

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA**

**REBECCA MOURA DE ALMEIDA FERREIRA CARVALHO**

**ANIMES E MANGÁS MOBILIZANDO AFETOS E IMAGINAÇÃO NA  
ESCOLA**

**CAMPINAS**

**2023**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA**

**REBECCA MOURA DE ALMEIDA FERREIRA CARVALHO**

**ANIMES E MANGÁS MOBILIZANDO AFETOS E IMAGINAÇÃO NA  
ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Escola de Ciências da Vida da PUC-Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Trevisan de Souza

**CAMPINAS**

**2023**

Ficha catalográfica elaborada por Adriane Elane Borges de Carvalho CRB 8/9313  
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

150 Carvalho, Rebecca Moura de Almeida Ferreira  
C331a

Animes e mangás mobilizando afetos e imaginação na escola / Rebecca Moura de Almeida Ferreira Carvalho. - Campinas: PUC-Campinas, 2023.

102 f.: il.

Orientador: Vera Lúcia Trevisan de Souza.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós graduação Stricto Sensu em Psicologia, Escola de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Psicologia. 2. Adolescência - Imaginação - Afeto. 3. Psicologia - Cultural - Histórico - Cultural. I. Souza, Vera Lúcia Trevisan de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências da Vida. Programa de Pós graduação Stricto Sensu em Psicologia. III. Título.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM PSICOLOGIA**

**REBECCA MOURA DE ALMEIDA FERREIRA CARVALHO**

**ANIMES E MANGÁS MOBILIZANDO AFETOS E IMAGINAÇÃO NA ESCOLA**

Dissertação defendida e aprovada em 06 de dezembro de  
2023 pela Comissão Examinadora



Profª Drª Vera Lúcia Trevisan de Souza

Orientadora da Dissertação e Presidente da Comissão  
Examinadora

Pontificia Universidade Católica de Campinas  
(PUC-Campinas)



Profª Drª Raquel Souza Guzzo

Pontificia Universidade Católica de Campinas  
(PUC-Campinas)



Documento assinado digitalmente

FABIOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO

Data: 06/12/2023 20:43:47-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profª Drª Fabiola de Sousa Braz Aquino

Universidade Federal da Paraíba

(UFPB)

*A todos os que criam, amam e inspiram*

*Animes e Mangás*

*E a todos que acreditam no potencial de relacionar essas  
materialidades com a Educação e a Psicologia.*

*Obrigada por me deixarem fazer parte deste universo.*

## AGRADECIMENTOS

Palavras não seriam suficientes para agradecer a todos que participaram desta jornada. Entretanto, busco ao menos registrar algumas pessoas cujos papéis foram fundamentais na minha trajetória. 皆さん本当にありがとうございました<sup>1</sup>

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Vera Lúcia Trevisan de Souza**, que desde cedo acreditou e confiou no meu projeto em pesquisar sobre animes e mangás e me aceitou no processo seletivo. Aquele momento e as suas palavras me comoveram. Desde então, sou grata por todos os ensinamentos, as correções e os incentivos. O cuidado, o carinho e o apoio me incentivam a ser melhor a cada dia e são exemplos para minha vida. Sinto-me honrada de tê-la como orientadora.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Raquel Souza Lobo Guzzo**, que acompanha este trabalho desde a qualificação de mestrado e contribuiu de modo significativo em diversos momentos. As suas aulas sempre reforçavam minhas convicções de que a psicologia precisa ser mais crítica, coletiva e participativa. Minha eterna admiração pela pesquisadora e pela pessoa que você é. Agradeço por aceitar continuar a fazer parte desta jornada. Ouvir suas contribuições na banca de defesa será uma honra.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Fabíola de Sousa Braz Aquino**, que desde o primeiro contato me acolheu de modo tão gentil. Agradeço a generosidade em participar da banca e será um prazer ouvir suas contribuições.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Lísia Ferreira**, pelas ricas contribuições a este trabalho na ocasião da qualificação. Seus apontamentos sobre possibilidades e desafios da atuação do Psicólogo Escolar me fizeram refletir e aprender. Obrigada por ter sido tão cuidadosa e carinhosa com o trabalho.

Aos meus pais, **Gledis** e **Leandro**, que me ensinaram, desde o princípio, o poder dos estudos, da dedicação e da autoconfiança. Sem seus ensinamentos, eu nunca teria aprendido a ser resiliente e confiante, e esta dissertação não seria possível. Obrigada.

À minha irmã, **Rachel**, por todo o incentivo e o apoio não só durante o mestrado, mas ao longo da vida. Crescer ao seu lado sempre foi maravilhoso, e agradeço por me fazer querer ser uma irmã e uma pessoa melhor todos os dias.

Aos meus tios **Gisele** e **Paulo César**, assim como **Leonardo** e **Cláudia**. Saibam que suas trajetórias de vida, seus conselhos e suas vivências foram fundamentais para me

---

<sup>1</sup> *Minasan hontou ni Arigatou Gozaimashita* – A todos, muito obrigada.

tornar a pessoa que sou hoje. Obrigada por serem quem vocês são e me apoiarem sempre. Sou grata por fazer parte da família de vocês.

Ao meu esposo **Lucas**, em quem encontrei um amor para a vida toda e um companheiro com o qual consigo dividir todos os momentos desta jornada. Obrigada por me incentivar e estar ao meu lado nas alegrias, nas conquistas, nas angústias e nas incertezas e por me mostrar que eu sou mais forte do que penso. Não imagino minha vida sem você e fico feliz porque não preciso imaginar.

Aos **professores e à equipe gestora da escola** onde realizei esta pesquisa, pela receptividade, pela disponibilidade e pela atenção. Em especial, à Prof.<sup>a</sup> **Dorcas Rosicler Nunes**, por me permitir vivenciar a importância das parcerias dentro da escola.

Aos **alunos** participantes desta pesquisa, por refletirem e construírem junto comigo as percepções sobre suas vidas, a escola e a sociedade. Nunca esquecerei o brilho nos olhares de vocês, ao assistirem os animes, ao desenharem e lerem mangás ou ao compartilharem suas histórias. Prometo continuar com esse mesmo brilho nos olhos, ao prosseguir na pesquisa sobre animes e mangás.

Aos amigos do grupo **Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED)**, pela parceria, amizade e troca de conhecimentos. Vocês me mostraram a importância do coletivo e ensinaram muito não só sobre a teoria e prática da psicologia, mas sobre mim mesma.

Às professoras da Universidade Veiga de Almeida, que me ajudaram a ser a psicóloga que sou hoje. Sem vocês, minha graduação não teria sido a mesma e eu não estaria aqui hoje. Em especial, queria agradecer às professoras: **Maria de Lurdes Domingos**, minha querida orientadora de monografia, por ter acreditado e aceitado minha temática. À **Luciene Gregório de Aragon**, por me ensinar que a arte, a psicologia e a comunicação precisam ser vistas de forma interdisciplinar. À **Ana Paula Marques Lettiere Fulco**, pela paciência, cuidado e carinho que você tem, até hoje, comigo.

Ao **CNPq**, pelo apoio financeiro, possibilitando minha dedicação integral ao Mestrado. E a **todos aqueles que amam animes e mangás**, meus sinceros agradecimentos.

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil



## RESUMO

A presente pesquisa teve o objetivo de analisar a potência dos animes e mangás na mobilização de afetos e da imaginação de adolescentes. Como aporte teórico-metodológico, adotou-se a psicologia histórico-cultural, em especial Vigotski e suas concepções sobre emoção, imaginação e arte. O procedimento de pesquisa deu-se por meio de encontros semanais, com adolescentes do 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II, de uma escola estadual, em um município do interior do Estado de São Paulo. Realizaram-se os encontros de cunho reflexivo em sala de aula, com a estratégia de apreciação de animes e mangás diversos, debates, desenhos e textos. As fontes de informações para a construção da análise foram: registros em diário de campo, produções dos adolescentes e transcrições das gravações dos encontros. Analisaram-se os resultados, com organização em três eixos: (1) As Emoções em Movimento, em que observamos a potência dos animes e mangás para fazerem emergir as emoções e sua elaboração; (2) A Imaginação em Movimento, em que a imaginação, atrelada à emoção, impulsiona o processo criativo dos adolescentes na produção de novas formas de perceber a realidade e seus conflitos, e pensar formas de superá-los; (3) Animes e Mangás como Práticas Psicológicas, em que apresentamos os fundamentos das ações realizadas, a fim de contribuir para futuras ações de profissionais da psicologia escolar. Conclui-se que o trabalho com os animes e mangás como materialidades mediadoras pode se constituir como estratégia potente no contexto escolar e nas práticas psicológicas voltadas ao coletivo, mobilizando os afetos e a imaginação, em uma atuação mais crítica, acolhedora e transformadora das condições de vida de adolescentes.

**Palavras-chave:** Anime; Mangá; Adolescência; Psicologia Histórico Cultural; Psicologia Escolar

## ABSTRACT

The present research aimed to analyze the power of anime and manga in mobilizing the emotions and imagination of adolescents. As a theoretical and methodological framework, we adopted historical-cultural psychology, particularly Vygotsky and his conceptions of emotion, imagination, and art. The research procedure involved weekly meetings with adolescents from the 6th, 7th, and 8th grades of a state school in the interior of the state of São Paulo, Brazil. Reflective meetings were conducted in the classroom, employing various anime and manga appreciation strategies, including debates, drawings, and texts. The sources of information for the analysis included fieldwork diary, adolescents' productions and transcriptions of the meeting recordings. The results were analyzed and organized into three main themes: (1) Emotions in Motion, where we observed the power of anime and manga in eliciting emotions and their elaboration; (2) Imagination in Motion, where imagination, coupled with emotion, drives the creative process of adolescents in perceiving new ways to understand reality and its conflicts and devising ways to overcome them; (3) Anime and Manga as Psychological Practices, in which we present the foundations of the actions carried out to contribute to future actions by school psychologists. In conclusion, working with anime and manga as mediating materials can be a potent strategy in the school context and in collective-oriented psychological practices, mobilizing emotions and imagination, fostering a more critical, inclusive approach to diversity, and transforming the living conditions of adolescents.

**Keywords:** Anime; Manga; Adolescence; Cultural Historical Psychology, School Psychology

## LISTA DE TABELA

Tabela 01 [Relação das obras apresentadas e analisadas com intencionalidades] 47

**OBSERVAÇÃO<sup>1</sup>:** As imagens presentes nessa dissertação possuem caráter ilustrativo, sem fins comerciais, não constituindo ofensa aos direitos autorais de seus proprietários, estando de acordo com o artigo 46 da *Lei 9.610/98* que regula os direitos autorais: “Não constitui ofensa ao direitos autorais: (...) III – a citação em livros, jornais, revista ou qualquer outro meio de comunicação de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica na medida justificada para o fim a atinge, indicando-se o nome do autor e a origem da obra; (...) VIII – a reprodução, em quaisquer obras, de pequenos trechos de obras preexistentes, de qualquer natureza, ou de obra integral, quando de artes plásticas, sempre que a reprodução em si não seja o objetivo principal da obra nova e que não prejudique a exploração normal da obra reproduzida nem cause um prejuízo injustificado aos legítimos interesses dos autores.” E com o artigo 220 da *Constituição Federal de 1988* “A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo, não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição (...) §2º É vedada toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística.”

**OBSERVAÇÃO<sup>2</sup>:** De acordo com APA (2023, item 9.38) para referenciar trabalhos em outro idioma com alfabeto não romano é usado a transliteração apenas se aconselhável ou recomendado. É aceitável reproduzir o alfabeto original ficando ao critério do autor onde inclui os itens na lista de referência. Nesse trabalho escolheu-se usar a transliteração ao decorrer do texto para facilitar a leitura ocidental, porém para preservar a escrita original e assim honrar a cultura japonesa aqui referida, manteve-se o idioma original ao lado das transliterações, quando possível, no decorrer do texto e/ou nas referências.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 [Dados sobre consumo de animes na Netflix]	25
Figura 02 [Cartões com explicação sobre o ensino obrigatório e ano letivo]	29
Figura 03 [Cartaz do anime “ <i>Março vem como um Leão</i> ”]	31
Figura 04 [Relação dos dados e análises realizadas]	48
Figura 05 [Compilados com produções de adolescentes sobre a morte e o luto]	57
Figura 06 [Quadrinho criado pela adolescente – Gatinha Mel/Lua]	63
Figura 07 [Produções - garrafa e relações familiares]	68
Figura 08 [Capas: Livro, Conto 1 e Conto 2]	71
Figura 09 [Procedimento norteador de práticas psicológicas mediadas por expressões artísticas]	80
Figura 10 [Compilado de fotos da noite de autógrafo]	90

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 01 - REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>22</b>
1.1 Considerações sobre os Animes, Mangás e Educação: Brasil e Japão	22
1.2 Psicologia Histórico-Cultural: Arte, Imaginação e Emoção	34
1.3 Psicologia Escolar Crítica: Possibilidades e Atuação	37
<b>CAPÍTULO 02 - MÉTODO</b>	<b>44</b>
2.1 Contexto da pesquisa	45
2.2 Participantes	45
2.3 Procedimento	45
2.4 Materiais	49
2.5 Considerações éticas	49
2.6 Plano de análise dos dados	51
<b>CAPÍTULO 03 – RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>52</b>
3.1 As Emoções em Movimento	53
3.1.1 <i>“Morrer sozinho é muito solitário”</i>	54
3.1.2 <i>“Até os mais fracos podem se tornar poderosos”</i>	59
3.2 A Imaginação em Movimento	64
3.1.2 <i>“Gerar uma vida pode ser uma maldição”</i>	65
3.2.2 <i>“O que não pode ser parado”</i>	70
3.3 Animes e Mangás como Práticas Psicológicas	79
3.3.1 <i>Intencionalidade</i>	81
3.3.2 <i>Contexto e Cenário</i>	82
3.3.3 <i>Materialidade</i>	83
3.3.4 <i>Fundamentação</i>	85
3.3.5 <i>Aplicação</i>	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>99</b>

## APRESENTAÇÃO

Venho de uma família que, por causa da profissão do meu pai, mudava de residência com uma frequência considerável. Sempre fui muito tímida e antissocial, e isso se intensificava com as mudanças de cidade e estado, causando poucas ou nenhuma amizade.

Aos 10 anos, deparei-me, pela primeira vez, com o que entenderia mais tarde ser um anime. Ele se chamava *Card Captor Sakura* e passava na TV aberta, pela manhã. Narrava a história de uma menina chamada Sakura que encontrava um livro mágico, e, ao abri-lo, libertava cartas mágicas mundo afora. Então, a jovem tinha a missão de reparar seu erro e resgatar todas as cartas, para não ocorrer “um mal terrível”.

Algo nessa animação trazia admiração para mim, muito mais do que qualquer outro desenho transmitido antes ou depois. Passei a tentar imitar a personagem, desenhar as cartas e correr pela casa, imaginando que poderia também ser uma *Card Captor*. Era tanta euforia, que algumas outras poucas crianças notaram e vieram me dizer o quanto elas também gostavam e, assim como eu, não conseguiam explicar o porquê. Esses foram meus primeiros amigos.

Os anos passaram, e comecei a notar que outras animações também chamavam minha atenção. Elas tinham algo muito parecido com *Card Captor Sakura* que não sabia exatamente o que era. Os programas *Yu-Gi-Oh*, *Sailor Moon*, *Hamtarô*, *Kaleido Star* e *Dragon Ball*<sup>2</sup> passaram a ocupar meus dias e minhas interações sociais, até que descobri que esse tipo de desenho se chamava “anime”.

Durante a infância e a adolescência, meu ciclo social não possuía mais do que três amigos, mas para mim isso era perfeito. Isso porque eles entendiam que existia algo nessas animações que as outras pessoas não percebiam. Algo que nos fazia chorar, gargalhar, torcer, amar e odiar. Era como se fosse mágica, um encanto que tocava o coração e levava a sentir tudo aquilo que nem sabia poder sentir. Os outros desenhos não me deixavam assim. Podiam ser legais e até emocionantes, mas não era o mesmo nível, e eu não sabia o porquê.

Minha adolescência foi cercada de animes e mangás. Quando um anime não tinha transmissão ou tradução no Brasil, eu e meu amigo (no final, ficou apenas um que atualmente é meu padrinho de casamento) corríamos para ler os mangás e tentar ver a

---

<sup>2</sup> Animes exibidos em uma ou mais emissoras televisivas no Brasil.

continuação da história. Passamos a amar ler mangás e histórias em quadrinhos, e desenhávamos, tentando criar nossas próprias histórias. Hoje, vejo como isso incentivou minha leitura e escrita, além da criatividade e da imaginação.

Quando comecei a ir aos eventos de animes e mangás, notei uma coisa que mudou a minha vida: eu e meu amigo não éramos os únicos. Existia uma imensidão de pessoas que amavam essas mídias e não sabiam explicar o motivo também. Não era só a história, a animação ou as cores. Algo relacionado à **emoção** favorecia a identificação. Pessoas se vestiam como os personagens, treinavam e dançavam como eles e ganhavam amigos também apaixonados por animes e mangás e que diziam que essas mídias mudaram as suas vidas.

Porém, toda essa potência mediadora que os animes e os mangás trouxeram (e trazem) a essas pessoas é restrita a essas próprias pessoas que já conhecem e amam essas mídias. Poucas vezes durante o ensino fundamental e médio, tentei pedir aos professores para utilizar os animes ou os mangás nas aulas. A proposta era negada, com comentários depreciativos: “não serve para nada isso”, “não vai te levar a lugar nenhum” e o mais famoso de todos: “são só desenhos, não ensinam nada”.

Durante a minha graduação em Psicologia, diversos professores reforçaram a depreciação já escutada ao longo de minha escolaridade: “falar desses desenhos é desinteressante”, “Anime? O que é isso? Aqueles desenhos esquisitos?”, “Por que você não escreve algo mais útil?” ou “Não vai agregar em nada para a psicologia”. Porém, um sopro de esperança partiu da minha orientadora de monografia, que acolheu a temática. Ela enxergava o potencial dessas mídias, devido ao interesse da própria filha. Novamente, vi como o conhecimento sobre os animes e os mangás estão restritos às pessoas que os conhecem e seus familiares.

Consegui escrever a monografia, com uma análise sobre a jornada do herói e as vertentes morais possíveis de observar entre as mídias. Escolhi três heróis ocidentais (*Batman*, *Harry Potter* e Frodo, do *Senhor dos Anéis*) e três orientais (Sakura Kinomoto, de *Sakura Card Captor*, Light Yagami, de *Death Note*, e Satoru Fujinuma, de *Erased*). Senti que tinha dado meu primeiro passo para **dar voz** aos fãs de animes e mangás dentro da psicologia, e sou imensamente grata a essa professora. Lembro de pensar como queria mostrar aos psicólogos que essas mídias não eram “só desenhos”, mas eram diferentes das animações e filmes ocidentais, devendo ser investigados mais a fundo dentro da psicologia.

Durante o último ano da faculdade, eu e meu noivo juntamos dinheiro para nossa lua-de-mel, no Japão. Depois de sorteios, bingos, chá-de-viagem, chá-de-panela-em-dinheiro, presentes e incontáveis horas extras conseguimos viajar. Fui ao museu da animação, andei pelas ruas de *Akihabara*<sup>3</sup>, entrei nas lojas de mangás e *figure actions*<sup>4</sup> e vi diversos e belíssimos *cosplays*<sup>5</sup>. Quanto mais passeava pelo Japão, mais me lembrava de todos os relatos que ouvi das pessoas cujas vidas foram mudadas por causa dessas mídias. Senti que tinha nascido para falar e pesquisar sobre elas. Eu queria que mais pessoas **ouvissem essas vozes singelas que tentam se expressar** por meio dessas materialidades e acreditam em seu potencial de expressão e aplicação, educacional e psicológica.

Voltei ao Brasil, sedenta por fazer o mestrado e pesquisar sobre o tema. Dentro do processo seletivo da pós-graduação, novamente ouvi professores e grupos de pesquisa com discursos depreciativos em relação a animes e mangás, julgando como desimportantes ou inúteis para a área acadêmica. O acolhimento e o sopro de esperança vieram do grupo do qual faço parte: o Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED), que integra o programa de pós-graduação em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Gostaria de poder transmitir a psicólogos, professores e gestores, por meio da atuação do psicólogo, a potência dessas mídias dentro do contexto educacional, onde crianças e adolescentes podem estar se sentindo sozinhos. Acredito que essas mídias podem ser um elo entre os profissionais da escola e os estudantes, para se conhecerem, expressarem e restituírem o interesse por aprender, ensinar.

Nós, *otakus*, *nerds* e amantes desse universo, sabemos o quanto essas mídias, muitas vezes, emocionam e proporcionam momentos de reflexão e conforto. Este trabalho busca, primordialmente, propor uma reflexão para quem não conhece, acerca de novas formas de compreender e entender o “outro” e o “diferente”. Assim como na epígrafe que abre esta dissertação, em que o personagem adulto compreende na criança aquilo que tem dentro dele, gostaria de convidar o leitor a pensar em novas possibilidades de práticas psicológicas dentro do contexto escolar.

ありがとうございます<sup>6</sup> por ler até aqui e fazer parte deste percurso.

---

<sup>3</sup> Bairro japonês em Tóquio considerado polo de referência internacional para anime, mangás, jogos etc.

<sup>4</sup> Bonecos articulados colecionáveis com muitos detalhes e representam os personagens.

<sup>5</sup> Pessoas que se vestem e interpretam os personagens. Junção das palavras, em inglês, *costume* e *roleplay*

<sup>6</sup> *Arigatou Gozaimashita* - Muito obrigada.

## INTRODUÇÃO

*Eu acredito no poder da história. Acredito que as histórias têm um papel importante a desempenhar na formação de seres humanos, que podem estimular, surpreender e inspirar seus ouvintes.*

*Hayao Miyazaki<sup>7</sup> (2002)*

No Brasil e no mundo, as mudanças culturais e sociais exigem um novo olhar sobre a escola, assim como o aprofundamento sobre a educação. Para Campos e Souza (2003, p. 20), “as novas tecnologias, o consumo e a influência da mídia marcam, modelam e constroem as subjetividades contemporâneas”. Diante dessas diversidades, é necessário repensar ferramentas da psicologia que possibilitem interligar aspectos psicossociais característicos do próprio sujeito e favoreçam os processos de desenvolvimento, em especial no contexto escolar.

Utilizar a arte e as propostas da psicologia da arte, como mediação dos processos psicológicos educacionais, pode ser uma opção para as práticas educativas. Souza, Dugnani e Reis (2018, p. 378) pontuam a possibilidade de uma mediação potente da conscientização do sujeito, pela via da psicologia da arte. Para as autoras, a psicologia da arte promove a imaginação que faz emergirem e consolidarem-se “processos criadores valiosos ao desenvolvimento de adolescentes que passam a se projetar no futuro” (Souza & Arinelli, 2019).

Quando optamos por priorizar as formas artísticas interessantes ao educando, o psiquismo, por via da imaginação, pode assumir novas relações e possibilitar ao aluno ampliar as experiências e as representações do mundo. Assim, a imaginação atua como base para todas as funções psicológicas superiores, permitindo novos posicionamentos e ações do adolescente sobre o mundo e, também, a compreensão da realidade de forma mais ampliada (Souza & Arinelli, 2019). Pela via da imaginação, o homem pode gerar novas relações, viver experiências, sem nunca ter transitado em determinado tempo ou lugar. Por sua vez, as emoções possibilitam formar imagens, impressões e ideias, utilizando a imaginação e configurando o mundo (Medeiros, 2022).

---

<sup>7</sup> Animador, cineasta, roteirista, escritor e artista de mangá japonês. É co-fundador do Studio Ghibli, um dos maiores estúdios de animação do mundo. O artista é ganhador do Oscar pela obra *Sen to Chihiro no Kamikakushi* (A viagem de Chihiro)

Partindo dessa compreensão sobre a potência das expressões artísticas no trabalho do psicólogo, buscamos investigar se os animes e os mangás podem se constituir como instrumentos psicológicos promotores de desenvolvimento. Porém, devemos, inicialmente, compreender as pesquisas brasileiras que utilizam essas materialidades e buscar analisar sua contribuição e as possibilidades de aplicação.

Na década de 1970, realizaram-se os primeiros estudos acadêmicos sobre mangás, na Universidade de São Paulo (USP), com a primeira tese publicada em 1990, pela doutora em Comunicação Social, Sonia Luyten. A autora é considerada a pioneira em pesquisas sobre mangás no Brasil, com experiência de lecionar não só no Brasil (USP 1972-1984), mas também como professora convidada na Universidade de Estudos Estrangeiros de Osaka e Tóquio (Japão, 1984-1990), Universidade Real de Utrecht (Holanda, 1993-1996) e na Universidade de Poitiers (França, 1998-1999).

A partir dos anos 1990, diversas pesquisas sobre animes e mangás se expandiram em diversas áreas além da comunicação. Santililli (2018) observou como essas mídias podem fomentar os vínculos afetivos e sensibilizar a criança em relação aos outros e nas relações humanas. Além disso, as pesquisas abrangem várias temáticas, como mitologia (Neto, 2013), corpo (Soares, 2013), morte (Theodorovicz, 2014), protagonismo negro (Rangel, 2016) e turismo (Simon, 2015).

Porém, esses estudos não se concentram na área da psicologia ou da educação. Para entender como essas áreas observam essas mídias, realizou-se uma revisão integrativa da literatura<sup>8</sup> a fim de acessar os trabalhos realizados nas áreas de psicologia e/ou educação. A revisão revelou que as pesquisas nessas áreas consideram que o uso dessas materialidades japonesas pode “favorecer a elaboração e reflexão sobre questões fundamentais para o processo de desenvolvimento da criança e do adolescente, tanto no campo educacional quanto no psicológico” (Carvalho e Souza, 2023b, p.394).

Além disso, identificou a capacidade dessas mídias de elaborar e refletir sobre questões fundamentais para o processo de crescimento da criança e do adolescente, como tecnologia, sexualidade, identidade e gênero. (Carvalho e Souza, 2023b). Porém, verificou-se certo desinteresse dos educadores, além de um escasso número de trabalhos que estudam animes e mangás, em especial dentro da psicologia.

A revisão também revelou “uma prevalência dos estudos na área da educação e uma escassez dentro da psicologia” (Carvalho e Souza, 2023b, p.401). Esses

---

<sup>8</sup> Para mais informações ver artigo em: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20230036>

apontamentos se relacionam aos achados de Coelho Jr e Gonçalves (2011, p. 590) que afirmam que é um campo relativamente amplo, porém é “necessário que outros estudos sejam realizados para que se possa entender o poder e extensão [que os animes e mangás] possuem no Brasil e, além disso, desvendar os processos pelos quais essa expansão ocorre”.

Este estudo se mostra relevante, pois também cabe à psicologia compreender e analisar os processos de constituição dos sujeitos e as formas de favorecer o desenvolvimento. Assim, consideramos as lacunas acadêmicas e a necessidade de repensar práticas educativas e psicológicas que se interligam aos aspectos psicossociais próprios do sujeito, de seus interesses e suas perspectivas de vida.

O grupo ao qual se vincula esta pesquisa visa compreender e analisar os processos de constituição de sujeitos em práticas educativas, com foco nos aspectos psicossociais que os caracterizam tendo como enfoque teórico e metodológico os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo os conceitos de Vigotski. Em especial, observa-se o potencial da arte dentro desses processos. Esta pesquisa se insere nesses pressupostos, destacando os conceitos de emoção e imaginação. Diante do exposto, este trabalho assume como questão de pesquisa: *Os animes e os mangás podem se constituir como materialidades mediadoras de expressar e elaborar as emoções, bem como promover a imaginação e a criatividade de adolescentes?*

A partir desse questionamento, defendemos que a psicologia escolar deve posicionar-se em atuações coletivas-colaborativas, buscando práticas que favorecem os adolescentes se identificarem, expressarem suas subjetividades, elaborarem as emoções e ampliarem a reflexão e a imaginação. Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral: **Analisar a potência dos animes e dos mangás na mobilização de afetos e da imaginação de alunos do Ensino Fundamental II.** Como objetivos específicos, visa:

- Analisar o envolvimento dos estudantes com atividades de apreciação de animes e mangás;
- Compreender quais conteúdos e formas de animes e mangás despertam o interesse dos alunos;
- Discutir as relações que os educandos estabelecem entre os conteúdos dos animes e mangás e a vida cotidiana;

- Examinar as emoções que emergem da apreciação e da produção das atividades desenvolvidas pelos estudantes;
- Analisar a relação entre os processos imaginativos e criativos dos jovens e seu envolvimento com as atividades escolares;
- Refletir sobre as possibilidades de ações de psicólogos escolares, utilizando animes como instrumento psicológico.

