\_\_ ( ) prática de atividades culturais. Quais \_\_\_\_\_

( ) faz cursos extraclasses. Quais \_\_\_\_\_ outros \_\_\_\_\_.

**4 - Somando a renda das pessoas que moram com você, de quanto foi aproximadamente a renda familiar em sua casa no mês passado? (o salário mínimo atual é de R\$678,00).**

( ) Até 1 salário mínimos (até R\$678,00)

( ) Entre 5 a 10 salários mínimos (R\$3390,00 a R\$6780,00)

( ) Entre 1 a 2 salários mínimos (R\$678,01 a R\$1356,00)

( ) Entre 10 a 20 salários mínimos (R\$6780,00 a R\$13560,00)

( ) Entre 2 a 5 salários mínimos (R\$1356,01 a R\$3390,00)

( ) Mais de 20 salários mínimos (acima de R\$13560,00).

**5 - Religião:** ( ) Católica ( ) Evangélica ( ) Espírita ( ) não tenho ( ) outra

**6 - O que a religião significa para você:** ( ) Muito pouco ( ) Pouco ( ) Muito

**7 - Raça/cor/ etnia:** ( ) Branco ( ) Preto ( ) Indígena ( ) Pardo ( ) Amarelo ( ) outra

**8 - Cite três palavras que identificam o lugar onde você mora (seu endereço residencial)**

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

## 2. Ser jovem

**9 - Como você se sente em ser jovem: você diria que tem mais coisas boas ou coisas ruins?**

( ) Tem mais coisas boas ( ) Tem mais coisas ruins ( ) Ambas ( ) Não sei.

**10 - Escreva no espaço abaixo o que caracteriza para você as coisas boas de ser jovem?**

---



---



---

**11 - Escreva no espaço abaixo o que caracteriza para você as piores coisas de ser jovem?**

---



---



---

**12 - Qual das atividades abaixo você costuma fazer com mais frequência quando está fora da escola? (Enumere em ordem de importância).**

- |  |  |
|--|--|
| ( ) Trabalhar                              | ( ) Ajudar nas tarefas de casa         |
| ( ) Assistir televisão                     | ( ) Praticar esportes                  |
| ( ) Jogar no computador ou usar a internet | ( ) Participar de atividades culturais |
| ( ) Encontrar amigos(as)                   | ( ) ir a igreja/culto religioso        |
| ( ) Ler revistas e/ou livros               |  |

**13 - Em sua opinião, com que idade as pessoas deixam de ser jovens? (\_\_\_\_\_).**

**14 - Em sua opinião, quando as pessoas deixam de ser jovens?**

- |   |   |
|---|---|
| ( ) Quando assume responsabilidade e adquire maturidade | ( ) Quando se tem independência financeira        |
| ( ) Quando constitui família/filhos/casamento           | ( ) Quando se perde a saúde/começa a ficar doente |
| ( ) Quando perde a alegria/ a vontade de viver          | ( ) Nunca se deixa de ser jovem.                  |

**15 - Em sua opinião, que fatores são mais importantes para sua vida hoje como jovem?**

---



---



---

## 3. Jovens e cultura midiática

**16 - Quanto a suas noções e habilidades sobre as tecnologias de informação e comunicação como computadores, celulares, internet, redes...**

**Assinale a opção que melhor corresponde ao seu nível de conhecimento:**

( ) Não tenho nenhum conhecimento; ( ) Tenho nível básico; ( ) Tenho nível intermediário; ( ) Tenho nível avançado; ( ) Apenas internet.

**17 - Como você acessa a internet?** ( ) pelo celular ( ) tenho computador em casa ( ) vou a Lan house ( ) outro

**18 - Quais são os sites que você acessa com mais frequência?**

---



---



---

**19 - Para você o que é globalização ou mundo globalizado?**

---



---



---

**20 - Você se considera uma pessoa ligada nos acontecimentos do mundo?**

( ) Muito ligada ( ) Suficientemente ligada ( ) Pouco ligada ( ) Não me preocupo com o que acontece no mundo.

**21 - Em qual meio de comunicação, ou espaço, você recebe mais informações sobre o mundo?**

- |                                    |  |  |
|------------------------------------|--|--|
| <input type="checkbox"/> Televisão | <input type="checkbox"/> Livros                    | <input type="checkbox"/> Quadrinhos/tiras/charges    |
| <input type="checkbox"/> Rádio     | <input type="checkbox"/> Revistas semanais/mensais | <input type="checkbox"/> Relatos/diálogos/palestras. |
| <input type="checkbox"/> Internet  | <input type="checkbox"/> Jornais impressos         |  |

**22 - Quanto tempo você utiliza os veículos de comunicação diariamente?**

- Televisão: ☐ Entre 1 e 3 horas ☐ Entre 3 e 5 horas ☐ Entre 6 e 10 horas ☐ Mais de 10 horas
- Rádio: ☐ Entre 1 e 3 horas ☐ Entre 3 e 5 horas ☐ Entre 6 e 10 horas ☐ Mais de 10 horas
- Internet: ☐ Entre 1 e 3 horas ☐ Entre 3 e 5 horas ☐ Entre 6 e 10 horas ☐ Mais de 10 horas
- Jornais e revistas: ☐ Entre 1 e 3 horas ☐ Entre 3 e 5 horas ☐ Entre 6 e 10 horas ☐ Mais de 10 horas

**23 - Você se utiliza desses veículos de comunicação para realizar atividades escolares extraclasse?**

☐ Sim ☐ Não. Se sim quais \_\_\_\_\_.