Com esses pressupostos e objetivos, este trabalho se estrutura em três capítulos, que se subdividem em subcapítulos. O primeiro capítulo refere-se à Fundamentação Teórica e está dividido em três subtópicos. No primeiro, intitulado “*Considerações sobre os Anime, Mangás e Educação: Brasil e Japão*”, discorremos sobre o que são essas materialidades, suas origens, as aplicabilidades no Japão e como são recebidas pelo público brasileiro. O segundo subtópico “*Psicologia Histórico-Cultural: Arte, Imaginação e Emoção*” se dedica aos conceitos que sustentam as análises da pesquisa, com enfoque para a imaginação, emoção e a psicologia da arte. No último subtópico “*Psicologia Escolar Crítica: Possibilidades e Atuação*”, apresentamos os fundamentos referentes à psicologia escolar e os pressupostos que nos guiaram durante as intervenções.

O capítulo seguinte dedica-se ao Método e apresenta os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, assim como o contexto, os participantes, os materiais, os procedimentos, as considerações éticas e um plano de análise dos dados. Discorremos sobre como nossas práticas utilizaram a pesquisa intervenção (Souza, 2019) na atuação na escola, e destacamos a perspectiva de análise assumida, com inspiração nos Núcleos de Significação, conforme Aguiar e Machado (2016) e Aguiar e Ozella (2013, 2006).

O capítulo três refere-se aos Resultados e Discussões e divide-se em três subtópicos, com respectivas subdivisões nomeadas a partir de reflexões e produções pelos adolescentes nas intervenções. O primeiro subtópico, intitulado “**As Emoções em Movimento**”, analisa as intervenções e as produções no contexto escolar, usando animes e mangás, e destaca a potência dessas materialidades para favorecer o desenvolvimento das emoções. Está dividido em duas partes: a primeira, nomeada “*Morrer sozinho é muito solitário*”, discute a temática da morte e do luto; a segunda, intitulada “*Até os mais fracos podem se tornar poderosos*”, focaliza as percepções e discussões, relacionando-as à temática da violência.

O segundo subtópico, intitulado “**A Imaginação em Movimento**”, também analisa intervenções e produções no contexto escolar, porém destaca a potência

imaginativa e criadora dos adolescentes. Assim, dividiu-se em duas partes: a primeira, nomeada “*Gerar uma vida pode ser uma maldição*”, aborda as relações familiares; a segunda parte, intitulada “*O que não pode ser parado*”, exemplifica a potência criadora e transformadora dos adolescentes a partir das produções de contos do livro criado por eles, ao final do projeto de intervenção. Esses contos interligam temáticas e reflexões construídas a partir das práticas com os animes e os mangás e elaboram novas possibilidades de reflexões e atuações para os adolescentes.

O terceiro subtópico, intitulado “**Animes e Mangás como Práticas Psicológicas**”, busca contribuir na construção de práticas na psicologia que utilizam de materialidades mediadoras, como os animes e os mangás, por exemplo. Em um esforço de teorização, criamos o “PraPsi – Procedimento Norteador de Práticas Psicológicas Mediadas por Expressões Artísticas”, organizado em cinco dimensões que permitem estruturar um projeto de atuação do psicólogo: Intencionalidade, Contexto e Cenário, Materialidade, Fundamentação e Aplicação. O trabalho se encerra com as Considerações Finais, em que sintetizamos o percurso da pesquisa e sinalizamos as possibilidades de nossos achados, além de apontarmos para desafios futuros.

## 1 REFERENCIAL TEÓRICO

*Preso em um labirinto  
 Você dirá que irá mesmo assim?  
 O som do sino de partida tocado pelo pequeno viajante  
 Não sei, não sei para onde você vai  
 Na verdade... Você não está com medo?  
 Cada passo que dá está trazendo mudança  
 Chegou o dia.<sup>9</sup>*

A escolha em iniciar cada capítulo com citações dos animes utilizados em nossas intervenções intenta convidar o leitor a se aproximar das obras escolhidas e de seus significados para os estudantes envolvidos na apreciação. A citação que inicia esta reflexão sobre o referencial teórico faz parte da música de abertura de um desses animes. Assim como essa música, a narrativa conta sobre as dificuldades, os medos e as mudanças características da adolescência e do processo de amadurecimento e crescimento. Deste modo, nossa fundamental busca se aproxima de entender essas materialidades, como forma de compreender os adolescentes, suas expressões e relações com o contexto em que vivem. Para isso, dividimos nosso referencial teórico em três partes.

Na primeira parte, discutimos essas materialidades japonesas e seu percurso até chegar ao jovem brasileiro, assim como as aplicabilidades no contexto japonês. Em seguida, passamos à psicologia histórico-cultural, em especial aos conceitos de imaginação, emoção e Psicologia da Arte. Concluimos o capítulo com apontamentos acerca da psicologia escolar e dos pressupostos que guiaram nossa prática no contexto.

### 1.1 Considerações sobre os Anime, Mangás e Educação: Brasil e Japão

Os animes são conhecidos como animações ou desenhos animados japoneses, enquanto os mangás são histórias em quadrinhos japonesas. Porém, Luyten (2004) ressalta como essas mídias são mais do que apenas isso:

(...) mangás e animes são encenados em peças de teatro e telenovelas, viram temas de músicas, alimentam leilões de edições raras e encontros com desfiles de cosplay, quando os fãs encarnam os heróis de suas aventuras prediletas, usando os trajes dos personagens. (Luyten, 2004, p. 51)

---

<sup>9</sup> Música de abertura do anime “*Boku no Hero Academia*”, chamada “*The Day*”, feita pela banda “Porno Graffiti”. Esse anime foi utilizado nas intervenções desta dissertação. Ver “Apêndice D” para referências e informações adicionais sobre a obra.

Segundo Luyten (2004), o próprio pensamento da cultura japonesa é moldado dentro de uma “estética sensível ao real”. Os japoneses se acostumaram a visualizar muito mais as coisas do que os ocidentais. Em suas palavras, “A aproximação entre abstração de figuras e figuras propriamente ditas é muito sensível, fluindo de um antigo costume de fazer a junção de ambas” (Luyten, 2004, p. 21).

Assim como os jogos, os mangás e os animes são parte de uma indústria monumental, que, de acordo com Luyten (2004), fazem parte do tripé japonês de entretenimento, formando uma espécie de bola de neve milionária. Mangás ou jogos bem-sucedidos originam roteiros para animes, e os animes que alcançam popularidade são transformadas em revistas, assim como os personagens prósperos dos jogos (como *Pokémon*). Além disso, “mangás e animes são encenados em peças de teatro, telenovelas, viram música, alimentam leilões de edições raras e encontros com desfiles de *cosplay*.” (Luyten, 2004, p. 51). Porém, como nasceram essas mídias tão famosas? Como se tornaram essa grandiosa indústria internacional?

Considerados a origem das histórias em quadrinhos no Japão, os *ê-Makimono*<sup>10</sup> eram desenhos pintados sobre um grande rolo que, quando desenrolado, contava uma história. Porém, os mangás em si começam a nascer no Período Edo<sup>11</sup>, em especial com o artista Katsushita Hosukai (1760-1849), que cunhou o termo pela primeira vez entre 1814 e 1849, com o conjunto de obras (em 15 volumes) chamado “*Hosukai Manga*”. O artista de *ukiyo-ê*<sup>12</sup> inova, ao trazer uma beleza gráfica aos momentos diversos do Período Edo, como um espelho daquele tempo. O artista soube captar e ilustrar a vida como um todo, evocando rascunhos de imagens dos quadrinhos (Luyten, 2012).

Ainda no Período Edo, em 1702, Shumboko Ooka criou o livro “*Toba-ê Sankokushi*”, considerado o primeiro livro de cartuns produzidos no Japão e o mais antigo do mundo, mesmo sem possuir balões ou quadrinhos sequenciais (Luyten, 2012). O ano de 1853 marcou o início da restauração do comércio internacional, com a abertura do porto às navegações, encerrando mais de 200 anos de isolamento. E, em 1868, o imperador (chamado futuramente de Meiji) fixou a residência em Tóquio, assinalando o

---

<sup>10</sup> (繪巻物) *ê-Makimono* - Desenhos pintados em grandes rolos de pergaminhos com narrativas contadas por desenhos que se desenrolavam. Estilo muito comum nos séculos XI e XII.

<sup>11</sup> (江戸時代) Edo-jidai ou (徳川幕府) *Tokugawa bakufu* - Período da história do Japão governado pelos xoguns da família Tokugawa, de março de 1603 a maio de 1868.

<sup>12</sup> (浮世絵) *ukiyo-ê* - Gênero de xilogravura e pintura que prosperou no Japão da época. Destinava-se inicialmente ao consumo pela classe mercante.

início da era moderna japonesa, com inovações administrativas, econômicas e sociais, assim como a introdução de avançadas ideias internacionais (Luyten, 2012).

Da Era Meiji ao fim da Era Taisho<sup>13</sup>, o universo das histórias em quadrinhos no Japão (em revistas e em jornais) centralizava-se em torno dos adultos. Na década de 1920, foram lançados os primeiros quadrinhos, em revistas destinadas quase exclusivamente ao mercado adulto. Só nos anos 1930, surgem as versões infantis. Com o impacto dos *comic books*<sup>14</sup>, que entraram massivamente a partir de 1945 (provocado possivelmente pelo fim da Segunda Guerra Mundial) os artistas incorporam conceitos americanos, fundindo com a tradição e adaptando as novidades às características do mercado editorial. O conteúdo passou a refletir mais o modo de vida, as aspirações e os sonhos dos leitores japoneses, criando um elo de identificação entre os heróis e o público, de modo que prevaleceu o *wakon yousai*<sup>15</sup>.

O mangá não se condicionou ao formato das histórias em quadrinhos americanas ou europeias, mas expandiu o potencial em diversas formas na publicação e na divisão entre sexo e idade dos leitores. Diferentes dos quadrinhos ocidentais, os mangás são publicados de forma semanal ou quinzenal, com duração de meses e até anos, podendo ser separados por gêneros cinematográficos, formato, número de páginas, tipo de papel etc. Além disso, o mercado editorial divide, conforme o sexo e a idade dos leitores, revistas e histórias específicas para cada faixa etária (Luyten, 2004, p. 53).

Porém essas divisões não restringem o interesse do público. O consumo no Japão é apoiado em íntima ligação entre o leitor e os personagens, independente da classificação. Luyten (2004) observa como a identificação é intensa, por justamente partirem da vivência direta dos leitores e, em seguida, fantasiarem, permitindo a identificação. Os leitores japoneses têm simpatia pelos personagens e heróis estrangeiros em produtos *merchandising*<sup>16</sup>, mas “tem pouca identificação quando eles estão colocados no contexto de uma história” (Luyten, 2012, p. 37).

---

<sup>13</sup> (明治時代) *Meiji jidai* e (大正時代) *taisho jidai* - Era Meiji foi o período de reinado do Imperador Meiji que durou de 1868 a 1912. Quando o imperador morreu seu filho, Yoshihito, assumiu iniciando assim a Era Taisho que durou de 1912 a 1926.

<sup>14</sup> Termo em inglês para história em quadrinho e, hoje, refere-se ao estilo de histórias em quadrinho americano

<sup>15</sup> 和魂洋才 *wakon yousai* - Termo para um conhecimento que se aprende/adquire no ocidente, mas o espírito japonês prevalece: “aprendizado ocidental, espírito japonês” (Luyten, 2004)

<sup>16</sup> Termo em inglês que diz respeito à prática e ao processo de exibição e venda de produtos aos clientes. Têm a finalidade de apresentar e repassar informações sobre os produtos.

Os mangás apresentam grande perfeccionismo no detalhamento dos desenhos, transportando as fantasias dos leitores para todas as dimensões. Além de revelarem traços comuns do povo japonês, os heróis e as heroínas também “representam uma miniatura da vida dos leitores e agem por eles, compensando a falta de satisfação na vida diária, seja empregatícia ou sexual” (Luyten, 2012, p. 31). A autora pontua que

Ao contrário dos super-heróis produzidos no ocidente, [os personagens dos mangás] são heróis concebidos a partir do mundo real, nos quais as pessoas podem encontrar além de uma espécie de miniatura de suas vidas, os ingredientes para vivenciar suas fantasias. São abundantes e oferecem uma válvula de escape silenciosa, afeita aos japoneses, que preferem reprimir e interiorizar seus sentimentos. Os mangás se solidarizam com o leitor: as personagens lutam, amam, brigam, aventuram-se, viajam e até exercitam-se por ele. A relação íntima entre a personagem e o leitor o faz esquecer das longas horas nos trens, do trabalho monótono e mecânico nos escritórios, do inferno do vestibular, das casas apertadas e da multidão nas ruas, e da energia para o dia seguinte. (Luyten, 2012, p. 30)

Pensando nessa diferença, podemos perguntar: como o Brasil vem recebendo essas mídias? Será que aparece essa identificação também com o público brasileiro?

Atualmente, o país é um dos que mais consome animes e mangás. Em 2017, a Netflix divulgou um mapa de calor, mostrando as nações que mais assistem animes ao redor do mundo, no qual o Brasil aparece como um dos maiores polos consumidores, depois do Japão (Jovem Nerd, 2017) (Figura 01).

### **Figura 01**

*Dados sobre consumo de animes Netflix*



Os consumidores e fãs brasileiros possuem alta influência dentro do contexto internacional relacionado a essas mídias. Um exemplo é a plataforma de *streaming*<sup>17</sup> *Crunchyroll* (2021), com mais de 5 milhões de usuários cadastrados. A votação anual (Shorty Awards, 2020) foi divulgada pelo *Shorty Awards*, e o Brasil contribuiu com um total de 1.2 milhões de votos, sendo o 2º país mais influente nas votações.

O Brasil é o país onde se encontra o maior número de japoneses e seus descendentes no mundo, fora do Japão. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2008) constatou que, nos anos 2000, 70 mil japoneses residiam no país. Desde o início da imigração, em 1908, estima-se que, aproximadamente, 2 milhões de japoneses e descendentes vivam no Brasil (Revista Museu, 2022; IBGE, 2008)

Luyten (2012) pontua que a distância cultural inicial entre os japoneses e a sociedade receptora brasileira era muito maior do que entre os europeus, e havia uma preocupação com o envio dos filhos à escola brasileira. Assim, criaram-se escolas japonesas, cujo principal objetivo era a manutenção da língua. Além disso, as crianças dispunham de outros elementos para um contato permanente com a língua, como o mangá. “Os mangás representaram nos hábitos de leitura como mantenedora da língua, principalmente, das gerações *nissei/sansei*<sup>18</sup>.” (Luyten, 2012, p. 155)

Assim, enquanto os mangás começavam a ser publicados nos Estados Unidos na metade dos anos 1980, no Brasil já se lia esse tipo de quadrinho por causa dos imigrantes japoneses, sendo o primeiro país a produzir mangás fora do Japão. Segundo Nagado (2005), produziram-se os primeiros em 1962, por desenhistas descendentes de japoneses. Porém, Sato (2005) pontua que os jovens desenhistas, cujo crescimento deu-se com a leitura, não conseguiram publicar seus mangás no Brasil. Não houve investimento no país motivando-os a ingressarem em estúdios, como Disney e Mauricio de Sousa. Assim, o país perdeu a chance de produzir mangás em grande quantidade, o que deveria ter ocorrido entre os anos 1970 e 1980.

Na década de 1990, quando os animes fizeram sucesso na televisão, as editoras decidiram publicar, no Brasil, os mangás já publicados no Japão que se basearam nesses animes. Logo, não houve uma preocupação em produzir mangás nacionais independente

---

<sup>17</sup> Termo em inglês para definir a tecnologia de transmissão de conteúdo online que nos permite consumir filmes, séries e músicas.

<sup>18</sup> Nomenclatura usada para denominação das gerações de descendentes japoneses. Imigrantes são chamados *Nikkei* (日系) e seus descendentes são *Issei* (一世): 1ª geração / *Nissei* (二世): 2ª geração / *Sansei* (三世): 3ª geração / *Yonsei* (四世): 4ª geração / *Gosei* (五世): 5ª geração

da crescente popularização dos animes no país. Atualmente, os animes são consumidos pelos brasileiros de diversas formas e canais, com *streamings* especializados em animes, como *Crunchyroll* e *Funimation*<sup>19</sup>, além de canais que possuem também essas mídias, mesmo sem ser o foco principal, como *Netflix* e *Amazon Prime Videos*.

Algumas pesquisas buscam entender o porquê desse interesse, sobre a cultura japonesa, no Brasil. Coelho Jr. e Silva (2007, p. 72) pontuam que os *cosplays*, os eventos e outros círculos sociais possibilitam uma identificação social com determinado grupo. “A identificação que resulta da constituição do *cosplay* passa a ser um instrumento de otimização das relações sociais, outrora empobrecido e defasado pelo individualismo crescente[...] Como refúgio do imaginário juvenil”.

Coelho Jr. e Gonçalves (2011) apontam que barreiras sociais se flexibilizaram, com essas mídias e o próprio público consumidor. Os autores encaram “como um vetor de transmissão, construção e reconstrução de costumes e comportamentos fora a própria identidade social” (Coelho Junior & Gonçalves, 2011, p. 590). Isso porque os apreciadores criam grupos e redes de apoio para trocar ideias e opiniões, organizam eventos e se caracterizam como os personagens (*cosplays*). As personificações e os agrupamentos sociais fazem parte das comunidades de expectadores e leitores que, de acordo com Coelho Jr. e Silva (2007), muitas vezes, encontram refúgio social e psíquico.

Porém, ainda que haja um destaque mídias no Brasil, ainda existe uma posição antagonista em diversos setores. Rocha (2012) aponta que os educadores mantêm essa posição em relação aos animes, pois não acompanham ou buscam conhecer, dificultando o aprendizado.

Caso as professoras se aproximassem um pouco mais das conversas, é bastante provável que soubessem, por exemplo, que nos animes não lutam “todos contra todos”, independentemente de pertencerem ao Bem ou ao Mal, e que os “bonequinhos” não “estão sempre se lamentando, chorando ou resmungando”. Talvez pudessem ouvir alguns meninos dizerem que valorizam a persistência, a amizade, os bons sentimentos que “leem” nos animes, não parecendo, de forma alguma, que estes sejam valores opostos àquele que educadores costumam assumir como importantes. Talvez, então, as educadoras pudessem colocar sob suspeita a afirmação de que as crianças que assistem a estes desenhos vivem uma “sensação de stress e infelicidade” (Rocha, 2012, p. 113).

Afinal, é possível interligar essas mídias com o contexto educacional? Podemos pensar em aplicações dessas materialidades nos contextos das políticas públicas?

---

<sup>19</sup> *Crunchyroll* – <https://beta.crunchyroll.com/pt-br> e *Funimation* - <https://www.funimation.com/pt-br/>.

Considerando o Japão, podemos pensar em algumas respostas possíveis para essas questões. Luyten (2012) pontua que o mangá é aplicado como auxiliar nos meios de comunicação, de forma didática, em assuntos antes considerados intocáveis, como relatórios governamentais e economia. Uma das primeiras e a maior representatividade do uso dos mangás na cultura japonesa foi em 1987, com a publicação do *The Japan Times*, vinculando a biografia do então imperador Showa em formato de quadrinhos. Até há pouco tempo, o imperador era reverenciado pela cultura japonesa como descendente direto da Deusa do Sol, Amaterasu, considerando o, assim, “Deus vivo” (Luyten, 2012). Desde então, o Governo japonês utiliza essas mídias para transmitir diversas informações, eventos, reuniões e incentivar a cultura, a educação, a economia e a saúde.

Outro exemplo foi em 2020, quando o Governo japonês criou uma sede para questões relacionadas a sequestro, denominada “Força-Tarefa Governamental sobre os Sequestros pela Coreia do Norte (RAICHI)”. Para aprofundar a conscientização das questões relacionados ao sequestro de menores, elaboraram um anime de 25 minutos, com base no caso verídico de Megumi Yokota, sequestrada em 1977. A RAICHI (2008) divulgou a produção em quatro dublagens diferentes (inglês, chinês, coreano, russo) e cinco versões legendadas (francês, espanhol, alemão, italiano e tailandês). Todas foram disponibilizadas em *download* e são de livre distribuição e utilização, sendo disseminadas em todas as embaixadas e consulados japoneses, inclusive no Brasil.

Junto ao anime, a RAICHI (2020a) divulgou, em parceria com o “Ministério da Educação, Cultura, Esporte, Ciência e Tecnologia (MEXT)”, uma coleção de propostas de orientação para estudo “Formação de Professores sobre a Questão do Sequestro”, realizada em 2018. Essas propostas envolvem informações éticas, atividades especiais voltadas ao ambiente educacional, entre outros dados para escolas e professores de ensino primário, ginásial e colegial. Além disso, as atividades disponibilizam aos educadores um guia sobre quais temáticas podem ser abordadas, ao utilizarem o anime.

Um dessas é a proposta: “Escola secundária: exemplos de instrução de aprendizagem em atividades de classe” (RAICHI, 2020b), que auxilia no planejamento da aula, abarcando como o anime pode ensinar sobre direitos humanos, respeito e comportamento. A atividade recomenda uma “avaliação” posterior, para verificar o conhecimento sobre os direitos humanos, além de oferecer dicas e observações aos professores, como: “Considerar os tempos da atividade e de organização da disciplina, de acordo com o estágio de desenvolvimento dos alunos” e “Os instrutores devem assistir

previamente o anime, para alcançar o objetivo da atividade, apresentando cenas e focando nas discussões que ocorrerem” (RAICHI, 2020b, p. 1, tradução nossa).<sup>20</sup>

Ressaltando sobre as diversas dublagens e traduções, não é a primeira vez que o governo japonês promove esse tipo de trabalho com um anime, buscando auxiliar imigrantes. O MEXT (2021) realizou programas para auxiliar estudantes e pais estrangeiros com o sistema educacional. O programa “Vídeos de treinamento sobre a Educação de Estudantes Estrangeiros”, totalmente *on-line* e gratuito, disponibilizou dois animes de 20 minutos, inicialmente, em sete idiomas diferentes (incluindo português), além de guias sobre os métodos de ensino, palestras de pais e auxílio para o “Centro de Consciência Multilíngue e Multicultural”, da Universidade de Estudos Estrangeiros de Tóquio, bem como cartões práticos e fáceis, auxiliando alunos de diversas idades. Os vídeos informam como é a vida escolar de um estudante no Japão, possíveis emoções e sentimentos, assim como eventos escolares, costumes, regras, itens escolares, etiquetas etc. (Figura 02).

**Figura 02**

*Cartões com explicação sobre o ensino obrigatório e ano letivo<sup>21</sup>*



<sup>20</sup> Original: 児童の発達の段階を考慮して、学級活動の時間だけでなく、各教科等と関連させて取り組むようにする。指導者は事前にDVDアニメ「めぐみ」を視聴し、学級活動のねらいが達成できるように、場面提示や話し合いを焦点化するなど工夫した取組を進める

<sup>21</sup> Nos cartões, leia-se: À esquerda - Alunos dos 6 aos 12 anos estão na escola primária (小学校 ou しょうがっこう *Shogakko*) e alunos dos 13 aos 15 estão na escola ginásial (中学校 ou ちゅうごくご *Chugakko*). / À direita - Informativo sobre o ano letivo que começa em abril (4月 ou がつ) e termina em março (3月 ou がつ) do ano seguinte, podendo ser dividido em dois ou três períodos

Nas imagens, o sistema de ensino do Japão é apresentado de forma simples e visual. Em vez de usar os *kanjis*<sup>22</sup>, os cartões utilizam *hiraganas*, que são os silabários iniciais da língua japonesa para facilitar o entendimento.

Analisa-se esse tipo de estratégia, em paralelo com as pesquisas do próprio Ministério. A iniciativa, por exemplo, observa as estatísticas de evasão dos estudantes estrangeiros e acrescenta novos idiomas e versões, de acordo com as políticas e as informações relevantes. Dados recentes mostram que o programa contém quinze línguas diferentes, incluindo a versão ucraniana, que analisa o número de refugiados que chegaram ao Japão, e estatísticas sobre a evasão devido à COVID-19. (MEXT, 2021)

Além de utilizar para combater a evasão, outros projetos do MEXT focam em problemas educacionais, psíquicos e sociais, a fim de diminuir a discriminação e auxiliar na conscientização de alguma temática. O projeto “Seu amigo para sempre”<sup>23</sup> (MEXT, 2017) almejou a conscientização do público sobre o *bullying*. Com a parceria do estúdio Aniplex, criou-se um cartaz do anime *Sangatsu no Lion* (Março vem como um Leão), com diversas informações de apoio aos alunos (Figura 03).

---

<sup>22</sup> Sistema de ideogramas chineses, usado e adaptado pelos japoneses. Compõe um dos 3 sistemas de escrita do idioma japonês. O Hiragana e Katakana são silabários e fonéticos e o Kanji é ideográfico.

<sup>23</sup> Tradução nossa - “Anime 3-gatsu no raion to koraboreishion! Doko made mo anata no mitakata da kara ne” TVアニメ『3月のライオン』とのコラボレーションについて. Anime: Sangatsu no Lion” 3月のライオン (Março vem como um Leão)

**Figura 03**

Cartaz do anime “Março vem como um leão”



O anime conta a história de Rei Kiriya, um estudante de ensino médio, jogador de *Shogi*<sup>24</sup>, que, ao perder a família, tem dificuldade para acostumar-se à escola. O personagem conhece as três irmãs Akari, Hinata e Momo Kawamoto, que tentam lidar com tragédias passadas em suas vidas. Assim, desenvolve a trama, relacionando as dificuldades de aprender a interagir com os outros, entender suas próprias emoções e o *bullying* enfrentado nesse percurso.

<sup>24</sup> 将棋 *shōgi* - Jogo de estratégia de tabuleiro para dois jogadores, sendo a variante japonesa do xadrez. Conhecido também como Xadrez Japonês ou Jogo dos Generais

O cartaz foi publicado em todas as escolas do ensino fundamental. Além disso, criou-se um *site* especial, com publicações similares ao tema, número disponível para ligação 24 horas, como um serviço de denúncia voltado para crianças e adolescentes que se sentem ameaçadas de alguma forma, entrevista com dubladores japoneses famosos e jogadores de *Shogi*. As informações foram expostas no cartaz, facilitando a publicação nas escolas, e os episódios divulgados nas escolas. Distribuíram-se aproximadamente 18 mil pôsteres nessas escolas (Aniplex, 2017). O projeto mostra aos alunos que eles não estão sozinhos e podem conversar com alguém sobre os acontecimentos ou, então, denunciar anonimamente, pelo número disponibilizado. As entrevistas e o anime tentam acolher esses estudantes, envolvendo a trama dos personagens e entrevistados, além de mostrar as dificuldades e apoio recebido.

Outro projeto do MEXT (2009) foi organizado pela prefeitura de Miyagi, com o objetivo de promover o entendimento dos cidadãos acerca da inclusão da educação especial, além de ampliar a perspectiva de futuro e carreira no ramo, buscando uma independência financeira dos participantes. Os alunos com necessidades especiais interessados na produção dos animes puderam criar, juntos com profissionais da área, animes confeccionados por eles próprios.

As histórias dos animes produzidos contam biografias e cotidianos, com base nas vivências dos alunos, mostrando as diferenças, as qualidades, as conquistas e as dificuldades, de forma ilustrativa e divertida. Também, criaram-se exercícios diferenciados, práticas de ensino, exames de recrutamento de professores especializados, entre outros. O Ministério disponibilizou um *site* para publicar esses episódios, promovendo a ampla audiência, além de um relatório do processo e das etapas seguidas, o que facilitou a disseminação do projeto. Ao final, realizou-se uma pesquisa com a população sobre a percepção e a compreensão em relação à vivência dos personagens, mostrando resultados satisfatórios. Além de conscientização da população, foi enriquecedor para os alunos da educação especial, que também conseguiram se expressar por meio das animações e ampliar a perspectiva de carreira no ramo.

Sem considerar as políticas governamentais, os mangás também se destacam em relação às classificações de editoração e divisão. Existe uma classificação chamada “revistas didáticas” ou *shogaku*<sup>25</sup>, com foco no público infantil, na faixa etária dos seis aos doze anos. Apesar das histórias principais não se relacionarem diretamente ao ensino,

---

<sup>25</sup> 小学, tradução literal também refere-se a “escola Primária”

Luyten (2012) observa como os conteúdos possuem uma variedade de assuntos didáticos, como matemática, moda, história, línguas etc. No final da revista, ainda há a matéria do mês, como se fosse uma espécie de plano mensal utilizado pelas escolas, podendo encontrar a “matéria lecionada, os exercícios principais adequados ao objetivo de se adaptar ao conteúdo da revista ao currículo escolar segundo graus específicos.” (Luyten, 2012, p.40).

No Japão, os ensinamentos fundamentais I e II são unificados, e ensina-se o mesmo conteúdo em todo o território nacional. Assim, as revistas *shogaku* e os programas televisivos educativos (incluindo os animes do gênero *shogaku*) têm programas diários que reforçam a matéria ensinada na sala de aula. (Luyten, 2012) Esse tipo de gênero auxilia no desenvolvimento escolar, sem a proposta rígida dos livros ou aulas. Indo além, as temáticas comuns desses gêneros também aludem a datas comemorativas, esportes, lendas, aventuras, histórias, entre outros.

Mangás desse gênero são doados às escolas por instituições públicas e privadas, com o intuito de diversificar e agregar o conhecimento por meio dessa mídia. Um desses exemplos é o mangá “*Otsuka Manga Healthy Bunko*”<sup>26</sup>

Para desejar a saúde das crianças e aprofundar o seu interesse e compreensão sobre a estrutura do corpo humano e da saúde, o Grupo Otsuka publica um volume a cada ano e doa em escolas em todo o país, incluindo escolas primárias e secundárias, escolas de apoio especial, bibliotecas públicas nacionais, escolas japonesas no exterior e outras, como parte de suas atividades sociais e culturais. (Tradução nossa, Otsuka, 2016).

Animes também são incentivados de forma educacional por outros tipos de instituições. A NHK<sup>27</sup> possui um site para crianças e outro separado para escolas e professores. A empresa distribui mais de 9 mil vídeos curtos que auxiliam o aprendizado além de fornecer conteúdos úteis para a sala de aula, como materiais didáticos e planos de aula. Além disso, contém uma “Biblioteca de Professores”, que disponibiliza DVDs de programas úteis para a educação escolar, bem como especiais e programas televisivos da emissora, emprestando gratuitamente a professores e instituições escolares (NHK for School, 2014).

Assim, ao aprofundar nosso referencial teórico, constatamos que essas mídias são uma parte considerável do cotidiano atual de crianças e adolescentes brasileiros, mas, ao

<sup>26</sup> まんがヘルシー文庫とは OTSUKA manga herushī bunko to wa

<sup>27</sup> 日本放送協会 (Nippon Hōsō Kyōkai) - Única organização de mídia pública do Japão. Possui canais de rádio, televisão por satélite e digital, online nacional e internacional. Sua programação é voltada a notícias, alerta de emergências, esportes, músicas, dramas e programas infantis. Além disso possuem programas e cursos online gratuitos voltados a educação nacional e internacional de forma online.

mesmo tempo, ainda há escassez no número de pesquisas sobre a temática e até resistência ao utilizar essas mídias em contextos educacionais no Brasil. Essa escassez se contrapõe as propostas educacionais e de políticas públicas do Japão, que aplicam essas mídias em propostas multidisciplinares para trabalhar diversas temáticas. A seguir, são aprofundadas essas percepções, pensando na psicologia histórico-cultural.

## **1.2 Psicologia histórico-cultural: Arte, imaginação e emoção**

A meu ver, criar animações significa criar um mundo ficcional. Esse mundo acalma o espírito dos que estão desanimados e exaustos de lidar com os limites extremos da realidade, ou aqueles que estão sofrendo de uma distorção míope das suas emoções (Miyazaki, 2010).

Essa citação parte de uma entrevista do diretor de animes de longa metragem e ganhador do Oscar, Hayao Miyazaki, e traz significações que se aproximam da compreensão de Vigotski sobre a relação da arte com a vida. Para Vigotski (1999, p. 308), a arte é capaz de provocar alterações no psiquismo dos sujeitos que se dispõem a fluí-la, comparando arte e vida à uva e ao vinho: “A arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material”.

Para o autor (1999), o essencial para desenvolver a Psicologia da Arte e desvelar seu problema central seria compreender o elo entre a imaginação e a emoção, ao promover o desenvolvimento humano. Importa destacar que entendemos a importância da arte, considerando o trabalho de Vigotski “Psicologia da Arte”, em especial no efeito da arte sobre o outro.

Souza, Dugnani e Reis (2018, p. 377) pontuam que o essencial é o “entendimento de seu papel na constituição de um contexto educativo que promova o desenvolvimento de formas mais elaboradas de relação”. Assim, compreende-se a arte como um instrumento psicológico que promove o poder de agir nos sujeitos, devido ao potencial de fazer emergir emoções e a capacidade de afetar os sujeitos, pela via do sensível, promovendo um estranhamento da realidade, como mediação potente de conscientização e ressignificação da realidade (Souza et al., 2018). Para as autoras, a arte promove a imaginação, que, por sua vez, faz emergirem processos valiosos ao desenvolvimento de adolescentes, ao se projetarem no futuro (Souza et al., 2018).

A imaginação tem a base na experiência e no desenvolvimento de funções psicológicas superiores que possibilitam ao sujeito se projetar no futuro. Pott, Neves e Souza (2018) colocam que ela é premissa, para as informações do meio serem significadas ou acessadas pelo sujeito, compondo o repertório de suas experiências.

Concordamos com Souza e Arinelli (2019), quando ressaltam a imaginação como a função psicológica superior primordial do desenvolvimento, podendo ser considerada como revolucionária. Para os autores, a imaginação serve como substituição, e a forma mais plena dessa substituição humana é a simbolização.

Como a experiência é diferente em cada faixa etária e depende do nível de conhecimento da realidade, as possibilidades de significação e atribuição de sentido também divergem, mesmo que o contexto externo seja o mesmo (Vigotski, 2010). A imaginação, ao longo do processo de desenvolvimento, integra o sujeito e o meio em quatro formas ou níveis, que, por sua vez, não são isolados e evoluem em um contínuo simultâneo (Pott et al., 2022). Pott et al. (2022) pontuam que, quanto mais desenvolvidas as funções psicológicas superiores, maiores as possibilidades de o sujeito acessar outras realidades.

No primeiro nível, observa-se como a percepção captura informações e objetos do ambiente externo, a que se atribuem significados, por meio da linguagem, e são armazenados na memória, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação e do pensamento da criança pequena. Nessa fase de fusão, a imaginação se sustenta pela percepção, pela fala e pela memória, que operam em conjunto, antes de se distinguirem em estágios posteriores do desenvolvimento. Para a criança, imaginar é “pensar por meio de imagens, processo que se refere à internalização dos objetos com o auxílio da memória, da percepção e da fala. A criança necessita de elementos externos para imaginar” (Pott et al., 2022, p. 4).

Esses pilares que sustentam a imaginação são internalizados pelo sujeito no segundo nível, na adolescência, predominando o semântico, o sentido, o significado e o pensamento por conceito (Pott et al., 2022). O funcionamento da imaginação se amplia e complexifica, com um avanço que auxilia o sujeito a acessar a experiência, a partir de conteúdos aprendidos ou transmitidos.

No terceiro nível, os sentimentos e as emoção começam a interferir em como aprendemos a realidade, existindo um intenso vínculo entre imaginação, emoção e pensamento. De acordo com Pott et al. (2022), em concordância com Vigotski (2014), as bases afetivas são o caminho para compreender como a imaginação se constitui e atua em cada sujeito. Por fim, o último nível refere-se ao conteúdo da imaginação, e o novo se forma a partir de associação e dissociação dos elementos da realidade.

Entender esse percurso da imaginação com a realidade ajuda a compreender o trajeto que se origina em elementos tomados da realidade até a formação de algo. O

crescimento e a relação envolvem um processo complexo, abrangendo o ser humano em completude. Corroboramos os apontamentos de Arinelli (2022), ao entender a natureza da imaginação como transgredir o que está dado, não aceitando a realidade como se apresenta, e sim criando condições para um futuro possível.

Além disso, é necessário reforçar a importância da imaginação na adolescência, ao pensar em sua atuação no desenvolver do pensamento abstrato, o que favorece processos criativos. Pott, Neves e Souza (2022) apontam a importância de investir na imaginação sendo mobilizada, em contextos educativos nesse período. Isso pois a apropriação de conhecimentos que se caracterizam por abstração e complexidade só é possível no contexto escolar.

A realidade apreendida pelos sujeitos se constitui por essas emoções e esses sentimentos, a partir dos quais Medeiros (2022) pontua que se formam imagens, impressões e ideias, por meio da imaginação, configurando o mundo desse sujeito. A emoção estimula a imaginação, ao mesmo tempo em que faz uso dela, como um meio para a expressão e, assim, sua realização (Jesus, 2020; Souza & Arinelli, 2019)

Ao pensar e refletir sobre as emoções na adolescência, observamos como as emoções dão espaços a desejos ou necessidades que, muitas vezes, não são possíveis de realizar, e encontram na imaginação uma forma de se concretizarem (Pott et al., 2022). A imaginação é mobilizada, para novas compreensões serem possíveis no âmbito da emoção, do sentido e da significação (Souza et al., 2018).

Esse movimento entre emoção e significação mediado pela imaginação promove transformação e ressignificação. Souza et al. (2018) ressaltam que, ao contemplar uma obra de arte, o sujeito vivencia uma transformação na intensidade, na frequência e na expressão das emoções, possibilitando sua ressignificação. Na compreensão desse processo, está a base das ações e do pensamento do sujeito, promovendo transformações em seu modo de viver a realidade.

### 1.3 Psicologia Escolar Crítica: Possibilidades e Atuação

A Educação Básica no Brasil tem como finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art 22, Brasil, 1996), sendo composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Infantil objetiva o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

O Ensino Fundamental tem duração total de nove anos, sendo obrigatória a matrícula para as crianças a partir de 6 anos de idade. Esse nível se divide em duas fases: a primeira, chamada de “Anos Iniciais” ou “Ensino Fundamental I”, tem duração de cinco anos, compondo do 1º ao 5º ano, para estudantes até 10 anos de idade. A segunda fase, “Anos finais” ou “Ensino Fundamental II”, dura quatro anos e compõe do 6º ao 9º ano, para estudantes de 11 a 14 anos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), institui-se que o Ensino Fundamental deve ser necessariamente de forma presencial, e a modalidade a distância serve apenas como complementação em situações emergenciais. A LDB também normatiza os objetivos desse nível, que deve buscar a formação básica do cidadão, a fim de:

- I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (Art 32, Brasil, 1996).

Assim, a lei estabelece que a escola tem uma função formadora para além dos conhecimentos científicos formais, constituindo um papel social e integral, que envolve o contexto, o cenário e as situações que cercam os estudantes. Logo, compreendemos, em consonância com a lei, que a educação abrange não só a aquisição do conhecimento, mas uma formação de atitudes e valores, buscando um fortalecimento de solidariedade humana e compreensão cultural e social. Esse papel não se limita apenas ao professor na sala de aula, mas a todos os atores do contexto, incluindo psicólogos.

A Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, dispõe os serviços da psicologia e do serviço social nas redes públicas de educação básica, e descreve que as redes públicas de educação básica devem contar com serviços dessas duas áreas, compondo equipes

multiprofissionais. Os profissionais devem “desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais” (Art 1, Brasil, 2019). A partir da data de publicação da normativa, os sistemas de ensino teriam um ano para tomar as providências necessárias ao cumprimento.

Porém, de dezembro de 2019 até o momento da escrita desta dissertação, pouco foi feito para efetivar o trabalho multidisciplinar, presencial, coletivo e colaborativo. Em entrevista, o ex-secretário nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, Ariel Alves, pontua que a legislação não tem sido colocada em prática, e "precisam ser realizados concursos públicos nas redes municipais e estaduais para a contratação desses profissionais” (G1, 2020). Considerando o a instituição de ensino escolhida para este trabalho (uma escola estadual de São Paulo) centralizamos a discussão nos acontecimentos do estado paulista.

Em fevereiro de 2021, o Governo do Estado de São Paulo propôs o programa “Psicólogos nas Escolas”, contratando a empresa Psicologia Viva S/A, que disponibilizava de forma *on-line* atendimentos para 5,1 mil escolas da rede estadual. Os colégios poderiam solicitar de duas a 20 horas de atendimento por semana. O objetivo era “auxiliar e apoiar a direção escolar nas frentes pedagógicas, melhorar a convivência e o acolhimento emocional, oferecidos por meio de plataformas tecnológicas integradas, para apoio à rede estadual de ensino” (Governo do Estado de São Paulo, 2023c).

A primeira indagação frente a esse projeto é que, se a educação é necessariamente de forma presencial, de acordo com a LDB, e o psicólogo deve trabalhar com a participação da comunidade escolar e atuar nos meios das relações sociais e institucionais (de acordo com a Lei nº 13.935/19) como é possível fazer esse trabalho de forma *on-line*? Entendemos que, na época da pandemia de COVID-19, possibilidades remotas foram criadas, o que era essencial para o período. Contudo, dentro da escola, isso não pode ser regra, mas exceção. Afinal, se nas relações presenciais se constrói a educação e o desenvolvimento do aluno, por que a do psicólogo escolar deve ser feita de forma *on-line*? Ele não faz parte desse entendimento sobre educação? Uma psicologia escolar remota não deveria ser encarada da mesma forma que a lei encara o ensino básico a distância: apenas como complemento em situações emergenciais, sendo necessário e imprescindível o presencial?

Porém, não é o único problema da proposta. O então secretário de Educação do Estado, Rossieli Soares, informou em entrevista que

O objetivo dos psicólogos [na escola] não é clinicar. Eles vão estar preparando profissionais da educação para **melhorar o clima escolar**. Mas não é clínica. É para fazer o encaminhamento ao sistema de saúde se estiver precisando (...) A ideia é que psicólogos estejam fazendo **suporte emocional** ao conjunto da escola, com celeridade no tratamento mais urgencial. Mas é um programa ligado ao programa de **convivência**. Muitas vezes a aprendizagem não avança, especialmente necessitando ter aqui o olhar de outros profissionais para que a aprendizagem possa avançar. Estar **emocionalmente** bem faz diferença para a aprendizagem. (grifos nossos, UOL, 2021)

Assim, a segunda indagação sobre o projeto refere-se ao próprio entendimento do papel do psicólogo escolar que contrapõe a compressão sobre a psicologia escolar como prática que se volta ao coletivo e se realiza de modo colaborativo. Isso é pesquisado e ensinado nos cursos de psicologia desde dos anos 1990, em diversos campos políticos e acadêmicos. Na década de 1990, por exemplo, no Grupo de Trabalho (GT) de Psicologia Escolar e Educacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Anpep), houve reflexões e publicações ligadas à formação e à construção da identidade profissional do psicólogo escolar. Esses trabalhos trouxeram marcos relevantes para as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em psicologia, cujos resultados ainda refletem atualmente (Resoluções CNE/CES, 2004; Guzzo, 2001; Guzzo & Marinho-Araújo, 2011; Marinho-Araújo & Neves, 2007).

As orientações buscam nortear a atuação profissional do psicólogo escolar, com base em paradigmas que consideram o contexto sociocultural dos estudantes, com foco nas relações e no social. Tal atuação parte de referenciais teóricos-históricos que repensam o papel da escola na formação dos estudantes da sociedade, o que reflete sobre contradições, desigualdades e realidades, buscando entender e ressignificar conflitos, práticas, necessidades e demandas (Marinho-Araújo et al., 2023; Guzzo et al., 2016).

A psicologia escolar não busca oferecer “suporte emocional” com finalidade de “alunos emocionalmente bem”, melhorando o “clima escolar”, conforme mencionado pelo secretário da educação. Por outro lado, objetiva desenvolver ações direcionadas ao desenvolvimento humano, observando a realidade institucional, mapeando e criando espaços para a interlocução e a circulação de demandas, expressões e reflexões.

Em concordância com diversas pesquisas (Dugnani & Souza, 2016; Guzzo, 2008, 2017; Marinho-Araújo et al., 2023; Marinho-Araújo & Neves, 2007; Souza, 2019), as autoras Marinho-Araújo et al. (2023) defendem que o psicólogo escolar deve trabalhar, com foco em uma abordagem voltada para compreender e intervir, a fim da conscientização e do empoderamento do coletivo da escola e seus diversos atores e ações.

Para além disso, corroboramos Souza (2016), compreendendo que a escola só encaminha para superar os problemas, os dilemas e as dificuldades, com o trabalho em conjunto com outros profissionais e demais setores da sociedade.

Os problemas que emergem na escola não têm nela sua raiz – ao contrário, nascem, crescem e fortalecem em diversos setores da sociedade em inúmeras interações e relações frutos de ações e inações das famílias, do sistema de ensino, do sistema econômico, da organização social, dentre outros. A questão é que na escola, esses problemas se materializam e se potencializam, produzindo condições muitas vezes impedoras de desenvolvimento de crianças, jovens e adultos (Souza, 2016, p. 78)

Portanto, não pactuamos com a afirmação do secretário de educação, ao falar que os alunos não aprendem, porque precisam “estar emocionalmente bem”. Entendemos que não é possível “estar emocionalmente bem” se não interligarmos outros profissionais e os demais setores da sociedade, em um trabalho coletivo. Isso porque os problemas não são “da escola” ou “do aluno”, mas um reflexo da sociedade e das implicações que ela produz. Dentre outras atividades, os psicólogos podem

criar **com** e **entre** os sujeitos institucionais um espaço de interlocução que privilegie, sobretudo, a intencionalidade nas ações e promoção da conscientização de **papéis, funções e responsabilidades** dos participantes das complexas redes que permeiam os contextos educacionais. (Marinho-Araújo et al., 2023, p. 23)

Ainda citamos os apontamentos de Souza (2016), ao dizer que

o psicólogo ‘não ensina’ na escola; ao contrário, ele aprende e apreende os sentidos e significados que circulam nas relações e ‘promove reflexão sobre eles, assumindo o papel de ‘mediador de afetos’, entendidos como modo de viver, sentir, perceber a realidade, utilizando-se de conhecimento, estratégias e técnicas apropriadas ao longo de sua formação. Seu objetivo não é a apropriação de conhecimento de conteúdos escolarizados, como no caso do professor, mas a ‘tomada de consciência’, pelos sujeitos, de suas condições de existência e de suas possibilidades de se assumirem como atores e autores de suas histórias. (Souza, 2016b; Souza et al., 2016)

O encerramento do contrato com a empresa Psicologia Viva S/A ocorreu em 25 de fevereiro de 2023. Porém, o governo estadual reformulou o “Psicólogos nas escolas”, com uma proposta presencial novamente falha. O anúncio foi feito pelo governador Tarcísio de Freitas, em visita à Escola Estadual Thomazia Montoro, na Vila Sônia, semanas após um adolescente de 13 anos invadir o colégio onde estudava e esfaquear 12 vezes a professora Elisabeth Tenreiro, que faleceu, deixando outras três pessoas feridas no ataque. Na ocasião, o político anunciou um “pacote de medidas para combate à violência nas escolas”, contratando ao menos 1 mil vigilantes privados e 550 psicólogos, além de aumentar a ronda escolar de Policiais Militares (CNN Brasil, 2023). A Secretaria

de Educação do Estado de São Paulo afirmou a contratação estimada de 550 psicólogos por uma empresa terceirizada e que “todas as 5,3 mil unidades da rede estadual serão beneficiadas” (Governo do Estado de São Paulo, 2023b).

Esses números refletem a visão sobre educação do governo do Estado: a necessidade de uma “segurança” maior (1 mil vigilantes) em detrimento do trabalho voltado à promoção do desenvolvimento de crianças e adolescentes de forma multidisciplinar voltadas a saúde mental (550 psicólogos). Importa lembrar que a Lei nº 13.935 institui não só profissionais da psicologia, mas também do serviço social, o que, em nenhum momento, foram mencionados pelo governador.

De acordo com o Censo Escolar (2023), houve, no ano de 2022, 82.758 matrículas de estudantes na Educação Básica da rede estadual de São Paulo. Relacionamos às informações da Secretaria de Educação do Estado, podendo concluir que a contratação prevê que um psicólogo atenda entre 9 e 10 escolas diferentes, chegando a abarcar uma média de 8.275 alunos por semana. Além desses estudantes, observamos as atividades, instituídas pela empresa a qual realiza a contratação, que o psicólogo deve realizar:

1. Apoiar a **equipe gestora** e demais profissionais na interação com responsáveis pelos alunos e comunidade escolar;
  2. Apoiar a elaboração e o desenvolvimento das ações do plano de melhoria da convivência escolar em parceria com os atores da **diretoria de ensino e unidade escolar, o Professor Orientador de Convivência e o Professor Especialista em Currículo**
  3. Elaborar e promover formações, orientações e dinâmicas coletivas com os **profissionais da educação e estudantes;**
  4. Empregar somente métodos e/ou técnicas e/ou instrumentos de avaliação, reconhecidos cientificamente na prática profissional do psicólogo e de acordo com as normativas e diretrizes vigentes do Conselho Federal de Psicologia;
  5. Realizar **atendimento individualizado aos estudantes**, nos casos em que o profissional entender necessário, para fazer as orientações e encaminhamentos a rede protetiva;
  6. Para esse atendimento, em situações emergenciais do estudante, o atendimento deverá observar os objetivos da proteção integral dispostos na Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990;
  7. Todas as intervenções devem ser realizadas de forma presencial;
  8. O profissional em psicologia poderá, eventualmente, desenvolver seu trabalho de maneira remota, desde que autorizadas pela SEDUC;
  9. O psicólogo contará com o auxílio do psicólogo supervisor que será lotado nas Diretorias de Ensino
- (Grifos nossos, Group Med+, 2023)

Considerando os requisitos da empresa terceirizada contratada, não podemos considerar apenas o número de estudantes a ao nosso cálculo, e sim os demais profissionais da comunidade escolar. A rede estadual de ensino de São Paulo conta com mais de 250 mil professores e cerca de 65 mil funcionários que atuam em funções

administrativas ou técnicas em mais de 5 mil escolas estaduais ou órgãos centrais da Secretaria da Educação (Governo do Estado de São Paulo, 2023a). Se acrescentarmos essas informações, observamos que a proposta do governo é que um (1) psicólogo ofereça atendimento, suporte, faça intervenções, elabore e promova formações, orientações e dinâmicas para dez escolas diferentes, 8.275 alunos, 25 mil professores e 6.5 mil funcionários. Isso totaliza até 39.775 pessoas para um (1) psicólogo desenvolver o trabalho por semana.

Importa ressaltar que concordamos que no trabalho do psicólogo escolar, há a necessidade de envolver não só os estudantes, mas docentes, funcionários, gestores, familiares etc. Também, concordamos com a necessidade de um trabalho não individualizado, e sim de forma colaborativa, com propostas de atuação coletivas. O psicólogo escolar tem o papel de promover o desenvolvimento de alunos e educadores, trabalhando em parceria com os profissionais atuantes na escola.

Entretanto, parece inviável a forma proposta para a atuação do profissional pelo Governo do Estado. Nos questionamos como o governo acredita que um único psicólogo conseguiria trabalhar como 39775 pessoas se deslocando entre as diversas escolas e comunidades.

O Conselho Regional de Psicologia se posicionou, dizendo que o número de psicólogos disponíveis para atendimento presencial deveria ser de 1,1 mil profissionais no **mínimo** (duas vezes o número anunciado pelo governador). A psicóloga Braunstein, conselheira do Conselho Regional, pontua em entrevista que "Com toda essa demanda, quem vai ter um problema de afastamento de saúde mental será o psicólogo. Ou ele entra para somar ou ele entra para dividir toda a tristeza que acontece dentro da escola" (G1, 2023).

Além disso, buscar a terceirização do serviço, em detrimento de um concurso, prioriza o menor preço, em vez da qualidade, como pontuado pela psicóloga e pesquisadora Ângela Soligo, em entrevista para a revista Metrôpoles (2023)

“No caso de um concurso público, você seleciona os mais qualificados. Nesse caso, você está contratando uma empresa por meio de um pregão, que leva em conta o preço. O formato não é adequado para o trabalho com as escolas. Porque é mera terceirização (...) A seleção feita pela empresa sequer é uma seleção. O profissional paga uma taxa para se cadastrar e, normalmente, ele vai receber um valor muito inferior à responsabilidade que ele deveria ter no trabalho”(Metrôpoles, 2023).

O apontamento de Soligo parece condizer com a proposta do governo. Para esse serviço em especial, os psicólogos são contratados com um salário de R\$3.093,82, para

uma jornada de 30 horas semanais atuando com esse número inacreditável de escolas e pessoas.

Apesar dos acontecimentos relatados até o momento referentes ao psicólogo escolar no estado de São Paulo, ainda é possível a esperança em uma atuação coletiva, ética e justa. O Conselho Federal de Psicologia articula a votação do Piso Salarial, desde agosto de 2023, propondo, no mínimo, R\$4.650, com reajustes anuais (CFP, 2023). Além disso, o CFP participa de audiências públicas sobre o cumprimento da lei, buscando assegurar a presença da Psicologia e do Serviço Social na educação básica.

Entender o aluno como agente na construção do pensamento crítico leva a considerar que não cabe ao adulto (ou ao psicólogo escolar) orientar para “melhorar o clima escolar” ou “salvar emocionalmente” o estudante. Porém, podemos estar ao lado, para ouvir e reconhecer o próprio papel nas relações e os papéis que eles próprios têm de transformar o meio, enquanto também se transformam. O sujeito como agente se constitui “nas ações empreendidas com os outros, na relação com o meio, na possibilidade de superação das próprias condições de vida, atuais e futuras” (Arinelli, 2022, p. 52).

Encerramos este capítulo teórico, que buscou contextualizar os conhecimentos e as pesquisas sobre animes e mangás, a psicologia histórico-cultural e a psicologia escolar no Brasil, em especial no Estado de São Paulo. Porém, de forma ampliada, é possível observar que a fundamentação favoreceu o entendimento da necessidade de práticas psicológicas voltadas ao coletivo, que sejam engajadas e transformadoras.

Pensando no papel da escola, do psicólogo escolar e das relações coletivas, podemos relacionar aos apontamentos de Arinelli, ao entender que

A construção do pensamento crítico e da desnaturalização das desigualdades, violências e injustiças sociais em dinâmica com o passado, presente e futuro está intimamente associada ao aumento da capacidade de ação do sujeito e da formação do coletivo. Nos compreendermos no e com o mundo implica lançarmos mão de processos imaginativos que nos possibilitam ascender a níveis mais complexos e abstratos de apreensão da realidade. (Arinelli, 2022, p. 61)

Seguimos nossa ação na pesquisa e nas práticas profissionais, conscientes de que a atuação do psicólogo na escola deve se efetivar de forma compromissada e ética. Desse modo, buscamos sensibilizar os governantes para a implementação da Lei 13.935/2-19, e defender enfoques colaborativos e coletivos como práticas capazes de favorecer a transformação das condições que caracterizam contextos empobrecidos e precarizados.

## 2. MÉTODO

*Eu comia meu lanche sozinha.*

*Era muito doloroso ver todo mundo comendo e conversando uns com os outros.*

*Todos os dias, durante três anos, eu tentei conversar com as pessoas*

*mas a minha voz não saía. Não importa quantas vezes eu tentasse*

*nunca consegui falar com ninguém. O que eu faço?*

*Como eu começo uma conversa e depois disso o que eu faço?*

*E se eu for rejeitada? Como eu posso falar com eles de novo? E se me acharem chata?*

*E se eu não souber sorrir? Eu só queria saber o que fazer. O que eu faço?*

*Eu queria pedir para as pessoas comerem comigo.<sup>28</sup>*

A citação que inicia este capítulo faz referência a inquietações, medos e receios que cercam a personagem Shouko Komi, do anime *Komi san wa Comyushoudesu*, apresentado para os estudantes do 8º ano, e cujos sentimentos podem representar os mesmos de diversos adolescentes que têm dificuldades de comunicação e interação no contexto escolar. Este capítulo do método busca descrever nossos procedimentos no processo de conhecer, refletir e “dar voz” a esses alunos. Essa voz, que por sua vez, sempre esteve presente com eles, mas talvez cercada de medos e receios, assim como a personagem.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e do tipo participativa, caracterizada como pesquisa-intervenção. Assume como aporte teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural. A pesquisa-intervenção, que se assenta no materialismo histórico-dialético como método, busca acessar a realidade e promover ações que permitam pôr o fenômeno em movimento. Nesse processo, as questões da investigação se reformulam, assim como as ações voltadas ao contexto investigado (Souza et al., 2018). Além disso, esse tipo de pesquisa se constitui como uma forma de transformar a realidade, ao aprender sobre ela, compreendendo que o pesquisador é participante do processo investigativo e, portanto, também se transforma.