## 4. Juventude, mídia, escola e ensino de Geografia

**24 - Em sua opinião qual a importância da escola / para que estudar?**

---



---



---

**25 - Sua opinião, quanto a escola entende os jovens:** ☐ Muito ☐ Mais ou menos ☐ Pouco ☐ Nada.

**26 - Que disciplina você mais gosta de estudar? Por quê?**

---



---



---

**27 - Cite 3 (três) palavras que definem Geografia para você.**

---

**28 - Além das aulas expositivas, cite três recursos ou materiais utilizados nas aulas de Geografia**

---

## 5. Juventude, mangás e Geografia

**29 - Você conhece algum dos produtos ou tendências da cultura japonesa apontadas abaixo? Diante da palavras escreva o que vem a sua cabeça.**

Mangá \_\_\_\_\_

Animê \_\_\_\_\_

Catsu \_\_\_\_\_

Otakus \_\_\_\_\_

Cosplay \_\_\_\_\_

Sushi \_\_\_\_\_

**30 - Você já leu mangás?** ☐ Sim ☐ Não

**31 - O que é mangá para você?**

---



---



---

**32 - Com que frequência você lê mangás?**

( ) Diariamente ( ) Semanalmente ( ) mensalmente ( ) esporadicamente ( ) raramente ( ) Não leio.

**33 - Como você adquire os mangás?**

( ) Em bancas de revista ( ) Por intercambio com amigos ( ) pela internet ( ) Na biblioteca da escola ( ) outros meios\_\_\_\_\_.

**34 - Qual foi o seu primeiro contato com os mangás?**

( ) Parentes ( ) Amigos ( ) Escola ( ) Televisão ( ) Cinema ( ) Internet ( ) Outros \_\_\_\_\_.

**35 - Quais mangás você já leu? Aponte até quatro.**

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

**36 - Você sabe onde surgiram os mangás? ( ) sim ( ) não**

**37 - Se sim, cite seis palavras sobre esse lugar.**

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

**38 - É possível aprender Geografia por meio dos mangás? Dê sua opinião.**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**39 - Além dos mangás você conhece outros tipos de HQs (histórias em quadrinhos)? Quais delas você prefere?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**APÊNDICE B: Modelo do Termo de Autorização**

**Universidade Federal de Uberlândia - UFU**  
**Faculdade de Educação - FAGED**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

Av. João Naves de Ávila, nº 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco “G”. CEP 38.400-092 – Uberlândia/MG. Telefax: (34) 3239-4212

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Uberlândia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

Ilustríssima Diretora,

Eu, Vagner Limiro Coelho, responsável principal pelo projeto de pesquisa em nível de Mestrado, venho pelo presente, solicitar vossa autorização para realizar na Escola sob sua responsabilidade o trabalho de pesquisa sob o tema: Jovens, Escola e Quadrinhos: análises sobre o potencial dos mangás no processo de ensino de Geografia, Orientado pela Professora Dr<sup>a</sup>. Iara Vieira Guimarães.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender melhor quem são os jovens contemporâneos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, o que pensam, desejam quais suas expectativas e perspectivas em ser jovem no espaço e tempo presente. Além disso, de compreender melhor as relações estabelecidas entre os jovens, a escola, o ensino de Geografia e a cultura midiática, especialmente os mangás.

Os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa serão de abordagem qualitativa, valendo-se de levantamentos quantitativos quando necessários. O levantamento e coleta de dados serão feitos por meio de aplicação de questionários semifechados nas turmas de nono ano da escola, assim como realização de grupos focais com discentes dessas turmas, selecionados de acordo com critérios previamente estabelecidos para a realização desse procedimento metodológico. Esta atividade não apresenta riscos aos sujeitos participantes nem à instituição em que será realizada e/ou a seus servidores. O período para coleta de dados será previamente agendado com a direção e supervisão da escola, sendo prevista para o ano letivo de 2013.



Os dados obtidos e analisados nesta pesquisa serão utilizados para a redação e publicação de Dissertação de Mestrado do pesquisador, assim como de artigos científicos em eventos, livros e/ou periódicos, em que, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes dessa instituição como nome, endereço e outras informações pessoais, que não serão em hipótese alguma divulgados e/ou publicados. A participação será voluntária, não havendo qualquer tipo de pagamento aos envolvidos.

### **Autorização Institucional**

Eu, (diretora), responsável por essa Escola no período de 2012 a 2015 declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Declaro também, que não recebemos qualquer pagamento por esta autorização bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

Pesquisador _____	Responsável pela Instituição _____
----------------------	---------------------------------------

Orientadora _____
----------------------