---

<sup>28</sup> Anime “Komi san wa Comyushoudesu” (Tradução: A Komi-san tem problemas de comunicação) - Episódio 01. Ver “Apêndice D” para referências e informações adicionais.

## **2.1. Contexto da Pesquisa**

A presente pesquisa foi desenvolvida na região metropolitana de Campinas (RMC), localizada no interior do estado de São Paulo, sendo uma das mais populosas do estado. O grupo PROSPED tem desenvolvido pesquisas e intervenções em níveis de iniciação científica, mestrado e doutorado nessa região, há aproximadamente 15 anos.

A instituição de ensino da qual os adolescentes fazem parte é uma escola pública da rede estadual que atende aos níveis de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, localizada na região noroeste de uma grande cidade do interior paulista. Atualmente, o colégio tem, aproximadamente, 1,5 mil alunos matriculados, divididos em três períodos:

- Período matutino: Ensino Fundamental II e Ensino Médio;
- Período vespertino: Ensino Fundamental II;
- Período noturno: Ensino Médio.

## **2.2. Participantes**

Foram convidados a participar desta pesquisa alunos do Ensino Fundamental II, em especial uma turma do 6º ano, duas do 7º ano e duas do 8º ano, interessados em participar das atividades propostas. As turmas têm cerca de 35 alunos, com idades entre 11 e 16 anos totalizando assim uma média de 175 estudantes e 3 professores.

## **2.3 Procedimentos**

Após a aprovação do Comitê de Ética, apresentamos a pesquisa aos gestores da escola, a fim de esclarecer dúvidas e definir as turmas e os horários, de modo a não prejudicar a rotina de estudos dos participantes. Para a realização, foram oferecidos encontros com periodicidade semanal, utilizando animes e mangás com temáticas diversas. As discussões foram propostas em sala e em grupo, de cunho reflexivo aos moldes dos procedimentos do grupo de pesquisa, após a apreciação dos episódios.

Convidamos os estudantes para participar e entregamos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), assim como o Termo de Consentimento Livre, que foram enviados aos pais e responsáveis (Apêndice B), para assinatura e autorização. Durante o primeiro encontro, lemos os Termos, junto aos participantes. Em cada dia, apresentamos um dos animes e, após a apreciação, a pesquisadora iniciou o debate.

Algumas perguntas disparadoras foram acionadas (Apêndice C), para fomentar a discussão, buscando entender, primeiramente, as emoções de cada um; depois, as

relações possíveis; e, por fim, as interpretações e as generalizações produzidas. Estruturamos as questões apenas como disparadoras do debate, com o objetivo de favorecer a expressão e a reflexão dos participantes.

A escolha das obras ocorreu, previamente, pela pesquisadora, utilizando critérios e respeitando o compromisso ético-político de atuação na escola. No subtópico de análise 3, iremos explicitar em detalhes as dimensões essenciais para escolher materialidades artísticas. Assim, importa informar que a escolha das obras considerou as dimensões Intencionalidade, o Cenário e o Contexto, a Materialidade e a Fundamentação.

Além disso ponderou-se alguns critérios para escolha específica das obras:

- O anime deve ter a versão dublada em português (brasileiro), para facilitar aos alunos com dificuldade na leitura;
- O anime deve ter (preferencialmente) um mangá de referência, para incentivar a leitura;
- O anime deve estar disponível de forma *on-line* e gratuita, para futura consulta/acompanhamento, se for de interesse do aluno;
- Ser uma série (não ter apenas um episódio), para estimular a continuação, se for de interesse do adolescente;
- Transmitir apenas o primeiro episódio, buscando diversidade de obras;
- A continuação da obra (anime e mangá) não destoar do grupo ou da proposta;
- Não ser voltado para o público adulto;
- A obra escolhida deve possuir a temática e a demanda propostas;
- Ter diversidade de gêneros cinematográficos/literária (Romance, Ação, Aventura, Ficção Científica etc.);
- Apresentar diversidade de temáticas (*Bullying*, Morte e Luto, Mitologia, Magia etc.).

Feita a pré-seleção, a psicóloga buscou mergulhar em todas as obras, entendendo as histórias de modo amplo e não focalizando apenas no episódio transmitido em classe ou no volume do mangá escolhido. Ainda que a proposta fosse a apresentação na sala de aula apenas do primeiro episódio (e do volume do mangá correspondente), deve ser compromisso do profissional conhecer como a história se desenvolve após esse momento escolhido, pois o estudante pode acessá-la sozinho e existe a possibilidade de, ao longo do desenvolvimento, a obra se tornar inadequada. Exemplos que ocorrem essa mudança são as produções que trocam os estúdios ou têm direitos autorais vendidos e, a partir desse

momento, são alteradas pela indústria. Isso não se limita a animes e mangás, mas também a séries, filmes sequenciais e adaptações.

Após esse movimento de mergulho, a psicóloga criou um banco de dados sintetizando quais foram as obras escolhidas, suas propostas e intencionalidades. No “Apêndice D” é possível ver quais foram essas obras escolhidas e apresentadas aos adolescentes.

Além disso, a tabela 01 sintetiza as obras que foram analisadas, assim como as referências e a intencionalidade. A psicóloga utilizou bancos de dados<sup>29</sup> atualizados, e buscou formas gratuitas, *on-line* e legais<sup>30</sup>, divulgando esses canais de acesso em sala. A aba “Tópico” refere-se a qual seção desta dissertação é possível observar a análise da obra em questão. Alguns animes foram analisados em mais de um subtópico, devido à riqueza de dados proporcionados nas intervenções, porém, no capítulo de análise, cada subtópico focaliza apenas os fragmentos voltados à temática.

**Tabela 01**

*Relação das obras apresentadas e analisadas com intencionalidades*

<b>Tópico</b>	<b>Obra</b>	<b>Diretor e Ano</b>	<b>Fonte</b>	<b>Intencionalidade</b>	<b>Gênero<sup>31</sup></b>	<b>Turma</b>
3; 3.2.1	<i>Spy Family</i>	Furuhashi (2022)	Mangá - Endou (2019-)	Relações Familiares	Ação, Comédia	7° e 8° anos
3.1	<i>Dr. Stone</i>	Iino (2019)	Mangá - Inagaki e Boichi (2017-)	Amor, Expressão das Emoções, Resiliência	Aventura, Ficção Científica	8° ano
3.1.1	<i>Jujutsu Kaisen</i>	Park (2020)	Mangá - Akutami (2018)	Morte e Luto	Fantasia, Ação	7° e 8° anos
3.1.2; 3.2.1	<i>Boku no Hero Academia</i>	Nagasaki (2016)	Mangá - Horikoshi (2014)	<i>Bullying</i> , Contexto Escolar, Resiliência	Ação, Escolar	6° e 7° anos
3.1.2	<i>Ousama Ranking</i>	Fuchigami e Hatta (2021)	Mangá - Tooka (2019)	Diversidade, Preconceito, Deficiência	Aventura Fantasia	8° ano
3.1.2	<i>Shiguang Dailiren<sup>32</sup></i>	Haoling Li (2021)	Original	Futuro, Violência	Drama, Sobrenatural	8° ano
3.1.2	<i>Komi san wa Comyusho udesu</i>	Kawagoe e Watanabe (2021)	Mangá - Oda (2016)	Comunicação, Expressão, Relações Interpessoais	Comédia, Escolar	8° ano

<sup>29</sup> Foram utilizados três: <https://myanimelist.net/>, <https://anidb.net/> e <http://animecharadb.jp/>.

<sup>30</sup> Todos os animes escolhidos estão disponíveis nas plataformas de *streaming* <https://crunchyroll.com/pt-br> e/ou <https://www.funimation.com/pt-br/>. Isso possibilita assistir aos episódios de forma legalizada e gratuita, com anúncios esporádicos

<sup>31</sup> Refere-se aos gêneros cinematográficos/literários

<sup>32</sup> 时光代理人- Também chamado de “*Link Click*”. O anime é de origem chinesa e, em alguns contextos, são classificados como *donghua*, que é o nome para as animações desse país.

Antes de apresentar o anime em sala de aula, a pesquisadora assistiu novamente a todos os episódios, leu os mangás referentes, anotando temáticas que pudessem surgir nos debates, e as relacionou com as intencionalidades propostas. As temáticas pensadas não são obrigatórias para a proposta, mas apenas disparadoras das discussões, buscando fazer emergirem temáticas múltiplas e diversas do universo dos adolescentes.

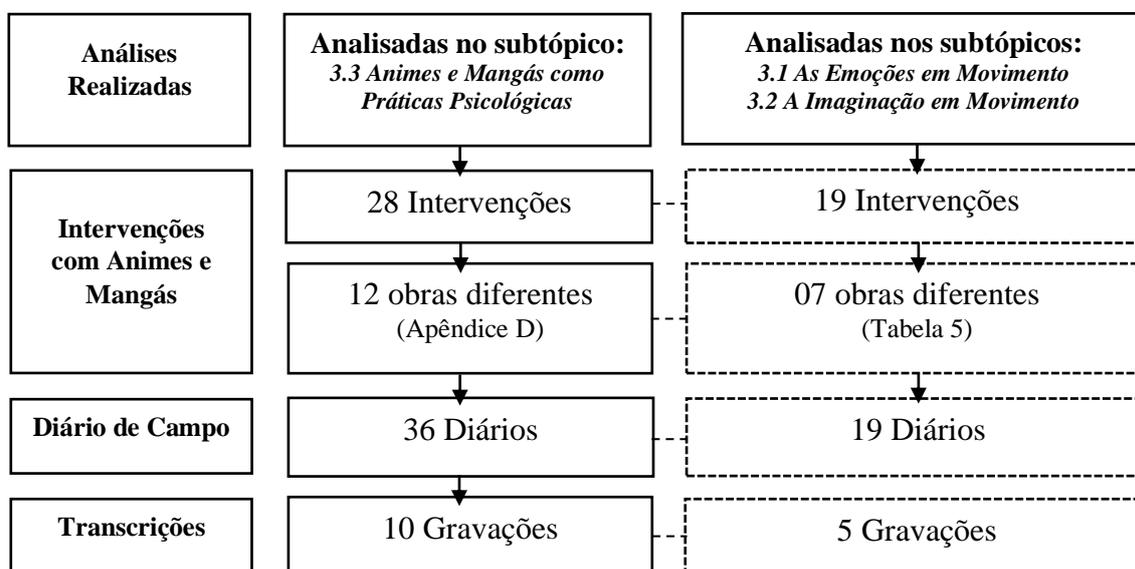
Nos encontros, a pesquisadora procurou oferecer espaço de escuta e fala a cada participante, com o intuito de expressarem emoções e sentimentos acerca de experiências e impressões relacionadas aos animes e suas temáticas. Após os debates, foram entregues materiais como: papel, caneta hidrográfica e lápis de cor, ou impressões de atividades criadas pela psicóloga, visando estimular a expressão e a compreensão dos sujeitos. A diversidade de materiais objetivou favorecer a expressão dos estudantes, por meio de desenho, escrita, colagem, dobradura, mangás (criação de história em quadrinho) ou outras formas, sobre o que sentiram em relação ao anime e quais reflexões afloraram. Essas produções foram recolhidas para análise posterior. Também, oferecemos mangás (quando disponíveis) para os interessados em continuar a história da obra e incentivar a leitura. A duração média de cada encontro foi de 1 hora e 20 minutos.

Concomitante à intervenção com os animes, a pesquisadora redigiu diários de campo, buscando valorizar as experiências vividas em contato com os participantes e suas percepções. O diário abrange as interações dentro e fora da sala de aula com professores, gestores e outros alunos que não participaram das intervenções.

Podemos observar a relação total de dados e de análise no esquema da Figura 04:

**Figura 04**

*Relação dos dados e análises realizadas*



A tabela sintetiza nossos dados e análises construídas nessa dissertação. Ao total, analisamos: 28 intervenções com animes e mangás (12 obras escolhidas); 36 diários de campo; e 10 transcrições. Houve um recorte nas análises sobre emoções e imaginação de: 19 intervenções com animes e/ou mangás (7 obras escolhidas), 19 diários de campo e 5 transcrições.

## **2.4 Materiais**

Como o projeto foi dividido em três partes, também segmentamos os materiais em três partes, acompanhando os procedimentos. Para a primeira parte – transmissão dos animes –, utilizamos o *laptop* da pesquisadora, com os episódios, como uma maneira para reprodução em grupo. Além disso, combinamos com a instituição para utilizar a televisão com entrada HDMI, disponível da sala.

Para a segunda etapa, usamos um gravador de celular para registrar os áudios do debate. Concomitantemente, a pesquisadora compôs o diário de campo em um caderno, com fotos e desenhos realizados por alunos dentro da escola (imagens dos desenhos tiradas com autorização dos alunos).

Para a terceira parte – produção –, separamos materiais, como folhas brancas e coloridas, além de hidrocor, giz de cera, lápis de cor e impressão de atividades diversas criadas pelas psicóloga. Essas produções foram recolhidas e organizadas em pastas.

Quando demonstrado o interesse do adolescente em continuar a obra, oferecemos o mangá (se disponível), de forma *on-line* ou física. Aos alunos interessados em escrever seus próprios mangás, disponibilizamos um caderno sem pauta, com folhas em branco. Essas produções foram scaneadas, após autorização, para análise, e usamos como forma de identificação e aproximação entre a psicóloga, os alunos-artistas, outros alunos e profissionais da escola.

## **2.5 Considerações éticas**

Este projeto de pesquisa tem fundamento ético nas diretrizes e nas normas regulamentadas pela resolução 510/16, do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2016), no que diz respeito às pesquisas com seres humanos. Os participantes receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para serem informados, de forma clara e precisa, a respeito dos objetivos e da justificativa do trabalho, e garantido o anonimato e o sigilo, mesmo com a utilização dos dados em qualquer apresentação científica. A condição para

participar da pesquisa é o consentimento dos participantes e seus pais e/ou responsáveis, por meio da assinatura dos termos.

Considera-se este estudo como de risco mínimo, pois não utilizamos procedimentos que exponham os sujeitos a situações adversas e diferentes das que vivenciam em seu cotidiano. Contudo, há o risco de os sujeitos se sentirem fragilizados ou emocionalmente incomodados diante das atividades propostas. No decorrer do desenvolvimento, caso ocorresse qualquer fato constrangedor ou situação que comprometesse a integridade dos participantes, a pesquisa poderia ser encerrada imediatamente, fato que não ocorreu.

Este trabalho passou pelo Comitê de Ética em pesquisas da Pontifícia Universidade Católica (PUC) Campinas, e foi aprovado pelo Parecer 59702722.1.0000.5481. Como está inserida na modalidade interventiva, os benefícios estão na própria participação dos sujeitos, na medida em que aumentam as possibilidades de pensar e agir no mundo, adquirem maior segurança para se expressarem, desenvolvem respeito pelo outro e ampliam suas ações atuais e futuras. Essa elaboração das emoções favorece o envolvimento do sujeito em atividades, melhorando o processo de aprendizagem dos participantes.

Além disso, os sujeitos puderam expressar e elaborar suas emoções e sentimentos, refletir sobre suas condições de vida e as possibilidades de transformação, ao conhecerem melhor a si mesmos e ao outro, lidando assim com as diferenças. Essa reflexão também possibilita o desenvolvimento de práticas que possam contribuir para a promoção do desenvolvimento dos adolescentes e a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Sob responsabilidade da pesquisadora, foram armazenados em meio digital e/ou física os dados produzidos nesta pesquisa, isto é, as gravações, transcrições e produções das intervenções. Após o período de 5 anos, conforme a resolução nº 510/2016 do CNS (2016), os dados permanecerão disponibilizados e aos cuidados do Grupo de Pesquisa “Processos de Constituição do Sujeito e Práticas Educativas” (PROSPED). As letras das turmas que relacionam os anos foram trocadas (exemplo: 8ºA para turma 8ºZ), assim como a preservação da identidade de todos os participantes, usando nomes fictícios de personagens de animes e mangás. Esse critério foi aplicado no decorrer de todo o trabalho e em possíveis apresentações dos resultados em artigos científicos ou congressos acadêmicos.

Produzimos um livro de contos, disponibilizado gratuitamente *on-line*<sup>33</sup> e com algumas cópias físicas compartilhadas na escola onde o grupo PROSPED atua. Essa coletânea buscou potencializar as práticas e as ações educativas, assim como avançar na discussão acerca da importância de favorecer espaços para a expressão de emoções, diferenças na escola, promoção da imaginação e seus impactos nos processos educativos, bem como a presença do psicólogo escolar como parceiro na escola. A versão online não possui nome da escola ou local em que ocorreu esse trabalho preservando o sigilo.

## **2.6 Plano de análise dos dados**

A construção da análise se deu a partir de três fontes principais de dados: registros dos encontros com os estudantes (gravado e transcrito); materiais produzidos pelos alunos em forma de texto escrito e/ou desenho, colagem, contos, mangás etc.; e diários de campo.

Os dados foram analisados baseados na metodologia dos Núcleos de Significação, proposta por Aguiar e Machado (2016) e Aguiar e Ozella (2016; 2013), e ancora-se à perspectiva teórico-metodológica da Psicologia Histórico Cultural. Os autores observam que esse tipo de análise possibilita “desvelar fatos e fenômenos, explicitar contradições e assim, ousar apontar caminhos mais críticos, menos naturalizantes e ideológicos” (Aguiar & Machado, 2016, p. 243).

A metodologia dos Núcleos de Significações envolve procedimentos sistematizados que possibilitam investigar sentidos e significados dos fenômenos estudados. O processo se divide em algumas etapas:

- “Leitura Flutuante: Acontece após a transcrição e a produção dos dados. Processo de sistematização das impressões iniciais e ideias relacionando os objetivos do estudo e do fenômeno observado.
- Pré-indicadores: Equivalem a expressões com significação do fenômeno investigado.
- Indicadores: Após diversas leituras dos pré-indicadores começa a aglutinação, por meio de complementação ou oposição, formando indicadores.
- Núcleos de Significação: Feita a partir da aglutinação dos indicadores, por semelhança ou contraposição interpretando os achados.

---

<sup>33</sup> Disponível em: <https://prosped.com.br/noticias/lancamento-do-livro-a-contacao-dos-nossos-olhos/>

### 3.0 RESULTADOS E DISCUSSÃO

*Acho que sei por que eu odeio tanto ouvir crianças chorando.*

*Isso faz lembrar da minha infância.*

*Ninguém nunca moveu um dedo para me ajudar.*

*Eu me sentia sozinho e impotente e só sabia chorar.*

*Achei que tivesse abandonado meu passado,*

*mas no fundo eu me identifico com ela<sup>34</sup>*

A citação que inicia este capítulo também se refere ao mangá da epígrafe desta dissertação. É o trecho da fala de um personagem adulto, do anime “*Spy x Family*”, que se depara com a tarefa de criar uma filha adotiva. O personagem passa a compreender mais de si mesmo como adulto, quando se abre para o olhar da criança, ele recorda da infância, revive seus sentimentos e, por fim, se identifica. Logo, por meio de identificação e reflexão, mobilizadas pelas memórias de quando era criança e se sentia só e impotente, o personagem consegue amadurecer.

Da mesma forma que o personagem compreende mais do mundo, ao se abrir para o olhar da criança, acreditamos na necessidade de investir em pesquisas que se aproximem dos sujeitos e suas próprias percepções. Logo, este capítulo busca tal movimento dialético entre os adolescentes e suas percepções sobre o fenômeno estudado, convidando o leitor a esse percurso.

Nossa análise está dividida em três subtópicos. Os dois primeiros analisam as intervenções no contexto escolar, usando animes e mangás, e destacam a potência dessas materialidades na identificação e na reflexão do trabalho da psicóloga, que visa promover a expressão das emoções e os processos imaginativos. Eles foram nomeados a partir de reflexões criadas pelos adolescentes nas intervenções.

O primeiro centraliza as **emoções** e está dividido em duas partes, que exemplificam o movimento vivido pelos adolescentes, a partir das atividades com os animes e mangás em sala de aula. A primeira seção focaliza a temática da morte e do luto, nomeada “*Morrer sozinho é muito solitário*”; e a segunda, com a temática da violência, denomina-se “*Até os mais fracos podem se tornar poderosos*”.

---

<sup>34</sup> Trecho do Anime “*Spy x Family*” - Episódio 01. O anime foi transmitido na intervenção e analisado no subtópico 3.2.1: “Gerar uma vida pode ser uma maldição”. Ver “Apêndice D” para referências e informações adicionais sobre a obra.

O segundo subtópico focaliza a **imaginação** e está subdividido em duas partes. A primeira, “*Gerar uma vida pode ser uma maldição*”, aborda as relações familiares expressas pelos participantes nos diálogos a partir dos animes e mangás; e a segunda; “*O que não pode ser parado*”, exemplifica a potência criadora e transformadora da produção de contos expressa no livro criado pelos alunos, ao final do projeto de intervenção.

O terceiro subtópico busca fundamentar a utilização de materialidades mediadoras em ações de psicólogos voltadas ao coletivo, sobretudo na escola, e oferecer subsídios para o planejamento e a construção de cinco dimensões norteadoras dessas ações com materialidades artísticas, o que denominamos de *PraPsi*, sigla escolhida para significar “*Procedimento norteador de práticas psicológicas mediadas por expressões artísticas*”. A organização dessas dimensões busca auxiliar os caminhos para a apropriação e escolhas de materialidades mediadoras como instrumentos psicológicos. Assim, o tópico se divide entre as cinco dimensões que devem constituir um projeto de ação da perspectiva da Psicologia Crítica. Essa proposta deriva das intervenções desenvolvidas nessa dissertação e das produzidas no grupo PROSPED, ao longo das ações na escola e da experiência da presente pesquisa. Com essa divisão buscam-se articular os pressupostos teóricos e as práticas psicológicas desenvolvidas na pesquisa, além de fundamentar uma atuação da psicologia escolar crítica, coletiva, participativa, engajada e transformadora, usando materialidades artísticas.

### 3.1 As Emoções em Movimento

A emoção, entendida como um “fenômeno afetivo intenso, breve e centrada em fenômenos que interrompem o fluxo normal da conduta”, difere-se dos sentimentos, por serem “reações moderadas de prazer e desprazer, que não se refere a objetos específicos” (Sawaia, 2021, p. 100). Reforçamos os apontamentos de Medeiros (2022), compreendendo que, a partir dos sentimentos e emoções, é possível formar imagens, impressões e ideias, utilizando a imaginação e configurando o mundo.

Além das definições acadêmicas, quando pensamos nas concepções dos adolescentes sobre as emoções, observamos que eles relacionam emoções e sentimentos com temas complexos e significativos de seus cotidianos. Em uma intervenção com o 8º ano, após apreciarem ao anime “*Dr. Stone*”, o debate se direcionou para as definições e as diferenças entre “gostar” e “amar”.

"Gostar é algo mais fraco, e normalmente é pela aparência, e amar é algo mais forte que pode durar anos e até a vida inteira, que é pela pessoa em si e não a aparência"

“O amor tem muitas coisas e sentimentos envolvidos. Perdão, carinho”  
(Gravação e Diário de Campo (DC) N°32, 18 abr. 2023)

Sawaia (2021) observa que cada emoção contém uma multiplicidade de sentidos que precisam ser inseridos na totalidade psicossocial de cada indivíduo. A autora acredita ser necessário “conhecer o motivo que [as emoções] as originaram e as direcionam para conhecer a implicação do sujeito com a situação que os emociona” (Sawaia, 2021, p. 110). Assim, este subtópico analisa as manifestações de adolescentes, mobilizadas pelas atividades desenvolvidas no contexto escolar, buscando entender se os animes podem se constituir como materialidades mediadoras na expressão e na elaboração das emoções dos adolescentes. Analisamos reflexões e produções dos alunos, o que resultou na separação em dois subtópicos: “*Morrer sozinho é muito solitário*”, voltado à temática da morte e do luto, e “*Até os mais fracos podem se tornar poderosos*”, centrado na temática da violência.

### **3.1.1 “Morrer sozinho é muito solitário”**

A obra escolhida (*Jujutsu Kaisen*) objetivou sensibilizar os adolescentes para a reflexão sobre morte e luto, motivando-os a falar e repensar as concepções sobre as temáticas, atendendo a uma demanda emergente da vivência da Covid-19. No primeiro episódio, o personagem principal acompanha o avô doente no hospital e observa sua morte solitária, sem amigos ou familiares. No último suspiro, o avô aconselha o neto:

Você é forte, ajude os outros. Pode ser só quem estiver ao seu alcance, mas ajude quem você puder. Você pode ter dúvidas, e não se preocupe se vão te agradecer por isso, só ajude quem puder, nem que seja uma pessoa só. Quando você for morrer, esteja rodeado de pessoas, e não acabe como eu (Park, 2020).

Durante o episódio, aparecem itens amaldiçoados, atividades paranormais, demônios e feiticeiros, porém interligando esses fatores fantasiosos a uma reflexão pessoal do personagem. Ele reflete sobre os conceitos de morte, medo e tristeza, ao se deparar com o sofrimento e a perda, e os espectadores acompanham esse processo reflexivo.

Ao iniciar o debate [após a apreciação midiática], os alunos começaram a falar sobre a morte do avô e como foi triste tanto para o personagem principal, neto, quanto para o próprio avô, que morreu “sozinho e solitário” e “morrer sozinho é muito solitário”. Essa solidão, interligada ao conselho do avô, é observada pelos adolescentes, ao enfatizarem a importância de “não estar sozinho nesses momentos tristes” e sobre como a “tristeza maior é estar sozinho”, e não a morte em si (DC N°30, 28 mar. 2023).

A adolescência é um momento de descobertas, possibilidades e afirmações, quando há uma complexificação das funções psicológicas superiores, mobilizadas pelo desenvolvimento do pensamento por conceito. As expressões iniciais dos adolescentes corroboram nossa defesa da importância do social e das emoções na adolescência, ao acessarmos os significados e os sentidos da experiência vivida, em contato com os temas da obra. Para eles, frente à morte, o pior é a solidão, e não a finitude da vida. Essa compreensão possibilitou investir em um processo refletivo com os adolescentes, por meio de suas interpretações e expressões.

Em um momento do episódio, o personagem resiste ao padecimento, escolhendo agir, apesar do medo e da tristeza. Podemos relacionar esse padecimento resultante do medo às ideias de Sawaia (2009), ao refletir sobre os afetos em Espinosa. Para ela, a tristeza é o “resultado de uma afecção que diminui nossa capacidade de existir e nos tornamos passivos” (Sawaia, 2009, p. 367). Acerca do medo, a autora fala que, para Espinosa, o medo “equivale à impotência da alma que, dominada e submetida, imagina novos medos e nutre esperanças em ultrapassá-los.” (2009, p. 367).

No debate, os adolescentes observam esse posicionamento do personagem. Eles entendem a escolha de agir, apesar do medo, e refletem sobre novas concepções e definições de morte, para além do padecimento. As frases a seguir exemplificam algumas expressões relatadas pelos alunos a partir do coletivo.

“A morte é inevitável.”

“Morte digna é sem ser assassinado, é morrer velhinho. É preciso viver ao máximo!” (Transcrição e DC N°30, 28 mar. 2023).

Essas significações repercutem novas formas de ver a morte, para além da tristeza e do sofrimento. Também, observamos uma potência de ação, contrapondo a potência de padecimento que é comumente observada na temática da morte. Contextualizando as ideias de Espinosa, Sawaia (2021) denomina a potência de ação, como condição para atingir a liberdade e o seu contrário, a potência de padecer, que coloca nas mãos do outro as ideias sobre as afecções do seu próprio corpo, gerando a servidão. A potência aqui é entendida como o direito individual de ser, se afirmar e se expandir (Sawaia, 2021).

Ainda segundo a autora, é preciso fortalecer as emoções alegres que se relacionam à potência de existir-expandir. Essa alegria seria o sentimento quando a capacidade de existir aumenta. É importante ressaltar que introduzir a afetividade na práxis, voltando-se para a potencialização, não se relaciona à ignorância frente ao medo e à tristeza que a

morte acompanha. Entende-se a felicidade como critério de definir a cidadania, e potencializá-la pressupõe o desenvolvimento de “valores éticos na forma de sentimentos, desejos e necessidades, para superar o sofrimento ético-político” (Sawaia, 2009, p. 115).

Frente à morte e ao luto, os alunos responderam: “Precisa enfrentar”, “Conversar com alguém, procurar ajuda, chorar”, “Ir para o psicólogo”. (Transcrição e DC N°30, 28 mar. 2023).

Ao pensarem novas possibilidades, assim como o personagem da obra, os adolescentes resistem ao padecimento e buscam novas potências. Concordamos com Sawaia (2021, p. 116) que o psicólogo deve atuar no fortalecimento da legitimidade social dos sujeitos, “pelo exercício da legitimidade individual, alimentando ‘bons encontros’, com profundidade emocional e continuidade no tempo, mas atuando no presente.” Segundo a autora, para um processo de emancipação, a atuação profissional pode inspirar-se em um agir voltado para os afetos de alegria positiva, e a principal delas é pensar sem submissão e afastar-se do que causa medo e tristeza.

No dia anterior à intervenção, ocorreu a morte de uma professora e o ferimento de alguns estudantes, por autoria de um ex-aluno, em uma escola estadual na rede de ensino de São Paulo<sup>35</sup>. Pensando que o lugar onde este trabalho ocorreu também é uma escola estadual paulista, a psicóloga considerou o contexto e as implicações do ocorrido, escolhendo desenvolver a temática naquele momento.

Depois do debate, a professora que acompanhou a intervenção veio falar comigo emocionada. Falou de como foi importante aquele momento para ela. “Com tudo que aconteceu ontem, fiquei muito pensativa e reflexiva. Eu precisava muito disso para ajudar a **passar meu próprio luto.**” A professora agradeceu mais uma vez e participou da atividade de produção individual, dizendo que ia falar com outros professores (Grifo nosso. Transcrição e DC N°30, 28 mar. 2023).

Cabe uma reflexão sobre a atuação do psicólogo com todos os atores escolares, e não só os estudantes. A professora se comoveu com a proposta da intervenção que ajudou a refletir sobre as próprias concepções e reflexões sobre a morte. Esse processo possibilitou incentivar a participação dos docentes nas atividades dos psicólogos e a criação de novas parcerias.

Após o debate, as produções foram feitas a partir de folhas amassadas ou rasgadas, convidando os alunos (e a professora) a criarem naqueles papéis, que nunca voltariam à forma original, mas revelariam, novas possibilidades de criações e expressão. Eles poderiam escrever, desenhar, colorir, colar ou dobrar o que estavam sentindo ou pensando.

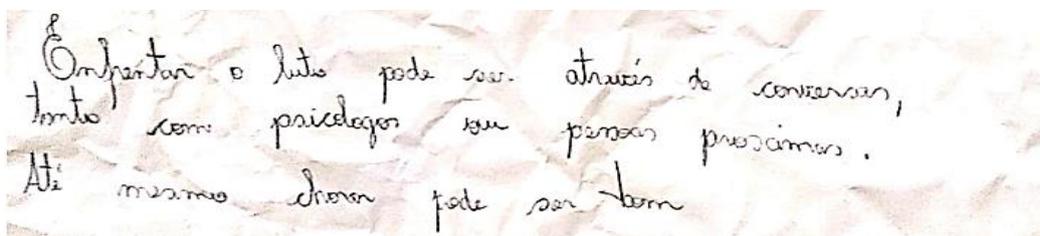
---

<sup>35</sup> Para mais informações, ver: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/03/27/professores-e-alunos-sao-esfaqueados-dentro-de-escola-estadual-na-zona-sul-de-sp-diz-pm.ghtml>

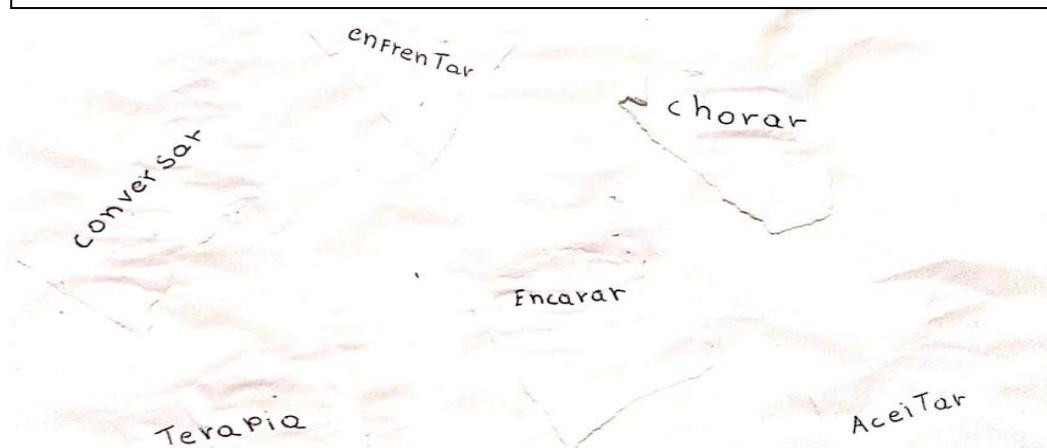
A seguir, foram selecionadas algumas produções que aproximam da vivência dos participantes (Figura 05).

### Figura 05

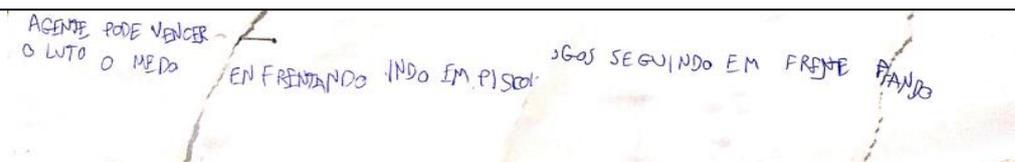
*Compilados produções de adolescentes sobre a morte e o luto*



Legenda: “Enfrentar o luto pode ser através de conversas, tanto com psicólogos ou pessoas próximas. Até mesmo chorar pode ser bom também.”



Pedaços de papéis cortados e colados em um novo papel. Cada um escrito uma das palavras : “Conversar”, “Enfrentar”, “Chorar”, “Terapia”, “Encarar”, “Aceitar”;



Colagem feita com grampos “A gente pode vencer o luto e medo enfrentando. Indo ao psicólogo. Seguindo em frente. Falando.”

As produções reforçaram as diversas formas de superação, frente à dor, à morte e ao medo, expressando novas formas de apoio e conforto em momentos difíceis. Alguns adolescentes criaram a partir dos fragmentos rasgados de papel e fizeram colagens. Outros alunos preferiram desamassar a folha e criar, a partir dos desdobramentos, tentando seguir em frente, pensando nas formas de superação pessoal.

Assim, no trabalho da psicologia escolar sobre a temática da morte, não cabe a ignorância ou o eufemismo. Não se deve deixar de abordar a temática, e não convém postular pregações religiosas ou espirituais. Os alunos são atravessados pela morte de parentes distantes, familiares próximos, vizinhos e amigos, em especial (mas não

exclusivamente) na época em que se realizou este trabalho. Além do ocorrido no dia anterior à intervenção, no mês de março de 2023, o Brasil tinha registrado 662.610 mortes por COVID-19, sendo 168.000 no estado de São Paulo, e 5.064 na cidade em que a escola está situada (Ministério da Saúde, 2023). Parece-nos uma negligência ética e profissional não trabalhar uma temática tão importante, dentro do contexto escolar, enquanto os dados revelam que os adolescentes estão próximos dessa temática.

Isso não se registra apenas em dados e notícias, mas quando se proporciona o espaço de fala. No debate, os alunos interligaram as reflexões com os próprios relatos, de familiares e amigos que morrerem e dos sofrimentos enfrentados, buscando apoio e elaboração no coletivo. Essas mortes, devido à COVID-19, não puderam ter funerais, impossibilitando a despedida. Os alunos e os professores não sabiam a quantidade imensa de pessoas na sala que perderam pessoas na pandemia e, mesmo assim, não puderam “ir ao funeral para dizer tchau” (DC Nº30, 28 mar. 2023).

Enquanto alguns alunos recorreram à reprodução de conceitos religiosos, outros se indignaram do porquê de tantas mortes no Brasil e o governo “deixou isso acontecer”. Aqui, cabe observar a atuação integrada com diversos atores do contexto escolar. O desenvolvimento, na adolescência, possibilita ao sujeito ser mais crítico, na relação com os outros e na superação da realidade que o cerca. Por isso, é necessário desenvolver potencialidades, por meio da apropriação dos conceitos científicos, ampliando a compreensão da realidade.

Assim, para não haver apenas a reprodução, e sim um desenvolvimento dos conceitos, deve existir a parceria com professores, para as propostas de atuação pedagógica (pensando na apropriação dos conceitos científicos). Possibilitando a reflexão e o debate sobre política nacional, internacional, saúde pública, vacinação etc. Concordamos com Freire (2023, p. 122) sobre a necessidade de uma educação que leve o sujeito a uma “nova postura diante dos problemas de seu tempo e espaço” e, principalmente, uma tentativa constante de mudar para atitudes democráticas e participativas. Isso não simplesmente insere o educando em problemas e debates, mas proporciona condições de verdadeira participação (Freire, 2023).

Por fim, mesmo lembrando momentos difíceis e dolorosos, a intervenção não os manteve no padecimento, ou seja, falar sobre morte e luto não os padeceu. Junto ao trabalho da psicóloga, os adolescentes repensaram e se posicionaram com outras possibilidades frente à morte de alguém querido.

Quando alguém morre, a gente passa pelo luto, aí é importante a gente cuidar da nossa mente, porque a **nossa mente às vezes prega peças** na gente e aumenta as coisas. (Grifo Nosso. Transcrição e DC N°30, 28 mar. 2023)

Afinal, que peças são essas que a mente prega? Será que podemos organizar e reformular, peças em uma espécie de composição artística que proporciona identificação, apreciação e reflexão? Ou devemos ser apenas observadores dessas “peças”, “pregadas” pela mente, padecendo na tristeza e ou sofrimento? Acreditamos que, quando o psicólogo faz esse tipo de trabalho, ele recusa o paradigma da redenção e do padecimento, e remete ao futuro desses adolescentes, possibilitando construir sujeitos autônomos e conscientes do seu papel social.

Logo, não basta falar da finitude da vida, e sim das relações sociais, da saúde pública, do governo, da pandemia, do processo de luto e superação. É necessário ultrapassar práticas psicológicas que culpabilizam ou limitam o indivíduo, por sua situação, e não legitimam relações sociais e de poder. Esses tipos de práticas não condizem com uma atuação crítica da psicologia no contexto escolar.

### 3.1.2 “*Até os mais fracos podem se tornar poderosos*”

A análise desta categoria se baseia em reflexões e produções feitas pelos alunos de três turmas diferentes, utilizando o primeiro episódio de quatro animes em turmas do 6º ano, 7º ano e 8º ano<sup>36</sup>. Partindo das definições de violência para os adolescentes, há um entendimento sobre os tipos de violência, relacionados com suas experiências, além de reproduzirem definições que observaram em mídias sociais ou escutaram de seus familiares ou professores.

“*Stalker* é quanto você fica caçando uma pessoa na internet” “É quando você tenta descobrir alguma coisa de alguém sem perguntar para ela” “Tem muito *stalker* aqui na sala!” “*Psicopatas* são pessoas que ficam matando os outros” (8º ano – DC N°33, 3 mai. 2023).

“*Bullying* é quando a gente zoa as pessoas pela sua personalidade ou escolha.” (7º ano – DC N°18, 13 de set. de 2022).

“*Assédio* é quando a menina não deixa a gente mexer no corpo dela e a gente mexe mesmo assim” “Quando alguém não permite e a pessoa faz mesmo assim.” (8º ano – DC N°29, 21 de mar. de 2023).

Uma pesquisa desenvolvida pelo Conselho Federal de Psicologia (2015), com 329 alunos da região sudeste, observou que, para os estudantes, a violência está presente em diversos momentos no contexto escolar. Além da hostilidade do professor em relação ao

---

<sup>36</sup> Ver Tabela 01 [Relação das obras apresentadas e analisadas com intencionalidades] na parte do método desse trabalho para detalhes específicos.

educando, do autoritarismo e do despreparo, os estudantes pontuam a indignação e o sentimento de injustiça presente na escola. Isso é identificado na arquitetura opressiva e no preconceito que revela, na própria escola, as dimensões da violência estrutural do contexto (Conselho Federal de Psicologia, 2015, p. 203,233).

Esses dados convergem com os observados nas intervenções. No anime “*Ousama Ranking*”, o personagem principal é um príncipe surdo discriminado pelos moradores e familiares os quais dizem que ele é incapaz de ser rei. O protagonista não demonstra em público a dor que sente ao ser ridicularizado, e acredita que será um bom rei, apesar das percepções da comunidade preconceituosa. Em uma das intervenções com o 8º ano

ao perguntar sobre o personagem principal, um dos alunos fala que se identificou muito. “Assim como o personagem, eu pensei que eu também não servia para nada, mas aí eu vi que sou bom em muitas coisas”. Eu pergunto por que ele achava que “não servia para nada”. Ele, então, diz que várias pessoas diziam isso para ele. A sala reforça isso, falando que pais e profissionais da escola também falavam que eles não servem para nada (8º ano - DC Nº28, 14 mar. 2023).

Frases como essas refletem o modelo de educação marcado pela domesticação e pelo domínio mercadológico, o que destrói possibilidades de sujeitos autônomos e conscientes exercerem seus papéis sociais (Guzzo, 2017). Esse tipo de educação e escola favorece mais o padecimento do que a potência de ação. Concordamos com Souza (2009), quando afirma que, como prática social imersa na cultura, a educação é sempre mediada por “outros” e promove sentido para os sujeitos, em torno dos processos de construção e utilização de significados. Assim, como o psicólogo escolar pode atuar, frente à temática e ao contexto?

O psicólogo pode promover potência de ação, através de um trabalho pautado por uma perspectiva crítica, que toma o sujeito como autor de sua história. Souza, Petroni e Dugnani (2014) pontuam que a escola cumpre o papel social, quando concebe o desenvolvimento como superação da condição atual, vislumbrando a emancipação de seus sujeitos, o que pode se realizar por meio do coletivo. Logo, as intervenções realizadas utilizaram os animes como forma de produzir reflexões nessa direção. As atividades permitiram aos adolescentes refletirem sobre a discriminação e os julgamentos da sociedade sobre eles.

No debate, Senku fala que “Não podemos julgar um livro pela capa. Qualquer um pode ter uma evolução. Até os mais fracos podem se tornar poderosos”. Outros alunos complementam: “Não precisa ser um grande destemido para ser um rei. Pode ser pequeno e ainda ser rei”. “Eu senti uma motivação nesse anime! Muito legal” “Superação” (8º ano – DC Nº28, 14 mar. 2023).

Outro exemplo de reflexão sobre o processo de superação da condição atual, vislumbrando a emancipação, foi observado no 7º ano. Após a apreciação do anime que mostrava o *bullying* vivenciado por um dos personagens (Midoriya, de *Boku no Hero Academia*), um dos alunos fala que o *bullying* não é errado ou certo, mas depende:

“Se a pessoa que está recebendo aceita ou não, se você tem intimidade ou não... É questão de respeito. Entre amigos pode, porque os amigos não podem levar para o coração, aí não é *bullying*, é só brincadeira” (7º ano – DC Nº18, 13 set. 2022).

Na situação, a psicóloga tentou perguntar, buscando uma reflexão de todos os alunos na sala: será que o bom ou o legal, para você, é para todo mundo? Será que seu amigo consegue falar que não está gostando? Será que ele pode estar com medo ou vergonha? Esses questionamentos incentivaram outros alunos a se posicionarem e denunciarem atos de violência que sofriam. Eles tentaram argumentar, no coletivo: “nem toda brincadeira que você faz é brincadeira” e “as pessoas não são obrigadas a gostar e aceitar o que você faz com elas”, denunciando quando se sentiram ofendidos ou atacados.

Posteriormente, alguns alunos vieram falar com a psicóloga, pois se sentiram confortáveis em denunciar o *bullying*, devido ao espaço criado para poderem se expressar, quando estavam seguros e apoiados pelo coletivo. Eles se identificaram com o personagem, e o debate conduzido pela psicóloga ajudou a se posicionarem (DC Nº18, 13 set. 2022).

Observou-se o mesmo movimento reflexivo, envolvendo o coletivo, com o 8º ano, em um dos debates, após a apreciação de outro anime. O aluno diz sobre amar o amigo, e outro colega insulta que ele era “veado”. O menino se irrita, levanta-se da carteira e grita que iria matá-lo. A psicóloga tentou novamente trazer a situação para o diálogo, ainda no coletivo, fazendo perguntas que buscassem uma reflexão de todos os alunos na sala. Afinal, ele disse que amava como amigo, mas se fosse como relacionamento amoroso, qual o problema? O que um tem a ver com a vida amorosa de outro? Além disso, por que “matar” é a única forma de não aceitar o que o outro disse? Não existem outras maneiras de expressar a insatisfação? O debate foi conduzido, tentando explorar formas de expressão do amor e do ódio, além de discutir os preconceitos dentro da escola.

Nessas três situações, observamos as dificuldades de aceitar as diferenças e expressar as emoções e os sentimentos dentro do contexto escolar. Assim como no subtópico anterior, reforçamos a necessidade de um trabalho que integre todos os atores da escola, em um trabalho multidisciplinar, buscando potência de ação, a partir da reflexão dos adolescentes, interligando as experiências e o contexto.

Por exemplo, na época, o contexto político posicionava-se com frases homofóbicas, demonstrando não só a dificuldade de aceitar as diferenças, mas a ignorância, o preconceito e as barreiras contra posicionamentos ou orientações diferentes de determinada norma cultivada pelo viés político. O próprio presidente do país utilizava termos pejorativos, como “boiola”, e afirmava que a linguagem neutra “estimula a molecada a se interessar por essa coisa. Vai estragando a garotada” (G1, 2011, 2020; O Globo, 2021).

Em uma das intervenções feitas na escola, assinalamos o caso do aluno Tanjiro, que, mesmo pedindo a todos os profissionais que o chamassem pelo nome masculino, usavam apenas o nome feminino, alegando como motivo a constatação nos registros oficiais (Carvalho & Souza, 2023a). Isso demonstrou uma dificuldade de entendimento/aceitação de professores e funcionários sobre a temática, além do bloqueio de expressão e interação do aluno Tanjiro.

É importante mostrar aos adolescentes e profissionais da escola que existem outras formas de refletir sobre a questão. A linguagem neutra, como no exemplo, é defendida pelo movimento LGBTQIA+, para que a fala e a escrita promovam maior inclusão. O educador popular Laerte Breno, coordenador do pré-vestibular UniFavela e morador da favela Salsa e Merengue, reforça que

*A língua não é adotada como um direito, mas sim como um privilégio. Algumas pessoas vão ter; outras, não. O debate sobre política, raça, gênero e classe na favela ainda só chega a uma pequena parcela da população. Acredito que a língua é um instrumento de poder. Sendo assim, nem todo mundo tem acesso a ela (Mareonline, 2021).*

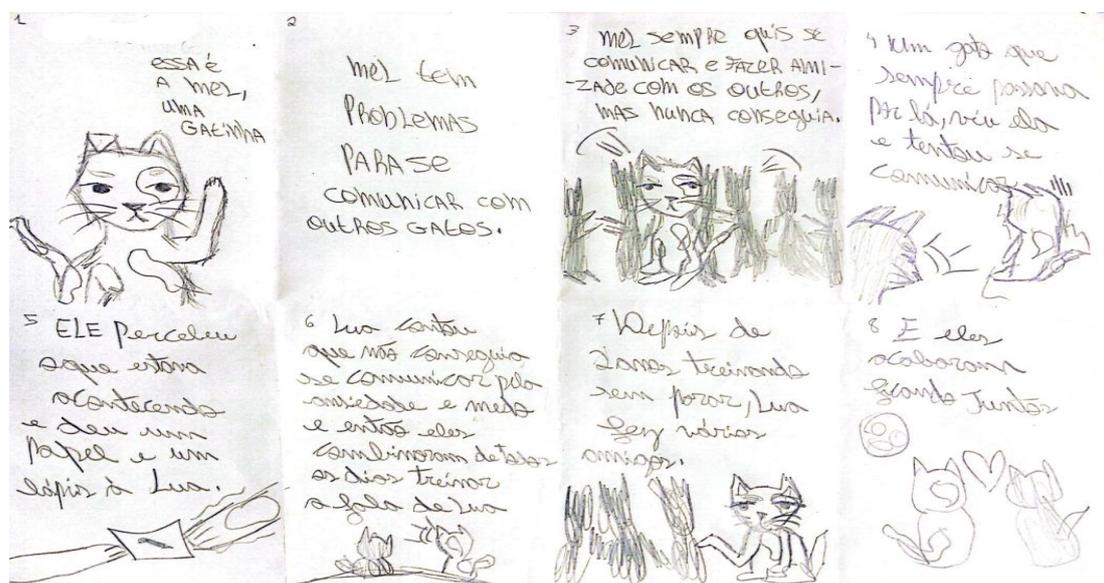
Fazer um trabalho interdisciplinar, relacionando as disciplinas de língua portuguesa, geografia e história, por exemplo, possibilitaria a reflexão e a apropriação de conceitos científicos, a partir da realidade sobre a temática. Além disso, ao mostrar os motivos por trás de ações e movimentos sociais, refletir no coletivo com os adolescentes, e trazer informações, ajuda os estudantes a conhecerem o contexto, o que pode resultar em potência de ação.

Acreditamos no potencial das parcerias com os educadores em promover a educação como prática social na escola. Concordamos com Souza, Petroni e Dugnani (2014), quando afirmam que, por meio das parcerias com educadores, torna-se possível “construir uma ação crítica, posicionada politicamente e engajada com as metas de promoção do desenvolvimento de crianças, de jovens e dos profissionais que nela atuam”. (Souza et al., 2014, p. 51).

Em uma das intervenções, utilizando o anime *Komi san wa Comyushou desu*, o debate levou a refletir sobre exclusão e dificuldade de comunicar-se no ambiente escolar. Após o debate, a produção de uma adolescente retrata uma história em quadrinhos, pensando em novas formas de expressão (Figura 06). Ao perguntar sobre o nome da personagem principal, “Mel”, que muda para “Lua” no meio da narrativa, a adolescente fala que foi proposital. O nome muda quando a personagem encontrou alguém para ajudá-la a se comunicar.

**Figura 06**

*Quadrinho criado pela adolescente – Gatinha Mel/Lua*



Legenda: 1) Essa é a Mel, uma gatinha; 2) Mel tem problemas para se comunicar com outros gatos; 3) Mel sempre quis se comunicar e fazer amigos com outros, mas nunca conseguiu; 4) Um gato que sempre passava por lá, viu ela e tentou se comunicar; 5) Ele percebeu o que estava acontecendo e deu um lápis a Lua; 6) Lua contou que não conseguia se comunicar pela ansiedade e medo e então eles combinaram de todos os dias treinar a fala de Lua; 7) Depois de 2 anos treinando sem parar, Lua fez vários amigos; 8) E eles acabaram ficando juntos.

Na produção, observamos a importância do coletivo, da aceitação e das novas formas de expressão e elaboração frente a uma demanda. O problema de comunicação, nas intervenções, não foi resolvido com a exclusão ou a violência, como o *bullying*, mas com o acolhimento e as reflexões sobre essas novas formas de expressão. Se a personagem inicialmente não se comunicava de forma oral, que tal começar a escrevendo?

O trabalho com animes, concomitante com a atuação profissional, conseguiu ajudar os adolescentes a pensarem novas formas de entender e elaborar os conceitos e

atravessamentos sobre a violência e seus desdobramentos. Além do mais, reforçou a importância da atuação integrada no contexto escolar, considerando que o conhecimento possibilita ressignificação e mudança, o que favorece o desenvolvimento.

Finalizamos este subtópico sobre emoção, com uma reflexão das intervenções com Tanjiro, envolvendo a transexualidade e os mangás, como um convite para o leitor adentrar no subtópico seguinte sobre imaginação. O trabalho desenvolvido incentivou Tanjiro a se expressar, e foi possível observar que a imaginação, interligada às emoções e mobilizada pelos animes e mangás, possibilitou a reflexão, a construção de novas significações, ressignificação e mudança de Tanjiro.

Tanjiro se interessava por animes e lia muitos mangás. Inicialmente, não sorria, estava sozinho e não interagia com os demais alunos. Gostava de desenhar e mostrava para a psicóloga, desenhos de personagens com corpos fragmentados, olhos distantes sem expressão. Outros tinham corpos sem braços, pernas ou cabeças. As intervenções com a revelaram que essas expressões e “fragmentações dos desenhos se relacionavam às questões de Tanjiro sobre sua própria sexualidade, e sobre a falta de acolhimento por parte dos professores e gestores da escola” (Carvalho & Souza, 2023a, p. 119).

A psicóloga incentivou a continuar a expressão artística, porém tentando unir esses corpos e criar nomes para os personagens. No decorrer das intervenções, Tanjiro tinha criado seu próprio mangá, o que o ajudou a expressar, através dos personagens e do enredo, suas inquietações.

Ao final das intervenções, Tanjiro já tinha um grupo de amigos, uma namorada e sorria. Seus desenhos tinham expressão não só faciais, mas também de ideias em balões com falas, pensamento e onomatopeias. Pela primeira vez, seus desenhos eram coloridos, tinham mais pessoas e seus personagens possuíam fluidez, fala e pensamento. Eram personagens inteiros, com amigos e namorados que se abraçavam e sorriam. Tanjiro não respondia mais quando algum gestor ou professor o chamava pelo nome feminino. Na lista de chamada, riscou com caneta aquele nome feminino e escreveu seu nome, que agora todos os colegas o chamavam. Os personagens, agora, como dito por ele, “têm vida e voz, assim como eu.” (Carvalho & Souza, 2023a, p. 122).

### **3.2 A Imaginação em Movimento**

No subtópico anterior, observamos que a apreciação e a reflexão sobre os animes favoreceram a expressão e elaboração das emoções dos adolescentes. Porém, entendemos que não podemos analisar apenas a emoção, pois ela estimula a imaginação enquanto também faz uso dela, como um meio para a expressão e a realização (Jesus, 2020; Souza & Arinelli, 2019)

Reforçamos a relevância da imaginação na adolescência, ao pensar em sua atuação em desenvolver o pensamento abstrato e os processos criativos. Pott et al. (2022) apontam a importância de investir na mobilização da imaginação em contextos educativos nesse período. Isso porque a apropriação de conhecimentos, caracterizada pela abstração e pela complexidade, acontece no contexto escolar.

O primeiro subtópico, nomeado “*Gerar uma vida pode ser uma maldição*”, examina produções e reflexões dos alunos, após o uso de animes e mangás em sala de aula. Essa análise interliga as diferentes formas da imaginação e busca entender se as intervenções ajudaram a mobilizar a imaginação. Para isso, realizou-se um recorte das reflexões frente à temática das relações familiares. O segundo subtópico, denominado “*O que não pode ser parado*”, centraliza a análise nos contos produzidos pelos adolescentes, ao final das intervenções, e nos processos criativos.

### **3.2.1 “Gerar uma vida pode ser uma maldição”**

A análise desta categoria se baseia em relatos e produções dos alunos de duas salas diferentes: do 6º e do 7º ano. As discussões surgiram após a apreciação do primeiro episódio de dois animes diferentes<sup>37</sup>. A imaginação, ao longo do processo de desenvolvimento do sujeito, integra o sujeito e o meio em quatro formas ou níveis, e não são isolados, mas evoluem em um contínuo, de forma simultânea (Pott et al., 2022). Quanto mais desenvolvidas as funções psicológicas, maiores as possibilidades de o sujeito acessar a realidade.

Como mencionado no referencial teórico, no primeiro nível de relação da imaginação com a realidade, a percepção capta as informações e os objetos externos que são significados, com a ajuda da fala, e armazenados na memória, auxiliando a imaginação e o pensamento da criança pequena. Dessa forma, na criança pequena, a memória, a percepção, a imaginação e o pensamento atuam de modo conjunto, para, mais tarde, se diferenciarem. Para essa criança, imaginar é “pensar por meio de imagens, processo que se refere à internalização dos objetos com o auxílio da memória, da percepção e da fala. A criança necessita de elementos externos para imaginar” (Pott et al., 2022, p. 4). Nessa fase de fusão, a imaginação é sustentada pela percepção, fala e memória.

---

<sup>37</sup> Ver Tabela 01 [Relação das obras apresentadas e analisadas com intencionalidades] na parte do método desse trabalho para detalhes específicos.

Observamos esse funcionamento da imaginação em uma das intervenções com o 6º ano. No debate, após apreciação do anime *Boku no Hero Academia*, as reflexões coletivas se encaminharam para um questionamento sobre o que é poder. A frase a seguir mostra como, nessa idade, ainda há a necessidade de elementos externos para imaginar

“Poder é quando uma pessoa... Tipo... Ela nasceu... não, pera... Ela gostava de fogo. Não.... Vou dar uma explicação. [No anime, tem um personagem que] se ela crescer e se o poder ativar, pode ter uma chance, pode ser que o poder de fogo. É tipo uma habilidade especial. A gente pode ver o poder ali (aponta para a tela em que o anime está mostrando o personagem)”

(Transcrição 6ºano - DC N°7 – 03 mai. 2022).

Na adolescência, o funcionamento da imaginação se amplia e complexifica. Os pilares que sustentam a imaginação (percepção, memória, fala etc.) são internalizados pelo sujeito, predominando o sentido, o significado e o pensamento por conceito (Pott et al., 2022). Esse avanço da imaginação auxilia o sujeito a acessar experiências, a partir de conteúdos aprendidos ou transmitidos.

Observamos esse funcionamento em um dos debates na sala com o 7º ano, onde se utilizou o mesmo anime, e o debate também se encaminhou para o questionamento do que é poder. Porém, as frases a seguir (nessa ordem e por alunos diferentes) demonstram o avanço da imaginação e diferem em complexidade da apresentada anteriormente.

“Poder é ter uma coisa diferenciada das outras pessoas”

“Mulheres têm o poder de gerar uma vida”

“Mas gerar uma vida pode ser uma maldição, dependendo de quem você gera”

“Mas, então, cuidar dos filhos é um superpoder.”

“Depende da criança, dos pais, depende da personalidade da criança”

“Filhos são os reflexos dos pais.”

(Transcrição 7º - DC N°18 - 13 set. 2022)

Nesse exemplo, os adolescentes do 7º ano conseguiram acessar suas próprias experiências, pela imaginação, ampliando e complexificando as percepções sobre a temática. O questionamento inicial sobre “o que é poder?” amplia-se e complexifica-se para reflexões sobre o cuidado parental e a maternidade.

No terceiro nível de relação da imaginação com a realidade, todo sentimento e emoção começam a interferir em como aprendemos a realidade, existindo um intenso vínculo entre imaginação, emoção e pensamento. De acordo com as Pott et al. (2022), em concordância com Vigotski (2014), as bases afetivas são o caminho para compreender como a imaginação se constitui e atua em cada sujeito.

Quando se trata da emoção, a realidade apreendida pelos sujeitos se constitui por essas emoções e esses sentimentos, a partir dos quais Medeiros (2022) pontua que se formam as imagens, impressões e ideias, por meio da imaginação, configurando o mundo

desse sujeito. Reforçamos que, por mais que o tópico tenha o foco na imaginação, as duas estão interligadas. Isso pois a emoção estimula a imaginação enquanto também faz uso dela como meio para a expressão e, assim, a realização (Jesus, 2020; Souza & Arinelli, 2019).

Pensando nas intervenções, existe esse intenso vínculo entre imaginação, emoção e pensamento, de modo que a realidade apreendida pelos adolescentes se constitui pelas emoções e pelos sentimentos. As frases a seguir (ditas nessa ordem e por alunos diferentes) foram feitas também pelos estudantes do 7º ano, porém após a apreciação de outro anime (*Spy Family*), algumas semanas depois.

“A infância do meu pai foi igualzinha à minha”

“Meu pai fala que eu sou literalmente a mesma coisa que ele” [A professora pergunta “literalmente?”] “sim, literalmente. Ele fala que eu vou ser no futuro também literalmente a mesma coisa que ele.”

“A infância do meu pai não. Foi muito diferente da minha. E a adolescência também, porque minha mãe foi mãe na adolescência, muito cedo” [A psicóloga pergunta: “quanto é ‘engravidar cedo’ para vocês?”] “Minha mãe foi aos 13.” “Minha mãe com 15.”

“Eu não quero ser igual aos meus pais. Eu não vou ser. Quero viver a minha vida! Não quero ser mãe nova.”

“Eu também não! Também não quero ser mãe nova, nem casar cedo”

“Eu não quero ser igual aos meus pais. Eu quero ser jogador de futebol! E vou ser muito melhor do que meu pai, aquele... (silêncio) eu vou ser melhor, tenho certeza.”

(Transcrição 7º ano - DC N°20 - 27 set. 2022).

As frases demonstram os conflitos, o contexto e as percepções desses adolescentes sobre a paternidade e a maternidade, assim como suas próprias projeções de futuro e de vida. Souza (2021) pontua que, na relação com uma obra de arte, produzem-se determinadas formas de expressão derivadas da articulação entre elementos materiais e simbólicos, e a intencionalidade do artista. Para a autora, isso possibilita ao sujeito entrar em contato com a contradição que resulta na vivência das emoções.

Ao apreciarem os episódios dos animes, observamos essa possibilidade dos adolescentes de ampliarem as opiniões e as percepções sobre a temática dos relacionamentos familiares. Os episódios os colocaram em contato com sentimentos e percepções contraditórios: a maternidade pode ser um superpoder, mas às vezes é uma maldição; ser parecido e diferente dos pais; ser mãe jovem e querer viver a vida; cuidar dos filhos como sacrifício ou benção.

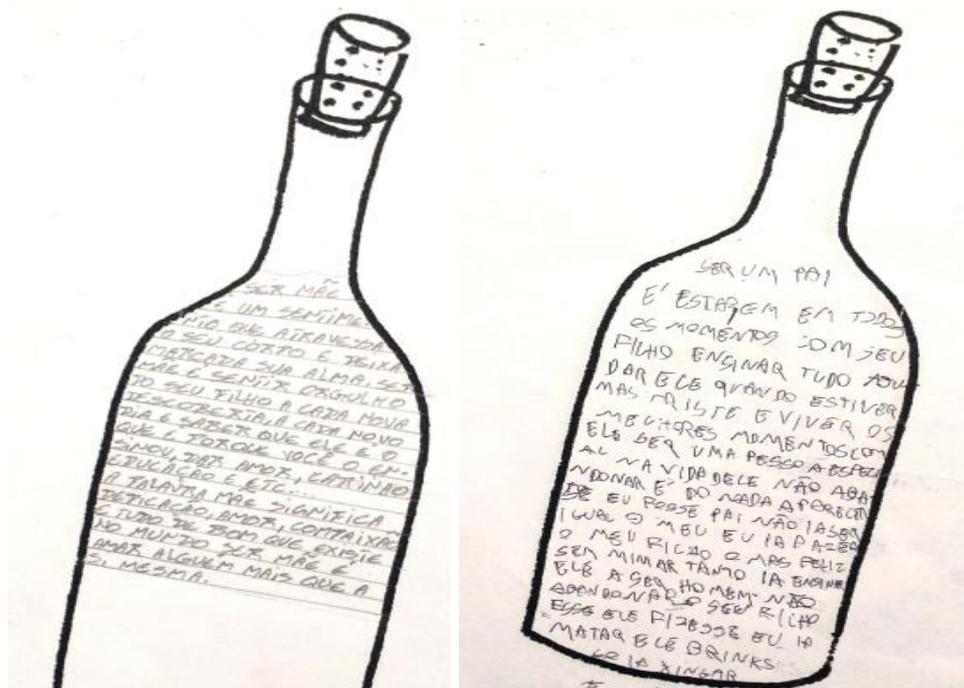
Souza (2021) afirma que essas contradições possibilitam enxergar o mundo com novos olhos, generalizando e reunindo os fatos dispersos. Para a autora, a obra de arte

toma o sujeito por inteiro, obrigando a criar uma pausa “para pensar além de sua realidade, lançando mão da imaginação. [...] Como meio de expressão, que tem como natureza o símbolo, a arte promove a imaginação que se manifesta enlaçada à emoção” (Souza, 2021, p. 25).

As produções a seguir (Figura 07) exemplificam as contradições e os enlaces entre a emoção e a imaginação, ao acessar as experiências, amplificando e complexificando as reflexões. As duas foram feitas após a apreciação e o debate do anime *Spy Family*, no 7º ano. Entregamos a impressão de uma garrafa vazia, baseada no livro Llenas (2015), e propomos que escrevessem dentro da imagem o que sentiram/pensaram sobre o anime/debate, considerando a discussão sobre “o que é ser pai/mãe”. Alguns estudantes optaram por escrever sobre as relações familiares da obra, outros sobre as próprias vivências e ideias de maternidade e paternidade.

### Figura 07

*Produções Garrafa e relações familiares.*



Legenda: Garrafa à Esquerda: “Ser mãe é um sentimento que atravessa o seu corpo e deixa marcada sua alma. Ser mãe é sentir orgulho do seu filho a cada nova descoberta, a cada novo dia e saber que ele é o que é porque você o ensinou, deu amor, carinho, educação etc... A palavra mãe significa dedicação, amor, compaixão e tudo de bom que existe no mundo. Ser mãe é amar alguém mais que a si mesma.”

Garrafa à Direita: “Ser pai é estar em todos os momentos com seu filho. Ensinar tudo, ajudar ele quando estiver triste e viver os momentos melhores momentos com ele. Ser uma pessoa especial na vida dele, não abandonar e do nada aparecer. Se eu fosse pai não ia ser igual o meu. Ia fazer o meu filho o mais feliz. Sem mimar tanto, ia ensinar ele a ser homem, não abandonar o seu filho. E se ele fizesse eu ia matar ele. Brincadeira, só ia xingar.”

As duas produções descrevem as visões dos adolescentes referentes às relações parentais e suas concepções e responsabilidades. Enquanto a primeira reflete sobre os sentimentos e emoções positivos acerca da maternidade, a produção à direita traz experiências e frustrações, interligando as responsabilidades de ser pai. A segunda produção também projeta as percepções da paternidade que ele acredita ser importante e como será diferente do pai que não cumpriu tais responsabilidades e visões.

O aluno em questão era extrovertido na sala de aula. Tinha vários amigos, conversava bastante, porém não participava das discussões ou das produções, apresentando-se desinteressado nas atividades. No decorrer das semanas, os animes e mangás lhe chamaram a atenção, em especial os que suscitavam a temática das relações familiares fazendo com que ele conseguisse se expressar e compartilhar sua experiência e percepções.

Assentimos os apontamentos de Souza e Arinelli (2019, p. 8), acreditando que esses processos reflexivos enriquecem, com a ação da imaginação, o poder de “unir e separar livremente os fatos ou conhecimentos, anexar ou isolar os eventos, espacial ou temporalmente”. No exemplo, a imaginação possibilitou ao adolescente refletir sobre a visão que tinha de “ser pai”, assim como as visões de “ser pai” que projetava e desejava ser. Imaginar “eu como pai” nesse futuro e as novas relações estabelecidas com esse “filho imaginário” possibilitam libertar momentaneamente do presente e do pai ausente, extrapolando a realidade vivida e criando outras experiências, pela via da imaginação.

Souza (2021) pontua que, na apreciação da obra artística, o sujeito comparece por inteiro:

Favorecendo uma postura ativista do apreciador que entra em contato com sua forma e conteúdo a partir de sua experiência e saberes e constrói novas experiências e saberes, expandido sua compreensão de si, do outro e da realidade, transformando-a, portanto, e visualizando outras possibilidades de futuro (Souza, 2021, p. 28).

Observamos os animes como materialidades que tocaram esses adolescentes, criando potência para as conversas, os diálogos, as expressões de pontos de vista, a partir dos quais, no coletivo, produziram reflexão e favorecerem a imaginação. Essa potência de ação possibilitou expandir as compreensões do outro e da realidade, visualizando outras possibilidades, como “não ser mãe nova” e “não ser um pai ausente”.

Nesse sentido, dentro da psicologia escolar, são necessárias ações que se voltem para a construção de contextos coletivos e colaborativos que favoreçam a imaginação e os processos criativos. Acreditamos que materialidades mediadoras, assim como os

animes e os mangás, podem favorecer esses percursos. Essa ideia se torna ainda mais evidente no subtópico a seguir, em que apresentamos os contos produzidos por alunos de uma turma na qual tivemos a parceria da professora.

### 3.2.2 “O que não pode ser parado”

Até o momento, nossas análises focaram em atividades que utilizaram os animes e mangás dentro da sala de aula, assim como reflexões e produções produzidas pelos adolescentes em turmas diversas. Esse subtópico irá centralizar a análise nas narrativas escritas, após diversas intervenções semanais utilizando essas materialidades, em uma turma específica do 7º ano, em parceria com a professora de língua portuguesa. Exibimos e oferecemos animes e mangás diferentes, buscando discutir temáticas como: adoção, morte, solidão, amizade, relações familiares etc. No total, foram cinco obras<sup>38</sup>, seguidos de discussões e produções individuais entre os meses de setembro e dezembro de 2022.

Ao final, fizemos um novo debate, lembrando as obras, as temáticas apresentadas, e pedimos para escreverem um conto. Essas histórias seriam criadas inteiramente por eles e só seriam corrigidos ortográfica e gramaticalmente por nós. O tema que deveriam escolher poderia se relacionar a algum dos debatidos durante os encontros, mas não exclusivamente.

Os alunos escreveram nove contos (com nove capas) diferentes por dezenove adolescentes-autores. Os contos foram agrupados por nós em um livro nomeado “Contação dos nossos olhos” (2023). A capa foi desenhada por um dos adolescentes, resultando, então, em vinte adolescentes participantes, entre 11 e 13 anos. Este subtópico enfatiza dois contos feitos por quatro adolescentes, após as intervenções, não se restringindo a uma obra, mas a diversos animes e mangás interligados. A figura 08 demonstra a capa do livro seguido das duas capas dos contos escolhidos.

---

<sup>38</sup> Obras escolhidas: *Boku no Hero Academia*, *Fruit Basket*, *Sword Art Online*, *Spy Family*, *Hotarubi no Mori e*. Ver Apêndice D para detalhes e referências específicas.

## Figura 08

Capas: Livro, Conto 1 e Conto 2



Inicialmente, convidamos o leitor para a introdução do conto “O que não pode ser parado - Não consegue impedir o meu destino”, escrito por duas alunas de 12 anos. O conto começa assim:

Há muitas coisas no mundo que desejamos parar. Coisas que queremos impedir, mas no fundo sabemos que não tem como. Não há como impedir um acidente, uma morte ou um furto. Tudo está destinado a acontecer. O mundo é um lugar cruel onde pune pessoas inocentes por ter uma pele “anormal” ou por ter uma sexualidade ou gênero diferente, impede as pessoas de conquistarem seus sonhos e de irem para onde quiserem ir. Destrói sonhos sem deixá-los terem uma chance de crescer. Mas a maioria dessas coisas só acontece por culpa do próprio ser humano, uma espécie egoísta e má, que se acha no direito de julgar uma pessoa, mas não lida com os próprios problemas. Julga uma pessoa pela aparência ou peso e não consegue se olhar no espelho por medo do que irá ver. As pessoas julgam umas às outras para não terem que enfrentar os próprios medos, tentam encontrar um jeito de se sentirem bem, mas acabam tirando uma vida. É isso o que as pessoas egoístas fazem.

E para Riley isso não foi uma exceção, o mundo não lhe deixou amar uma pessoa e nem se sentir amada, pelo menos uma vez. O mundo apenas fez o de sempre: pune uma pessoa inocente. E dessa vez não foi por causa da sua aparência, seu peso ou cor de pele. Foi por amar. Amar de um jeito tão inocente e lindo. Foi por amar uma garota que também a amava. Há tantas pessoas no mundo que estão matando e roubando e eles se importam mais ainda com o fato de uma pessoa gostar de outra do mesmo gênero. Muitas pessoas preferem ter um filho assassino à ter um filho homossexual, preferem ver o próprio filho matando do que ter um filho inocente que só deseja amar uma pessoa. (Conto: “O que não pode ser parado” Carvalho et al., 2023, p. 11)

Observamos a mobilização dos processos imaginativos e criativos, construindo novas experiências e saberes da realidade. As adolescentes-autoras introduzem o conto,

relacionando a crueldade do mundo em relação aos preconceitos e às dificuldades. Quando imergimos nesse trecho, somos convidados a refletir sobre a capacidade de elaboração e reflexão que essas adolescentes de 12 anos expressam, bem como as concepções de sociedade que as permeiam. Considerando o meio como fonte do desenvolvimento (Vigotski, 2010), não podemos recair no engano de atribuir os fenômenos aos indivíduos, sem considerar o contexto e suas relações. A fonte da imaginação que possibilitou o processo criativo para escrever o conto é uma relação dialógica entre experiências, vivências e emoções (boas ou ruins).

A imaginação está na base do desenvolvimento e, de acordo com Souza (2021), é essencial a função psicológica superior para uma posição ativista transformadora. A autora defende a imaginação como uma atividade mediadora revolucionária e capaz de promover a transformação dos sujeitos e da comunidade. Assim, favorece a formação de nexos que criam novos modos de funcionar do psiquismo, “permitindo ao sujeito extrapolar a realidade vivida empiricamente, criando outras experiências”, a partir do acesso a experiências de outrem (Souza, 2021, p. 32). É possível considerar que as experiências de personagens dos animes foram fontes da produção imaginativa que aparece nos contos das garotas.

Quando Tanjiro, cuja experiência relatamos no tópico da emoção, risca o nome feminino (que constava na lista de chamada), ele reafirma a recusa de ser chamado por aquele nome. Assim, revela o mesmo drama que as garotas adotam como tema do conto: a relação entre jovens com gênero e orientação sexual não normativos.

O segundo conto, “Em busca do renascimento”, foi escrito por um adolescente de 13 anos e uma adolescente de 12 anos. Os dois são fãs de animes e mangás, porém,

Felipe era um adolescente que sofria *bullying* pesado e teve depressão por causa disso. Um dia ele sofreu tanto *bullying* que se matou.

Quando seu irmão Alex descobriu, enlouqueceu e tentou de tudo para trazê-lo de volta. Até tentou um pacto com o anjo da morte, mas não deu certo. Ele chorou e chorou e decidiu fazer um acordo com o demônio e deu errado também. Ele decidiu sair em busca da imortalidade de seu irmão de outra forma.

Alex saiu em uma viagem de muitos meses com sua namorada para salvar seu irmão. Eles queriam ir para um lugar chamado “Deserto da Perdição”, no Egito. Começaram na África do Sul indo até o Egito. A viagem durou 6 meses, eles lutaram contra muitos monstros e conseguiram muitas magias importantes. Mas sempre apareciam diversos inimigos com magia excepcionais, fazendo com que o desejo de trazer seu irmão de volta ficasse cada vez mais longe. (Conto: “Em busca do renascimento” Carvalho et al., 2023, p. 35)

inicialmente, não interagiam com a turma ou entre eles, estando sempre sozinhos. No decorrer das intervenções, perceberam os interesses comuns e viraram amigos, decidindo, no final, escrever o conto juntos. O conto se inicia assim:

O evidente na introdução dos dois contos é a dimensão libertadora do ato de imaginar (Souza & Arinelli, 2019) e as infinitas formas dialéticas que envolvem a identificação e a não-identificação, como “um movimento de antagonismo e harmonia, que se caracteriza como tensão permanente, justamente pelas possibilidades - os como se - sempre abertos” (Souza & Arinelli, 2019, p. 8). As autoras do primeiro conto parecem se transportar para o lugar de Riley, a protagonista, e vivem com ela seus dramas, podendo experimentar as dores, as possibilidades e as impossibilidades. Da mesma forma, os autores do segundo conto iniciam a escrita, com o impacto do relato de dois sofrimentos intensos dos personagens: de Felipe, frente ao contexto escolar violento, que o leva a escolher o suicídio; e de seu irmão, Alex, no processo de luto e sofrimento.

É esta a potência da imaginação – favorecer vivências de situações **como se** fossem reais, acessando não as vivências em si, mas as emoções evocadas e que nós, leitores do conto, também acessamos. No segundo conto, também observamos a potência da imaginação para transportar o sujeito a novos lugares e contextos até então não experimentados. Esses locais podem existir no mundo real, como Egito e África do Sul, ou serem criados pelos adolescentes, pela combinação de elementos da realidade, acessados de algum modo e da produção imaginativa, como o “Deserto da Perdição”. Pela via da imaginação, o não vivido se aproxima das emoções, das lutas e das experiências dos personagens que não faziam parte das vivências dos adolescentes e não eram possíveis de acessar na vida cotidiana.

O primeiro conto segue com as adolescentes-autoras se posicionando de forma ainda mais crítica, com a inadequação de uma sociedade homofóbica que impossibilita futuros de jovens desejosos de felicidade. Na história, acompanhamos a vida de Riley e sua amiga, Emma. Inicialmente, a narrativa descreve as personagens mostrando as relações familiares, com críticas à violência, à falta de acolhimento e diversas cobranças e suas implicações para as jovens.

Riley cresceu sem poder ver sua mãe de perto, pois no dia em que nasceu, ela acabou falecendo e a garota teve que conviver com o pai, um homem horrível que fazia questão de culpar a garota todos os dias pela morte da mãe. Ela nunca teve a oportunidade de ver o rosto materno porque seu pai dizia que ela não poderia ter esse privilégio, nunca a deixava nem comentar sobre esse “privilégio”, nunca a deixava perguntar por sua mãe por achar que sua filha não era digna disso. Ele era um homem violento que bebia muito. Todos os dias aparecia bêbado em casa, quebrando tudo o que visse ela frente e às vezes, batia na garota. Na escola, ela era considerada uma garota rebelde por cabular as aulas e tirar notas baixas, apesar de ela sempre dar um jeito de passar de ano. Quando Emma ia para a sala, era alvo de piadas sem graça, Riley sempre defendia a amiga e metia-se em brigas, já que nem a própria escola fazia algo, apenas davam uma desculpa de que isso era apenas uma “brincadeira entre amigos”.

Emma morava com os pais em uma fazenda com muitos animais que amava cuidar. Seus pais eram pessoas muito conservadoras e religiosas. Eram fiéis a Deus e faziam questão de colocar a garota no coral da igreja, todos adoravam sua voz. Ela foi batizada quando ainda era um bebê. Tinham momentos em que Emma odiava as atitudes dos pais porque eles não a deixavam tomar suas próprias decisões, reclamavam sobre o que ela vestia, sobre o que ela escutava e até mesmo sobre sua aparência física. Às vezes, estava magra demais ou gorda demais, ou era séria demais ou feliz demais. Emma se sentia insuficiente por não conseguir agradar os próprios pais. (Conto: “O que não pode ser parado” Carvalho et al., 2023, p. 13)

Interessa ressaltar que as temáticas de relações familiares e violência foram abordadas nas intervenções, utilizando animes e mangás na turma das estudantes-autoras. Ao analisar os trechos dos dois contos, podemos relacionar as obras apresentadas e os elementos do conto, o que favoreceu a reflexão e a imaginação delas, expandindo a compreensão da realidade e de si próprias.

Nesse sentido, compreendemos que as intervenções tiveram impactos diferentes em cada adolescente. Por mais que os animes e mangás, a sala e o debate refletivo fossem os mesmos, o contato com essas materialidades influenciou de modos diversos, devido às singularidades, que os tornam únicos e irrepetíveis na vivência das temáticas que perpassam suas vidas. Também podemos afirmar que as obras escolhidas serviram como mediadores potentes da imaginação, capazes de promover novas formas de pensar o futuro, por meio da mobilização e da “construção de novos saberes e fazeres,

consolidando identidades como possibilidade de ser, ao mobilizar processos imaginativos e criativos” (Souza, 2021, p. 28). A mediação favoreceu a imaginação, que, por sua vez, mobilizou a ação criadora dos adolescentes, articulando experiências e vivências na construção dos contos.

A potência da imaginação na construção de um posicionamento ativista apareceu nas escritas, indo contra as regras e normas sociais prevalentes. No enredo do primeiro conto, o relacionamento das personagens Emma e Riley se intensifica, fazendo com que se apaixonem e iniciem um romance. Porém, as respectivas famílias não aceitam e forçam a separação, com base em preceitos religiosos e falas do tipo: “Deus não aceita um relacionamento entre duas mulheres”, “Você não pode ser feliz ao lado de alguém que não pode! Isso é errado”.

Em um certo momento do conto, a mãe de Emma, Rita, chama Riley para conversar a sós. A conversa impõe que Riley não se aproxime mais de Emma, alegando que Emma seria uma “pessoa normal” e Riley teria “feito a cabeça dela”. Riley então pergunta sobre essa “pessoa normal”, reforçando que, para Rita, pessoas não-heterossexuais não seriam normais. Nessa passagem, observa-se o nível de criticidade das estudantes, mesmo com apenas 12 anos, idade do início da adolescência, quando estão desenvolvendo o pensamento por conceito. Essa condição de funcionamento do psiquismo possibilita a compreensão dos fatos e situações de modo mais amplo e crítico.

No conto, as frustrações e opressões, interligadas aos conflitos familiares violentos de Riley, fazem com que a personagem tire a própria vida. Ela escreve uma carta para Emma, descrevendo a dor de não poder viver com a mulher que ama, e encerra com a frase: “Há muitas coisas no mundo que não podem ser paradas. Meu amor por você é um deles”. O enredo reflete a solidão por não poder ser, expressar ou amar, e as dificuldades dos adolescentes diante desse contexto.

Entendemos que não só o amor das personagens não podia ser parado, mas também as emoções, expressões e reflexões da própria adolescência, pela sociedade opressora e violenta. Ainda que queiram oprimir, excluir e parar os adolescentes, mesmo assim, eles resistem, e nesse movimento de resistência, criam potência para persistir na existência ou, mesmo, construir novas possibilidades de futuro. “É precisamente a atividade criativa do homem que faz dele um ser projetado no futuro, um ser que contribui para criar e modificar o seu presente” (tradução nossa, Vigotksi, 2012, p. 9). O que realmente precisa “ser parado” é a sociedade excludente e violenta.

Mobilizadas pelas adolescentes-escritoras, a emoção e a criação corroboram a afirmação de Sawaia (2009, p. 366) de que são dimensões ético-políticas da ação transformadora de superar a desigualdade. A autora pontua que essas dimensões da subjetividade são como um “meio de atuar no que há de mais singular da ação política emancipadora”.

É importante reforçar o papel do coletivo e das interações que possibilitaram os contos. Concordamos com Barbosa (2017): “é na interação com o coletivo, com os materiais ali expostos e sua manipulação que nasce o interesse da participação dos alunos, e a atividade criadora torna-se possível. Portanto não existe imaginação sem ação” (Barbosa, 2017, p. 114). A autora pontua que

É pela ação criadora que a imaginação confere materialidade à experiência, dá-lhe dimensão concreta. Dimensão essa que não se constitui apenas na produção da história, mas, principalmente, no momento de sua socialização no grupo, que confere destaque ao coletivo, ao social, na constituição da imaginação, enquanto função psicológica promotora do desenvolvimento (Barbosa, 2017, p. 119)

O espaço oferecido, pela psicóloga, de ouvir e debater temas da realidade, buscando ações transformadoras e unido a proposta de ação do conto, mobilizou a imaginação e favoreceu um potencial criativo. Os resultados apresentados não seriam possíveis, sem esse espaço coletivo-colaborativo de reflexão e construção.

Os dois contos apresentados conseguem criticar e fazer refletir sobre as possibilidades de ação de adolescentes de classes empobrecidas, estudantes de escola pública periférica, tão criticada pela qualidade de ensino. É o poder da escola, da educação e da arte na promoção da imaginação, de “favorecer as ressignificações dos sujeitos sobre seu papel nas diferentes interações de que tomam parte e sobre suas condições de vida atual e futura” (Souza et al., 2018, p. 379)

Pensando no contexto escolar, concordamos com Souza e Luz (2017), a escola tem um lugar privilegiado na promoção do desenvolvimento, ao transmitir às novas gerações os legados da cultura humana e, ainda, “poder possibilitar ao sujeito a apropriação de novas formas de estar, pensar e agir no mundo” (Souza & Luz, 2017, p. 138). Como psicólogos escolares, corroboramos Guzzo e Ribeiro (2019, p. 305), ao afirmarem que “a educação é um processo em que se pode propiciar o pensamento crítico sobre questões da vida e da sociedade”. Isso leva a acreditar que um dos papéis do psicólogo é compreender a educação como emancipatória, e buscar práticas que visem a autonomia, a participação social na transformação dos modos de viver e ser de crianças e adolescentes.

Exemplificamos essa visão, seguindo o primeiro conto e relacionando com as práticas na escola. O enredo segue o relato da dor do luto de Emma, sete anos após a tragédia e, ao seu final, a história mostra como foi esse processo de luto pela perda de Riley, e a superação:

Sete anos se passaram, sete anos de muita saudade, dor e luto. Após Emma ler a carta deixada por Riley antes de se suicidar, ela sentiu o próprio mundo desabar, sentiu-se perdida, não conseguia compreender a carta, mas havia entendido que isso era uma despedida. Durante esse tempo, Emma conheceu uma pessoa incrível e estava aguardando um lindo bebê, Maya. Nesse exato momento, Emma deixava uma linda tulipa em frente ao seu túmulo. Aquilo era uma despedida. Emma iria para a França junto com sua amada. Emma aprendeu a superar muitas coisas e a que mais demorou foi a morte de Riley. Ela conseguiu voltar a ser feliz apesar de tudo e sua alma floresceu como uma flor. "Mamãe me ensinou que eu não devo esquecer os meus pesadelos e sim que eu deveria superar, porque se eu não superasse sempre seria uma criança cuja alma não floresce." (Conto: "O que não pode ser parado" Carvalho et al., 2023, p. 25)

No primeiro conto, as adolescentes-autoras escolhem escrever sobre o processo de luto e superação de Emma. Mesmo longo e dolorido, não fez com que a personagem sucumbisse ao padecimento, mas resistisse. No segundo conto, ao perder Felipe, Alex sai em uma jornada, com sua namorada, para salvar seu irmão. Sem sucesso ao barganhar com um anjo da morte, Alex constrói um boneco para alojar a alma de seu irmão<sup>39</sup>, e inicia na busca de uma forma de salvá-lo. Essa viagem longa e perigosa faz com que lutassem contra medusas, lobisomens e aranhas gigantes, até encontrarem o portal do inferno onde a alma de Felipe estava.

O leitor atento se recorda da abordagem sobre a temática da morte e do luto nas intervenções, em que pontuamos o papel dos animes e mangás e das ações da psicóloga no favorecimento de diferentes formas de elaborar a morte e o luto pelos adolescentes, bem como superar a dor e o medo. As análises buscaram relacionar as demandas do contexto pandêmico com as possibilidades de superação do luto e sofrimento psíquico dos alunos e professores, apontando novas formas de resistir ao padecimento. Assim, da mesma forma que, no primeiro conto, as adolescentes-autoras escrevem o processo de luto e superação de Emma, ao perder Riley; o segundo também relata o processo de luto do personagem Alex, ao perder o irmão.

---

<sup>39</sup> Referência a uma anime e mangá que os dois adolescentes-autores gostam: *Fullmetal Alchemist*. Descobriram que tinham esse interesse em comum no decorrer das intervenções.

- Finalmente cheguei. Só tenho 1 hora agora para reviver meu irmão - ele chorou falando para sua namorada que tentou acalmá-lo.

O portal tinha fogo e lava como no inferno e um mar abaixo. As almas nadavam sem rumo neste mar. Eles olharam para o portal e entraram sem medo. A água era fria assim como todas as almas de lá. Assim que entrou, Alex começou a procurar o seu irmão, mas não o encontrava em nenhum lugar. Enfim, avistou seu irmão, Felipe, vagando entre as colunas de fogo.

- Oi irmãozinho! Finalmente te achei!

Felipe responde:

- Saia! Deixe-me em paz.

Alex começou a chorar.

- Por quê? Depois de tudo o que eu fiz, você não vai voltar comigo?

- Não.

A namorada olhando a cena falou:

- Vamos, amor. Vamos voltar. Ele não quer voltar. Não disse que estava fazendo isso à toa?

- Não, Alcide, eu não vou deixá-lo aqui. Vou tentar uma última vez conversar com ele.

Tentou conversar com o Felipe mais uma vez, mas ele realmente não queria voltar para o mundo dos mortais. Alex chorou muito, mas viu que não daria certo e então disse:

- Adeus Felipe. Te amo irmão.

Ele foi embora e tentou seguir em frente. Os anos passaram e sua namorada ficou o tempo todo ao seu lado e assim conseguiram seguir a vida acompanhados de novas aventuras. (Conto: “Em busca do renascimento” Carvalho et al., 2023, p. 37)

Nesse sentido, os dois contos trouxeram algo comum além da morte: a superação frente ao padecimento e à dor. No primeiro, a superação do suicídio, de um amor romântico, como um processo longo, dolorido que requer elaboração no coletivo, mas mesmo assim, é possível superar e construir outros vínculos afetivos. O segundo conto elabora a superação do suicídio de um amor fraternal, como uma luta de negação, raiva e barganha, até que finalmente, com a ajuda no e do coletivo, poder elaborar essa dor e seguir em frente. Assim, observamos a potência dos animes e mangás, como mediadores no trabalho da psicóloga na escola, para a expressão e a elaboração das emoções mediadas pela imaginação. A imaginação mobiliza as emoções e é mobilizada por elas, em uma relação dialética que se caracteriza como unidade.

Além desse livro de contos, ocorreu uma noite de autógrafos, organizada pela psicóloga em parceria com a escola e o grupo PROSPED. Expusemos todos os contos produzidos, e imprimimos cópias físicas do livro para a noite de autógrafos. Todos os 19 alunos-escritores e 1 aluno-desenhista autografaram seus livros e de seus colegas, com a presença de pais, familiares, professores, gestores e pesquisadores do PROSPED. Os

alunos-autores e aluno-desenhista foram chamados e aplaudidos, um a um, convidando-os a sentarem em uma grande mesa com os livros a serem autografados. Com suas cópias, cada um autografou os livros dos presentes. Emocionados, coordenadores, pais e professores pediram autógrafos.

Essa noite de autógrafos destaca o protagonismo dos adolescentes, nas visões dos familiares e profissionais da escola. Os alunos, de uma “difícil turma” do Ensino Fundamental, estão assinando um livro produzido por eles, com contos belíssimos que discutem de forma crítica a realidade e os dramas da adolescência. O próximo capítulo se dedica a apresentar o processo de intervenção, por entender que pode oferecer subsídios a práticas psicológicas promotoras de desenvolvimento.

### **3.3 Animes e Mangás como Práticas Psicológicas**

Um dos objetivos específicos da presente pesquisa é “refletir sobre as possibilidades de ações de psicólogos escolares, utilizando animes como instrumento psicológico”. Nos capítulos precedentes, apresentamos análises que permitem sustentar essa proposição. Porém, é necessário compreender as bases e fundamentos que sustentam tal possibilidade de aplicação.

Como usar essas mídias? Como escolher a obra? Quais critérios a considerar? Como encontrar essas produções? Que outras atividades concomitantes à exibição da obra são necessárias para proceder à intervenção? Qual é a contribuição da psicologia? O que diferencia o desenvolvimento das atividades pelos professores e por psicólogos? O que as definiria como práticas psicológicas, e não pedagógicas? Este eixo de análise se ocupa em responder a essas e outras perguntas, a fim de fundamentar os animes e os mangás como práticas psicológicas. Assim, buscamos contribuir para a prática de profissionais que desejem utilizar essas mídias como promotoras do desenvolvimento de adolescentes.

Analisamos o trabalho desenvolvido durante esta dissertação, a partir dos fundamentos da psicologia histórico-cultural e assumindo os pressupostos do grupo de pesquisa que utiliza a pesquisa-intervenção (Souza et al., 2018) como método/procedimento para colocar o fenômeno humano em movimento. Assim, adentramos nas práticas interventivas-investigativas e construímos novas significações, de forma coletiva e colaborativa. Nesse processo analítico-reflexivo de examinar o construído e derivar abstrações, notamos dimensões necessárias para nortear as ações dentro do contexto escolar, utilizando materialidades artísticas.

As dimensões necessárias para essa ação foram organizadas, com base no trabalho desenvolvido ao longo de 14 meses, com 30 encontros com estudantes dos 6º, 7º, e 8º anos, em que utilizamos 14 animes (apêndice B). Além disso, o trabalho aconteceu apoiado nas ideias do grupo PROSPED, que, nas produções em pesquisas-intervenção, nomeia e fundamenta o papel da arte como instrumento psicológico, ao favorecer acesso aos fenômenos investigados pelo grupo e na transformação das condições de vida dos estudantes que frequentam a escola pública.

A partir do estabelecido pelo grupo e da experiência da pesquisa em questão, elegemos alguns elementos percebidos como importantes no dimensionamento deste tipo de pesquisa. Organizamos essas dimensões norteadoras da prática psicológica, sob a denominação de PraPsi: “Procedimento Norteador de Práticas psicológicas Mediadas por Expressões Artísticas”. São cinco dimensões a serem seguidas no planejamento e no desenvolvimento de práticas psicológicas com materialidades artísticas: Intencionalidade, Contexto e Cenário, Materialidade, Fundamentação e Aplicação. A figura 09 representa o procedimento:

**Figura 09**

*Procedimento norteador de práticas psicológicas mediadas por expressões artísticas*



O PraPsi não visa a uma linearidade ou sequência, tampouco remete a etapas rígidas, mas suscita um movimento que se organiza dialeticamente, podendo seguir várias direções. Logo, busca oferecer um caminho e uma organização, de modo a não perder de vista os objetivos da ação, além de manter a clareza do que se procura com a pesquisa-intervenção. Ao mesmo tempo, o PraPsi fundamenta ações de psicólogos voltadas ao coletivo, e oferece subsídios para o planejamento e a construção de práticas que utilizem de expressões artísticas em um movimento dialético entre as dimensões.

A seguir, fundamentamos as dimensões propostas, que se imbricam dialeticamente, de modo recursivo, avançando e/ou retrocedendo, no movimento de construção coletiva e colaborativa com os participantes das ações de pesquisa e intervenção.

### ***3.3.1 Intencionalidade***

Acerca da especificidade da psicologia da arte, Souza et al. (2018) destacam a intencionalidade como central para nortear a ação que utiliza da arte para fazer emergirem as subjetividades e favorecer a expressão e a elaboração das emoções. Para as autoras, a intencionalidade da ação direciona a escolha da materialidade a ser utilizada, de modo a afetar os sujeitos e suscitar emoções e reflexões sobre o tema trabalhado ou investigado. Ao afetar os sujeitos e ampliar a reflexão, a materialidade escolhida assume o caráter de instrumento psicológico, justamente pelas possibilidades de promover novas relações entre as funções psicológicas superiores dos sujeitos participantes.

Assim, para atuar como instrumento psicológico, a obra escolhida precisa fazer emergir emoções contraditórias, possibilitando ao sujeito um estado de contemplação e reflexão. As autoras reforçam que, na vivência dessas contradições, é possível ao sujeito construir novas significações, superando a condição anterior e construindo novos nexos e relações. Assim, amplia a compreensão da realidade (Souza et al., 2018).

Ao pensar em animes e mangás, não se trata de apenas de apresentá-los aos adolescentes, mas é preciso adentrar, junto com os alunos e os professores, nas possibilidades de sentidos e significados expressados pela obra (Souza et al., 2018). Para auxiliar nesse processo, o psicólogo deve aprofundar-se na fundamentação e no preparo, antes de escolher o anime ou o mangá que contempla melhor a possibilidade de colocar os afetos em movimento, com clareza de quais afetos devem-se movimentar.

A etapa inicial, em que se identifica a intencionalidade das ações interventivas e dos objetivos de pesquisa, interliga-se às outras etapas do processo interventivo-

investigativo, em um movimento dialético permanente. A princípio, é importante conhecer as demandas, as possibilidades e as implicações do contexto de investigação. Levantar as demandas exige várias observações e aproximações, com registros sistemáticos, conversas com diferentes atores, elaboração da compreensão sobre as demandas, apresentação da observação para os atores envolvidos, coleta de sugestões, ajustes na compreensão das problemáticas. Ao entender como a demanda se manifestou, escutando e conversando com os sujeitos, é possível elaborar uma proposta de atuação.

### ***3.3.2 Contexto e Cenário***

Com a clareza da demanda e a definição da intencionalidade, devemos pensar nas características do local onde a proposta irá ser desenvolvida. É preciso conhecer o contexto e, a partir dele, caracterizar o cenário, seus atores, as relações empreendidas nele. Isso porque o conhecimento do contexto envolve as demais dimensões do instrumento, pois direciona, por exemplo, a intencionalidade e as materialidades. As dimensões não têm propostas separadas, assim como o planejamento da atuação, usando materialidades artísticas e/ou midiáticas, não deve estar distante do contexto.

Conhecer o contexto demanda se aproximar dos atores que o constituem, o que envolve não somente a escola, seus profissionais e estudantes, mas também a comunidade do entorno, as famílias e as instâncias que regulamentam o funcionamento da educação escolar no âmbito da Diretoria de Ensino e Secretaria da Educação. No que concerne aos sujeitos, devemos compreender a historicidade e nos aproximarmos de suas manifestações, de modo a acessar o movimento dialético e contraditório dos fenômenos da realidade.

O primeiro passo em relação ao contexto é definir o grupo alvo da intervenção, pois este tipo de atuação crítica da Psicologia Escolar mira sempre o coletivo. Ainda que almeje que as ações desenvolvidas afetem todos os grupos, é possível apenas um de cada vez ser alvo das ações. Assim, no âmbito do cenário da pesquisa-intervenção, pode ser com estudantes, professores, gestores, demais profissionais da educação escolar ou, ainda, pais, familiares ou os profissionais do sistema de ensino – no âmbito mais amplo do contexto. Ainda que esses grupos ultrapassem o cenário da escola e não sejam o alvo da pesquisa, considerar seu papel é fundamental para compreender o contexto e a observação de mudanças alcançadas pelas ações da psicologia.

A esse respeito, as questões necessitam ser respondidas: a escola é pública ou particular? Em qual território se encontra? Quais as políticas públicas e educacionais voltam-se a ela? Como a escola se relaciona com o público e a comunidade? Quais são as condições socioeconômicas de seu público, comunidade e profissionais?

Ainda acerca dos grupos alvos das ações, é preciso ponderar algumas questões. Entre elas, dimensionar o tamanho do grupo, o momento em que se encontram, do ponto de vista do desenvolvimento do psiquismo, e o domínio de conhecimentos dos sujeitos. Além disso, importa atentar-se ao tempo das intervenções e o momento a realizar, com cuidado para não atrapalhar a dinâmica de ensino-aprendizagem dos estudantes e professores, como os alunos se posicionam em relação às atividades, o interesse dos adolescentes em geral e do grupo em particular pelas materialidades pensadas.

Em relação ao cenário, representado pela unidade escolar onde se desenvolve a pesquisa-intervenção, para além do conhecimento dos estudantes e profissionais, é preciso acessar as relações e suas dinâmicas, assim como os processos desenvolvidos em seu interior. Devemos delimitar o espaço no qual se realizam as atividades – sala de aula, pátio, biblioteca ou outros? E sobre ao tempo disponibilizado, como dimensionar o período com a atividade pensada? Se desenvolver a atividade em parceria com o professor, qual o papel deste profissional?

Também concernem à dimensão do cenário os recursos para a aplicação do projeto. No caso do uso de animes, por exemplo, o local tem projetor/televisão/som? Se usar mangás, como se disponibilizam os quadrinhos? Individuais? Em um sistema de empréstimo semanal? Grupo de leitura? Transmitem-se trechos das obras em um projetor? Você precisa de autorização legal ou a obra está disponível gratuitamente? O formato de trabalho tem várias partes? Além da apreciação, há produção? Se sim, quais materiais são necessários – papel, caneta, lápis, lápis de cor, lápis de cera, canetinhas etc.? Logo, considerar o contexto e o cenário auxilia a escolher materialidades mais eficientes, com base na intencionalidade e na proposta de atuação.

### ***3.3.3 Materialidade***

Ao escolher uma materialidade, devemos ter o domínio dela e de seus fundamentos, o que equivale à história, aos autores, aos meios de expressão. Logo, esta dimensão diz respeito a aprofundar os conhecimentos específicos sobre a(s) materialidade(s) escolhida(s) e os modos de utilizá-la. Para qualquer materialidade

mediática ou artística, é necessário um profundo conhecimento, a fim de entender a técnica utilizada em sua produção, a intencionalidade, o autor, as características enquanto dinâmica, conteúdo e forma. Além disso, importa conhecer as emoções e/ou os sentimentos no centro da obra, os elementos enfatizados na produção – imagem, falas, trilha sonora, cores, movimento, traços –, o contexto de produção, as principais características da cultura em que se desenvolve, o ano de produção, como é possível acessá-la etc.

Também é fundamental investir no modo de trabalhar com a materialidade, a começar pela escolha de uma boa reprodução, de produções de qualidade, adequadas à faixa etária e ao público-alvo das ações. Deve-se investir na apreciação, compreender que nem sempre a materialidade artística ou mediática é conhecida, pois podem não ter o hábito de apreciar imagens ou determinadas produções, como filmes, animes, documentários, poesias, músicas ou romances. Logo, é preciso construir o olhar para apreciar, o que pode exigir vários encontros, até que gerar uma relação diferente com os espectadores.

Para escolher um anime ou mangá, por exemplo, é essencial pesquisar e conhecer as obras. Além do mais, os profissionais devem passar por um processo de imersão, o que inclui assistir ou ler muitas vezes, pesquisar profundamente a obra, assim como o criador, a existência de sequências, o enredo geral da obra, o público-alvo pretendido etc. Desse modo, é possível pensar o grupo que a proposta criada busca atingir.

Se não forem materialidades que o psicólogo tenha familiaridade, mas deseja se aprofundar para utilizar na prática, aconselhamos conversar com outras pessoas que conheçam ou gostem dessas mídias, fundamentar-se em pesquisas e produções que utilizem essas mídias, buscar em banco de dados especializado sobre cada obra, além de navegar, assistindo e lendo o máximo possível. Após a pré-seleção das obras, é aconselhável assistir com outros profissionais, para observar novas possibilidades e reflexões, antes de definir quais utilizar.

Nessa pré-seleção, é necessário analisar a materialidade na relação com as demais dimensões do instrumento – Intencionalidade, Contexto e Cenário. Isso possibilita reformular e repensar as obras, levantando questionamentos, como, por exemplo, no caso dos animes e mangás: a obra escolhida se relaciona com a intencionalidade? É adequado para o grupo proposto? Tem a duração apropriada pelo tempo que possui (no caso de uma anime)?

### **3.3.4 Fundamentação**

Esta dimensão do PraPsi é condição para as ações interventivas, com o uso de materialidades mediadoras do fenômeno investigado e que deve se transformar. A fundamentação volta-se para a ação interventiva do trabalho do psicólogo. No que concerne aos pressupostos teóricos que estão na base da ação da psicologia crítica, é importante retomar os princípios norteadores de uma ação que visa ao coletivo e colaborativo.

Esses princípios tomam o sujeito como autor de sua história, constituído nas interações que empreende, nas quais se apropria da cultura, transformando-se, enquanto também transforma a cultura. O domínio desse conhecimento é fundamental para a complexificação do modo de funcionar de seu psiquismo, em níveis cada vez mais elaborados.

No caso da utilização de materialidades artísticas ou midiáticas, temos como base a Psicologia da Arte (1999), compreendida como a capacidade dessas expressões em afetar os sujeitos, sobretudo no âmbito das emoções. Assim, é fundamental o conhecimento para o profissional que pretende realizar este tipo de intervenção, entendendo sua potência para promover a reflexão e a conscientização (Souza, 2016a, 2016b, 2021; Souza et al., 2016). Ao dimensionar os fundamentos teóricos, importa, ainda, buscar conhecer o que a produção em pesquisa na área já produziu sobre o tema.

### **3.3.4 Aplicação**

Por fim, a última dimensão em destaque refere-se ao desenvolvimento das atividades. Antes de colocar o instrumento em prática, é necessário relacionar todas as dimensões apresentadas e refletir sobre elas – Intencionalidade, Contexto e Cenário, Materialidade e Fundamentação. No caso de pesquisa-intervenção, não se podem perder de vista, também, os objetivos. Essa análise possibilita refletir sobre a efetividade da materialidade, em dado contexto e cenário, se está adequada à intencionalidade da ação, as relações com as demandas e o público-alvo e se a fundamentação é suficiente para a atuação ou necessita de um aprofundamento maior por parte do profissional

Em síntese, um planejamento dialógico, pensando na intencionalidade, no contexto e cenário, nas materialidades, sustentado na fundamentação das ações do instrumento e do aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural, em específico da Psicologia da Arte, é fundamental no desenvolvimento das atividades coletivas. Como

dimensões norteadoras da pesquisa-intervenção que utiliza de expressões artísticas, o PraPsi pode contribuir com a ação crítica e consciente de profissionais que desejam usar animes, mangás e outras materialidades artísticas no contexto escolar.

A proposta está em consonância com a psicologia escolar crítica, que, segundo Guzzo (2008, p.22), busca diálogo, reflexão e intervenção buscando “descobrir formas de tornar a escola um espaço para o exercício de liberdade e autonomia”. Concordamos com a autora que a “ação do psicólogo é política, na medida em que deve influenciar mudanças em seu contexto de trabalho” (Guzzo, 2008, p. 23).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Estou com medo de morrer.*

*Mas, e quando meu avô morreu? Na época eu senti medo?*

*Eu não chorei por conta do medo, eu só estava um pouco triste...*

*Mas a morte do meu avô e a morte que eu estou encarando agora*

*Qual é a diferença entre elas? <sup>40</sup>*

Da mesma forma que o personagem, ao se deparar com o medo e com o fim, volta ao começo, refletindo e sintetizando seus pensamentos, assim, também, ocorre neste momento de encerramento. Porém, irei sem medo, na esperança de práticas psicológicas novas que possam contribuir com ações mais efetivas na escola. Da trajetória inicial deste trabalho, para esta conclusão: *“Qual é a diferença entre elas?”*

Ao longo de um ano e meio que mantivemos os encontros com os estudantes, diversas percepções e impressões percorreram a mente, e a própria atuação aos poucos se transformou. As intervenções, as falas e as produções dos estudantes evidenciaram desigualdades, opressões e violências, mas também refletiram sua potência de ação, os anseios e as resistências, em especial no trabalho com animes e mangás. Eles utilizavam essas materialidades para refletir, criar e denunciar, expressando não só o que sentiam e pensavam, mas construindo no coletivo novas formas de entender e imaginar o futuro.

Percebemos mais claramente as contradições e os potenciais que permearam esta pesquisa, de forma emocionada, ao observar alunos amantes dessas materialidades e que, inicialmente, não conversavam ou interagiam com os colegas, mas passaram a criar vínculos, histórias e se sentir parte desse social e coletivo. Nesses relatos e nessas percepções, firma-se a necessidade de um compromisso de atuação do psicólogo escolar, buscando um contexto mais inclusivo, coletivo e transformador.

Além disso, este estudo possui três contribuições teóricas. A primeira evidencia que o trabalho com animes e mangás favorece a ampliação do conhecimento, suas relações e emoções, promovendo reflexões sobre si próprios, o outro e o contexto. A imaginação e a emoção enriquecem a construção do coletivo e do colaborativo. O trabalho com essas materialidades desperta o interesse dos adolescentes, auxiliando no processo reflexivo, o que promove o desenvolvimento. Essa contribuição responde ao objetivo

---

<sup>40</sup> Anime *“Jujutsu Kaisen”* - Episódio 01. Ver “Apêndice D” para referências e informações adicionais sobre a obra.

específico: “Discutir as relações que os estudantes estabelecem entre os conteúdos de animes e mangás e sua vida cotidiana”, e descortina um potencial ilimitado de temáticas para serem trabalhadas, com essas materialidades como mediadoras. Este trabalho, em especial, revelou o potencial, ao lidar com as temáticas da morte, do luto, das violências e das relações familiares.

A segunda evidencia que o trabalho com animes e mangás, por agilizar a imaginação, promove identificação, construção de generalizações e apropriação de conceitos, conferindo uma nova qualidade ao pensamento, de cunho mais complexo. Ao observar o envolvimento dos estudantes nas atividades e identificar esse interesse pelo conteúdo das obras, pudemos contemplar as emoções que emergiram na apreciação e na produção, envolvendo animes e mangás. Isso possibilita destacar o papel das emoções e da imaginação, o que favorece o processo de aprendizagem, conferindo a essas materialidades a potência na promoção do desenvolvimento. Essa contribuição levou a responder aos nossos objetivos específicos: “Compreender quais conteúdos e formas de animes e mangás despertam o interesse dos alunos”; “Examinar as emoções que emergem da apreciação e da produção das atividades desenvolvidas pelos estudantes” e “Analisar o envolvimento dos estudantes com atividades de apreciação de animes e mangás”.

A terceira reforça a importância da atuação integrada com os diversos atores do contexto escolar. Pelo coletivo e com o coletivo, é possível construir ações buscando a promoção do desenvolvimento de crianças, adolescentes e demais profissionais. Esse tipo de atuação são fundamentos para o trabalho coletivo-colaborativo na Psicologia Crítica.

Este trabalho também possui três contribuições práticas.

A primeira revela o potencial de animes e mangás como instrumentos psicológicos mediadores no trabalho do psicólogo escolar. Ao observar os resultados de forma ampla, observamos que essas materialidades favoreceram a imaginação e as emoções, possibilitando aos sujeitos a vivência de diferentes emoções e experiências, o que favoreceu novas significações da realidade.

A segunda oferece um “Procedimento Norteador de Práticas Psicológicas Mediadas por Expressões artísticas” (PraPsi). Com isso, contribuimos para a construção de práticas psicológicas (utilizando materialidades artísticas) críticas, voltadas ao coletivo, desenvolvidas de modo colaborativo, com a intenção de transformar práticas escolares.

A terceira evidencia a potência da criação de histórias (em quadrinhos ou contos), como processos imaginativos e criativos que demonstram a potência de ação transformadora não só dos alunos, mas do contexto e seus profissionais. As relações

iniciais que os alunos construíram com animes e mangás, apreciados no cotidiano, os auxiliaram nesses processos. Isso possibilitou repensar, através da escrita e do desenho, novas formas de conceber o social e seus atravessamentos. O livro de contos e a noite de autógrafo se revelaram como produção que coroaram nosso trabalho com os estudantes e a professora parceira.

Essas três contribuições práticas respondem ao objetivo específico: “Refletir sobre as possibilidades de ações de psicólogos escolares, utilizando animes como instrumento psicológico”. Porém acreditamos que esses resultados não são suficientes para abarcar a imensidão de possibilidades, quando se trata da atuação do psicólogo na escola e dessas materialidades.

É necessário retomar e considerar as dificuldades e as limitações que atravessaram esta pesquisa, além de pensar como criar, a partir deste trabalho, novos caminhos e possibilidades

Em relação ao objetivo específico “Analisar a relação entre os processos imaginativos e criativos dos jovens e seu envolvimento com as atividades escolares” acreditamos que não foi possível demarcar a potência para o envolvimento com atividades escolares no geral. Porém, relacionando com o livro de contos criado, ficou evidente a potência das intervenções para o conhecimento linguístico com ênfase ao domínio da escrita, sendo esta, fundamental para as funções psicológicas superiores e o avanço do sujeito em outros níveis de escolarização.

Além disso um dos nossos obstáculos nesse trabalho foi encontrar pesquisas que utilizaram essas materialidades dentro da psicologia, em especial no contexto escolar. A escassa literatura, tanto teórica quanto empírica, relacionando educação, psicologia, animes e mangás dificultou o diálogo entre as pesquisas.

Outra dificuldade foi a inicial resistência em utilizar e até tentar dialogar sobre essas materialidades com professores, a fim de validar os interesses dos estudantes e convidá-los a serem mais participativos e abertos a novas experiências e materialidades. Esse problema foi minimamente ultrapassado, porém só depois de muito tempo e com poucos docentes, revelando a necessidade de investimento em práticas psicológicas voltadas aos professores.

Esta pesquisa teve o objetivo voltado aos estudantes do ensino fundamental II, então acreditamos que outros estudos devam ser realizados para públicos diferentes, não só com docentes, mas também com estudantes dos outros níveis educacionais e demais profissionais. Além do mais, esperamos possibilitar a reflexão sobre novas práticas

psicológicas que favorecem expressar emoções e a promover a imaginação, buscando um contexto mais inclusivo, coletivo e transformador. Acreditamos que os animes e mangás são materialidades mediadoras que dialogam com tal objetivo.

Finalizamos este trabalho, retomando à experiência da noite de autógrafos, quando os estudantes sentiram o orgulho e a felicidade, não só de si, mas dos outros ao seu redor. Vimos pais, familiares e professores, chorando de emoção, depois de muita parceria e planejamentos da psicóloga, do grupo PROSPED, da gestão escolar e dos docentes. Esse momento apareceu dias depois, no jornal da cidade, incentivando novas parcerias na escola com outros psicólogos do grupo, além de mobilizar alunos e atuantes a trabalharem mais coletivamente e inclusivamente.

### **Figura 10**

*Compilado de fotos da noite de autógrafa*



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, W. M. J. de, & Machado, V. C. (2016). Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 261–270. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200008>
- Aguiar, W. M. J. de, & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(236), 299–322. <https://doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015>
- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26(2), 222–245. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>
- Akutami, G. (2018). *Jujutsu Kaisen*. Shounen Jump (Weekly).
- Aniplex. (2017). 文部科学省コラボレーション企画展開 いじめなど子供のSOSに関する普及啓発 *Bun bukagakushō koraborēshon kikaku tenkai ijime nado kodomo no esuōesu ni kansuru fukyū keihatsu* [Desenvolvimento de Projetos em Colaboração com o Ministério da Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia (MEXT): Divulgação e iluminação sobre SOS em crianças como o bullying]. <https://www.aniplex.co.jp/sp/lineup/anime/3lion/news/news.html?id=45110>
- APA - American Psychological Association. (2023). *Publication Manual 7th Edition*.
- Arinelli, G. S. (2022). “A nossa voz importa”: promovendo a capacidade de ação de adolescentes do Ensino Médio público [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas]. <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16506>
- Barbosa, E. T. (2017). *Os “Donos da imaginação”: a contação e produção de histórias promovendo o interesse e a participação de adolescentes em atividades escolares*. [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas]. [https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/15746/ccv\\_ppgpsico\\_dr\\_Eveline\\_TB.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/15746/ccv_ppgpsico_dr_Eveline_TB.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Campos, C. C. G. de, & Souza, S. J. (2003). Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na Infância. *Psicologia Ciência e Profissão*, 23(1), 12–21. <https://www.scielo.br/j/pcp/a/T66qNV6pmdWVDyWzWxg6mdK/?format=pdf&lang=pt>
- Carvalho, R. M. de A. F., Nunes, D. R., & Souza, V. L. T. (2023). *A contação dos nossos olhos* (1st ed.).
- Carvalho, R. M. de A. F., & Souza, V. L. T. de. (2023). Animes e Mangás na Escola: Atuações Críticas da Psicologia escolar. *Mutações*, 15(25), 111–123. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/11941>

- CFP - Conselho Federal de Psicologia. (2023). *CFP vai à Câmara dos Deputados para articular votação do Piso Salarial*. <https://site.cfp.org.br/cfp-vai-a-camara-dos-deputados-para-articular-votacao-do-piso-salarial/#:~:text=O%20Conselho%20Federal%20de%20Psicologia,da%20Psicologia%20em%20R%244.650>.
- CNN Brasil. (2023). *SP terá reforço de segurança privada e psicólogos nas escolas, anuncia Tarcísio*. <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/sp-tera-reforco-de-seguranca-privada-e-psicologos-nas-escolas-anuncia-tarcisio/>
- Constituição da República Federativa do Brasil (1988). [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, (2016). <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Coelho Jr., L. de L., & Silva, S. S. (2007). Cosplayers como Fenômeno Psicossocial: do reflexo da cultura de massa ao desejo de ser herói. *Rev Bras Crescimento Desenvol Hum.*, 17(1), 64–75. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v17n1/06.pdf>
- Coelho Junior, L. de L., & Gonçalves, G. M. R. (2011). Cultura pop japonesa e identidade social: os cosplayers de Vitória (ES). *Psicologia & Sociedade*, 23(3), 583–591. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000300016>
- Conselho Federal de Psicologia. (2015). *Violência e Preconceitos na Escola: Contribuições da Psicologia*.
- Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Resolução nº 510 de 07 de Abril de 2016*. [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581)
- Crunchyroll. (2021). *Crunchyroll celebra marca de 5 milhões de assinantes em todo o mundo*. <https://www.crunchyroll.com/pt-br/anime-news/2021/08/03/crunchyroll-celebra-marca-de-5-milhes-de-assinantes-em-todo-o-mundo>
- Dugnani, L. A. C., & Souza, V. L. T. de. (2016). Psicologia e gestores escolares: mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 247–259. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200007>
- Endou, T. (2019). *Spy x Family*. Shounen Jump+.
- Freire, P. (2023). *Educação como Prática da Liberdade* (55th ed.). Paz e Terra.
- Fuchigami, M., & Hatta, Y. (2021). *Ousama Ranking*. Funimation e Wit Studio.
- Furuhashi, K. (2022). *Spy x Family*. Wit Studio e CloverWorks.
- G1. (2011). “Estou me lixando para esse pessoal”, diz Bolsonaro sobre movimento gay. <https://g1.globo.com/politica/noticia/2011/03/estou-me-lixando-para-esse-pessoal-diz-bolsonaro-sobre-movimento-gay.html>
- G1. (2020). *Bolsonaro pede desculpas por declaração homofóbica; lembre outras vezes em que se desculpou após falas polêmicas*.

<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/10/30/bolsonaro-se-desculpa-por-declaracao-homofobica-relembre-outras-vezes-em-que-se-desculpou-apos-falas-polemicas.ghtml>

- G1. (2023). *Número de psicólogos em escolas de SP deveria ser o dobro, diz conselheira do Conselho Regional de Psicologia*. <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/08/29/no-de-psicologos-em-escolas-de-sp-deveria-ser-o-dobro-diz-conselheira-do-crp.ghtml>
- Governo do Estado de São Paulo. (2023a). *Maior rede de ensino do País, a Educação paulista conta com 315 mil servidores*. <https://www.educacao.sp.gov.br/servicos-professores/>
- Governo do Estado de São Paulo. (2023b). *Educação de SP dá início à contratação de 550 psicólogos*. <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-de-sp-da-inicio-contratacao-de-550-psicologos/>
- Governo do Estado de São Paulo. (2023c). *Programa Psicólogos na Educação - Qual era o objetivo do Programa Psicólogos na Educação?* . <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07422/pt-br>
- Group Med+. (2023). *Psicólogos - Capital e Interior do Estado de São Paulo*. <https://medmais.vagas.solides.com.br/vaga/276908>
- Guzzo, R. S. L. (2001). Formando psicólogos escolares no Brasil: Dificuldades e perspectivas. In S. M. Wechsler (Ed.), *Psicologia escolar: Pesquisa, formação e prática* (pp. 75–92). Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2008). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In A. M. Martinez (Ed.), *Psicologia Escolar E Compromisso Social*. Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2017). Educação para a Liberdade, Psicologia da Libertação e Psicologia Escolar: uma Práxis para a Liberdade. In *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 169–178). Alínea.
- Guzzo, R. S. L., & Marinho-Araújo, C. M. (2011). Apresentação. In R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Eds.), *Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 7–9).
- Guzzo, R. S. L., Moreira, A. P. G., & Mezzalira, A. S. da C. (2016). Desafios para o Cotidiano do Psicólogo dentro da Escola: A questão do método. In *Psicologia Escolar Crítica: Teoria e Prática nos Contextos Educacionais* (pp. 21–34).
- Guzzo, R. S. L., & Ribeiro, F. de M. (2019). Psicologia na Escola: Construção de um horizonte libertador para o desenvolvimento de crianças e jovens. *Estudos e Pesquisas Em Psicologia*, 19(1), 298–312.
- Horikoshi, K. (2014). *Boku no Hero Academia*. Shounen Jump (Weekly).
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2008). *Resistência & integração: 100 anos de imigração japonesa no Brasil*. IBGE, Centro de Documentação e

Disseminação de Informações.

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv38935.pdf>

Iino, S. (2019). *Dr. Stone*. TMS Entertainment.

Inagaki, R., & Boichi. (2017). *Dr. Stone*. Shounen Jump (Weekly).

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). *Censo Escolar*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>

Jesus, J. S. de. (2020). *As histórias que contamos de nós: mobilizando a imaginação e as emoções de estudantes do ensino fundamental II* [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica]. <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15764>

Jovem Nerd. (2017). *Brasil está entre os países que mais assistem anime no mundo* *Jovem Nerd*. <https://jovemnerd.com.br/nerdbunker/brasil-esta-entre-os-paises-que-mais-assistem-anime-no-mundo/>

Kawagoe, K., & Watanabe, A. (2021). *Komi san wa Comyushou desu*. TV Tokyo, Dentsu, Shogakukan-Shueisha Productions, Half H.P Studio, Nippon Columbia e OLM.

Lei Nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 - Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19610.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm)

Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, (1996). [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

Lei Nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019 - Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica., (2019).

Li, H. (2021). *Shiguang Dailiren*. bilibili, BeDream, Funimation e LAN Studio.

Llenas, A. (2015). *Diário das Emoções* (Benvirá).

Luyten, S. M. B. (2004). O tripé japonês. *Bravo* (86), 51–53.

Luyten, S. M. B. (2012). *Mangá o poder dos quadrinhos japoneses* (3rd ed.). Hedra .

Mareonline. (2021). *Linguagem neutra: mais inclusão e diversidade para todos*. <https://mareonline.com.br/linguagem-neutra-mais-inclusao-e-diversidade-para-todos/>

Marinho-Araújo, C. M., & Neves, M. , M. B. J. (2007). Psicologia escolar e formação continuada em serviço: Encurtando distâncias entre teorias e práticas. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 27(1), 56–71.

Marinho-Araújo, C. M., Teixeira, A. de M. B., & Cavalcante, L. (2023). Lei 13.935/2019: histórico, limites e potencialidades para a Psicologia Escolar. In Marinho-Araújo, A. de M. B. Teixeira, & L. Cavalcante (Eds.), *Psicologia escolar: atuação profissional e a Lei 13.935/2019* (pp. 5–12). Alínea.

- Medeiros, F. P. (2022). *A escola como promotora de desenvolvimento humano: contribuições da psicologia à gestão escolar* [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica]. <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/16505>
- Metrópoles. (2023). *Três meses após atentado, SP anuncia pregação para psicólogos em escolas*. <https://www.metropoles.com/sao-paulo/tres-meses-apos-atentado-sp-anuncia-pregao-para-psicologos-em-escolas>
- MEXT - Ministério da Educação, Cultura, Esporte, Ciência e Tecnologia (2009). *Tokubetsu shien kyōiku ni tsuite 特別支援教育について [Sobre a Educação para Necessidades Especiais]*. [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/012/005.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/012/005.htm)
- MEXT - Ministério da Educação, Cultura, Esporte, Ciência e Tecnologia (2017). *(Anime 3-gatsu no raion to koraboreishion! Doko made mo anata no mitakata da kara ne) TVアニメ『3月のライオン』とのコラボレーションについてTV [Colaboração com o anime de TV “Leão em março”! Porque eu sou seu amigo em qualquer lugar]*. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/29/10/1396898.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/10/1396898.htm)
- MEXT - Ministério da Educação, Cultura, Esporte, Ciência e Tecnologia (2021). *Gaikokujinjidō seito-tō kyōiku ni kansuru dōga kontentsu ni tsuite 外国人児童生徒等教育に関する動画コンテンツについて [Conteúdo em vídeo sobre educação de estudantes estrangeiros]*. [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003\\_00004.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003_00004.htm)
- Ministério da Saúde [Brasileiro]. (2023). *COVID-19 no Brasil*. [https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19\\_html/covid-19\\_html.html](https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html)
- Miyazaki, H. (2002). *Hayao Miyazaki interview In Midnight Eye Visions of Japanese cinema*. . <http://www.midnighteye.com/interviews/hayao-miyazaki/>
- Miyazaki, H. (2010). *Hayao Miyazaki in Conversation with Roland Kelts. In UC BERKELEY Events, (Entrevista original feita em 25 de julho de 2009)*. <https://www.youtube.com/watch?v=wZWmOYq3fX4>
- Nagado, A. (2005). O mangá no contexto da cultura pop japonesa e universal. . In S. M. B. Luyten (Ed.), *Cultura pop japonesa: mangá e animê*. (pp. 49–58). Hedra.
- Nagasaki, K. (2016). *Boku no Hero Academia*. Funimation.
- Neto, G. F. S. (2013). *Paixões e Traços Míticas no Discurso do Animê: Uma Análise em Death Note* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás]. <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5279/5/Disserta%20c3%a7%20c3%a3o%20-%20Genis%20Frederico%20Schmaltz%20Neto%20-%20202013.pdf>
- Neves, M. A. P., & Souza, V. L. T. de. (2018). Música e psicologia na escola: mobilizando afetos na classe de recuperação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 17–25. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018019065>
- NHK for School. (2014). *E no yokuarushitsumon へのよくある質問 [Perguntas frequentes para NHK para a escola]* <https://www.nhk.or.jp/school/help/>

- O Globo. (2021). *Bolsonaro faz ataque homofóbico e diz que linguagem neutra “estimula a molecada a se interessar por essa coisa.”*  
<https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-faz-ataque-homofobico-diz-que-linguagem-neutra-estimula-molecada-se-interessar-por-essa-coisa-25309138>
- Oda, T. (2016). *Komi san wa Comyushou desu*. Shounen Sunday.
- Otsuka. (2016). *OTSUKA manga herushī bunko to wa まんがヘルシー文庫とは [O que é OTSUKA Manga Healthy Bunko?]*.  
<https://www.otsuka.com/jp/comiclibrary/about/index.html>
- Park, S.-H. (2020). *Jujutsu Kaisen*. VIZ Media.
- Pott, E. T. B., Neves, M. A. P., & Souza, V. L. T. de. (2022). Contribuições da Imaginação ao Processo de Desenvolvimento e a Educação: Uma Análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 26.  
<https://doi.org/10.1590/2175-35392022223597>
- RAICHI - Força-Tarefa Governamental sobre os Sequestros pela Coreia do Norte. (2008). *Anime Megumi アニメめぐみ*.  
<https://www.rachi.go.jp/jp/megumi/index.html>
- RAICHI - Força-Tarefa Governamental sobre os Sequestros pela Coreia do Norte. (2020a). *Seifu no shisei torikumi (政府の姿勢・取組) [Atitudes e iniciativas do governo]*. <https://www.rachi.go.jp/jp/shisei/gakushusidou.html>
- RAICHI - Força-Tarefa Governamental sobre os Sequestros pela Coreia do Norte. (2020b). *Shōgakkō kōgakunen gakkyū katsudō ni okeru gakushū shidō rei. (小学校高学年 学級活動における学習指導例) [Exemplo de instrução de aprendizagem em atividades de classe para o ensino fundamental primário]*.  
<https://www.rachi.go.jp/jp/shisei/jakunensou/s-t-kumamoto.pdf>
- Rangel, E. A. (2016). *Afrosamurai : uma análise sobre a representação de um herói e protagonista negro na narrativa transnacional do Anime* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo,].  
<http://repositorio.ufes.br/handle/10/7071>
- Revista Museu. (2022). *114 anos de Japão no Brasil*.  
<https://www.revistamuseu.com.br/site/br/noticias/internacionais/14509-18-06-2022-114-anos-de-japao-no-brasil.html>
- Resolução CNE/CES (2004) Nº 8, de 7 de maio de 2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Psicologia.  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7690-rces004-08-pdf&category\\_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7690-rces004-08-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192)
- Santilli, A. C. (2018). *Criança, narrativa e amor: Os vínculos afetivos em Sakura Card Captors* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].  
<https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/21291/2/Ana%20Catarina%20Santilli.pdf>
- Sato, F. N. (2005). O mangá e o papel da Abrademi . In S. M. B. Luyten (Ed.), *Cultura Pop Japonesa: Mangá e Anime*. Hedra.

- Sawaia, B. (2021). *As Artimanhas da Exclusão* (14th ed.). Vozes.
- Sawaia, B. B. (2009). Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 364–372.  
<https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000300010>
- Shorty Awards. (2020). *Anime Awards: Global to the MAX*.  
<https://shortyawards.com/12th/anime-awards-going-global-staying-local>
- Simon, P. (2015). *Anime friends e turismo: universo otaku e motivação da demanda* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Paraná.
- Soares, G. T. (2013). *Cosplay: imagem, corpo, jogo* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].  
<https://repositorio.pucsp.br/xmlui/handle/handle/4506>
- Souza, V. L. T. de. (2009). Educação, Valores e Formação de Professores: Contribuições da Psicologia Escolar. In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 133–151). Alínea.
- Souza, V. L. T. de. (2016a). Arte, Imaginação e Desenvolvimento Humano. In M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Eds.), *Psicologia Escolar Crítica: Teoria e Prática nos Contextos Educacionais* (pp. 77–93). Alínea.
- Souza, V. L. T. de. (2016b). Arte, Imaginação e desenvolvimento humano: aportes à atuação do Psicólogo na escola. In M. V. Dazzani & V. L. T. de Souza (Eds.), *Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 77–93). Alínea.
- Souza, V. L. T. de. (2019). A Pesquisa-Intervenção como forma de Inserção Social em Contextos de Desigualdade: Arte e Imaginação na Escola. *Psicologia Em Revista*, 25(2), 689–706. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2019v25n2p689-706>
- Souza, V. L. T. de. (2021). Art and Science Advancing Human Understanding: Epistemological and Methodological Foundations. In G. S. Arinelli & V. L. T. de Souza (Eds.), *Qualitative Research and Social Intervention: Transformative Methodologies for Collective Contexts* (pp. 17–36). IAP Publishing.
- Souza, V. L. T. de, & Arinelli, G. S. (2019). A dimensão revolucionária do desenvolvimento e o papel da imaginação. *Revista Obutchénie*, 1–22.  
<https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51560>
- Souza, V. L. T. de, Dugnani, L. A. C., & Reis, E. de C. G. dos. (2018). Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(4), 375–388. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400005>
- Souza, V. L. T. de, & Luz, A. F. S. (2017). As interações em sala de aula nos terceiros anos do ensino fundamental. *Interações Em Psicologia*, 21(2), 137–146.
- Souza, V. L. T. de, Petroni, A. P., & Andrada, P. C. de. (2016). *A Psicologia da Arte e a Promoção do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Edições Loyola.

- Souza, V. L. T. de, Petroni, A. P., Dugnani, L. A. C., Barbosa, E. T., & Andrada, P. C. de. (2014). O Psicólogo na Escola e com a Escola: A parceria como forma de atuação promotora de mudanças. In Raquel de Souza Lobo Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar Desafios e Bastidores na Educação Pública* (pp. 27–54). Alínea.
- Theodorovicz, V. (2014). *Death Note: Conjurações entre Autoria, escrita e Morte* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Centro-Oeste].  
<http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/tede/61>
- Tooka, S. (2019). *Ousama Ranking*. MangaHack.
- UOL. (2021). *SP inicia programa com psicólogos na educação para “melhorar clima escolar.”* <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/02/17/sp-inicia-programa-com-psicologos-na-educacao-para-melhorar-clima-escolar.htm>
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da Arte*. Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2010). *Quarta Aula: a questão do meio na pedagogia, Lev Semionovich Vigotski*. 21(4), 681–701.  
<https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022/45690>
- Vigotski, L. S. (2012). *La imaginacion y el Arte en la Infancia* (11th ed.). Akal.
- Vigotski, L. S. (2014). *Imaginação e Criatividade na Infância*. Martins Fontes.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada (o) a participar da pesquisa intitulada “Animes e Mangás mobilizando Afetos e Imaginação na Escola”, de responsabilidade da pesquisadora Rebecca Moura de Almeida Ferreira Carvalho, do Curso de Mestrado na Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia da PUC-Campinas, sob orientação da Profa Dra Vera Lúcia Trevisan de Souza.

O objetivo desta pesquisa é analisar os significados e sentidos dos animes e mangás para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Assim gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Como justificativa, temos o interesse de pensar o futuro da educação dos adolescentes de modo contextualizado com a realidade. Você irá participar de encontros coletivos junto à escola para discussões com duração média de 1 hora e 20 minutos. Os encontros serão semanais, e pré-agendados. Utilizaremos expressões midiáticas japonesas como animes (animações) e mangás. A entrevista será gravada em áudio e transcrita na íntegra, posteriormente. Ademais, lhe será garantido que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo. E, os dados provenientes da sua participação na pesquisa, a saber, a gravação e a transcrição da entrevista ficarão sob a guarda da pesquisadora durante 05 anos e poderão ser solicitados quando necessário. Após este período, os dados permanecerão disponibilizados aos cuidados do Grupo de Pesquisa “Processos de Constituição do Sujeito e Práticas Educativas – PROSPED”. Caso os resultados da pesquisa forem utilizados em eventos e publicações científicas, sua identidade não será divulgada, sendo mantido o mais rigoroso sigilo.

A sua participação é voluntária e essa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional. A qualquer momento você poderá solicitar novas informações, assim como, recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação.

Informações adicionais a respeito da pesquisa poderão ser solicitadas diretamente com a pesquisadora através do e-mail [rebeccamaferreira@gmail.com](mailto:rebeccamaferreira@gmail.com) ou pelo telefone (21) 994453442, em horário comercial, das 08h às 12h e das 14h às 18h. Ou ainda com a orientadora da pesquisa Profa. Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza, pelo e-mail [vera.trevisan@uol.com.br](mailto:vera.trevisan@uol.com.br).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa, dirija-se Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: [comitedeetica@puc-campinas.edu.br](mailto:comitedeetica@puc-campinas.edu.br), endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516, prédio A02, térreo - Parque Rural Fazenda Santa Cândida - CEP 13087-571 - Campinas - SP, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h e das 13h às 17h.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Rebecca Moura de Almeida Ferreira Carvalho

Tendo o conhecimento e assentimento dessas informações, eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ declaro que concordo em participar desse estudo e que fui informada(o) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Por fim, declaro que sei que esta documentação será utilizada para fins acadêmicos e científicos, tendo garantido o sigilo de minha identidade. Declaro, ainda, que recebi uma via deste Termo de Assentimento.

\_\_\_\_\_

Assinatura da (o) participante

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Animes e Mangás mobilizando Afetos e Imaginação na Escola”, de responsabilidade da pesquisadora Rebecca Moura de Almeida Ferreira Carvalho, do Curso de Mestrado na Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia da PUC-Campinas, sob orientação da Profa Dra Vera Lúcia Trevisan de Souza.

O objetivo desta pesquisa é analisar os significados e sentidos dos animes e mangás para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Como justificativa, temos o interesse de pensar o futuro da educação dos adolescentes de modo contextualizado com a realidade. e o(a) seu(sua) filho(a) está sendo convidado a participar de encontros coletivos junto à escola para discussões com duração média de 1 hora e 20 minutos. Os encontros serão semanais, e pré-agendados. Utilizaremos expressões midiáticas japonesas como animes (animações) e mangás. A entrevista será gravada em áudio e transcrita na íntegra, posteriormente. Ademais, lhe será garantido que os seus dados pessoais de seu(sua) filho(a) serão mantidos em sigilo. E, os dados provenientes da sua participação na pesquisa, a gravação e a transcrição da entrevista ficarão sob a guarda da pesquisadora durante 05 anos e poderão ser solicitados quando necessário. Após este período, os dados permanecerão disponibilizados e aos cuidados do Grupo de Pesquisa “Processos de Constituição do Sujeito e Práticas Educativas – PROSPED”. Caso os resultados da pesquisa forem utilizados em eventos e publicações científicas, sua identidade não será divulgada, sendo mantido o mais rigoroso sigilo.

O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar a participação do seu(sua) filho(a) ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa e não haverá nenhum prejuízo para seu(sua) filho(a) caso essa decisão seja tomada. Caso aceite, a participação do seu(sua) filho(a) consiste em comparecer aos encontros.

Informações adicionais a respeito da pesquisa poderão ser solicitadas diretamente com a pesquisadora através do e-mail [rebeccamaferreira@gmail.com](mailto:rebeccamaferreira@gmail.com) ou pelo telefone (21) 994453442, em horário comercial, das 08h às 12h e das 14h às 18h. Ou ainda com a orientadora da pesquisa Profa. Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza, pelo e-mail [vera.trevisan@uol.com.br](mailto:vera.trevisan@uol.com.br).

Este projeto foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas e em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato no telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: [comitedeetica@puc-campinas.edu.br](mailto:comitedeetica@puc-campinas.edu.br), endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516, prédio A02, térreo - Parque Rural Fazenda Santa Cândida - CEP 13087-571 - Campinas - SP, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h e das 13h às 17h.

O(A) Sr(a). receberá uma cópia desse documento devidamente assinado.

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que concordo que meu(minha) filho(a) \_\_\_\_\_ participe desta pesquisa.

Campinas \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável Legal

\_\_\_\_\_  
Rebecca Moura de Almeida Ferreira Carvalho

## **APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS DISPARADORAS**

### Perguntas de cunho emocional em busca do sensível individual

- 1) Como você se sentiu assistindo o episódio?
- 2) Este anime te deixou triste/alegre? Ele te animou?
- 3) Você gostou do episódio? Qual a parte que mais gostou? Por que?

### Perguntas sobre relações

- 1) O que ele te fez lembrar?
- 2) Que situações ele te remete?

### Perguntas relacionadas a interpretações e generalizações pessoais e leitura

- 6) O que o criador quis passar?
- 7) O que você entendeu do episódio?
- 8) O que este entendimento mudou em relação a temática? Mudou alguma coisa no modo como você via esta questão?
- 9) Que nota você daria ao episódio? Você assistiria mais episódios?
- 10) Você gostaria de ler o mangá (se houver)?

## APÊNDICE D – OBRAS ESCOLHIDAS E TRANSMITIDAS EM SALA DE AULA

Nº	Obra	Diretor e Ano	Fonte	Intencionalidade	Gênero <sup>41</sup>	Turma
1	<i>Boku no Hero Academia</i> 僕のヒーローアカデミア	Nagasaki (2016)	Mangá - Horikoshi (2014-)	Bullying, Contexto Escolar, Resiliência	Ação, Escolar	6º e 7º anos
2	<i>Fruits Basket</i> フルーツバスケット	Ibata (2019)	Mangá - Takaya (1998 - 2006)	Horóscopo Chinês, Morte e Moradia	Comédia, Romance	6º e 7º anos
3	<i>Sword Art Online</i> ソードアート・オンライン	Itou (2012)	Light Novel Bunbun e Kawahara (2009-)	Tecnologia, Solidão, Sobrevivência	Vídeo Game, Ação, Aventura	6º e 7º anos
4	<i>Sailor Moon</i> 美少女戦士セーラームーン	Satou (1992)	Mangá - Takeuchi (1991-1997)	Escola, Feminilidade e Empoderamento	Magia, Mitologia Romance	6º ano
5	<i>Spy Family</i>	Furuhashi (2022)	Mangá - Endou (2019-)	Relações Familiares	Ação, Comédia	7º e 8º anos
6	<i>Dr. Stone</i> ドクターストーン	Iino (2019)	Mangá - Inagaki e Boichi (2017-)	Amor, Expressão das Emoções, Resiliência	Aventura, Ficção Científica	8º ano
7	<i>Jujutsu Kaisen</i> 呪術廻戦	Park (2020)	Mangá - Akutami (2018-)	Morte e Luto	Fantasia, Ação	7º e 8º anos
8	<i>Hotarubi no Mori e</i> 螢火の杜へ	Oomori (2011)	Mangá - Midorikawa (2002-2003)	Espiritualidade, Romance, Morte	Drama, Romance, Sobrenatural	7º ano
9	<i>Ousama Ranking</i> 王様ランキング	Fuchigami e Hatta (2021)	Mangá - Tooka (2019)	Diversidade, Preconceito, Deficiência	Aventura Fantasia	8º ano
10	<i>Shiguang Dailiren</i> 时光代理人	Haoling Li (2021)	Original	Futuro, Violência	Drama, Sobrenatural	8º ano
11	<i>Komi san wa Comyushou desu</i> 古見さんは、コミュ症です	Kawagoe e Watanabe (2021)	Mangá - Oda (2016)	Comunicação, Expressão, Relações interpessoais	Comédia, Escolar	8º ano
12	<i>Card Captor Sakura</i> カードキャプターさくら	Asaka (1998)	Mangá - CLAMP (1996-2000)	Adolescência, Amor e Amizade	Aventura, Comédia, Magia	8º ano

<sup>41</sup> Refere-se aos gêneros cinematográficos