

**DESENHOS ANIMADOS EM TEMPO DE VIOLÊNCIA:  
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA PENSAR A CONSTRUÇÃO  
DE VALORES SÓCIO-MORAIS EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES**

Roselene Gurski Kasprzak

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de mestre em  
Psicologia sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Clary Milnitsky-Sapiro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Psicologia  
Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento  
Fevereiro, 1997

## AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Clary Milnitsky-Sapiro pela orientação deste trabalho.

À Professora Dra. Rosa Maria Bueno Fischer pela ajuda que prestou através dos comentários e sugestões, sem os quais este estudo não teria sido o mesmo.

Aos professores do Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, em especial à Professora Dra. Tânia Mara Sperb.

Ao amigo e professor do Departamento de Antropologia da UFRGS, José Otávio Catafesto pelas sugestões e ajuda em momentos importantes deste estudo.

À amiga e colega, psicóloga Simone Sandri, pela disponibilidade subjetiva e profissional com que sempre se mostrou.

Às equipes profissionais das pré-escolas “Tartaruginha Verde” e “Vovó Donalda” pelo acolhimento. Agradeço especialmente a gentileza das proprietárias Marina e Silvia e às professoras Íris e Adiles, as quais, com sua disponibilidade, viabilizaram este trabalho.

À psicopedagoga Berenice e a toda equipe da pré-escola “Mogli”, onde foi realizado o estudo-piloto.

A todas as crianças que participaram como sujeitos desta pesquisa.

À amiga e colega, psicóloga Dinara Severo, que soube dar a “força” necessária na hora certa.

À auxiliar de pesquisa e graduanda do Curso de Psicologia da UFRGS, Gabriela Schumann Bichinho, pela seriedade e dedicação com que auxiliou na transcrição e categorização dos dados.

Aos funcionários do curso de pós-graduação da UFRGS e da Biblioteca Setorial do Instituto de Psicologia, especialmente ao Sr. Alziro, pela ajuda na edição do material utilizado.

À Cássia Pinto, competente revisora deste trabalho.

Aos meus pais, por terem-me oportunizado o gosto pelo conhecimento.

E, finalmente, meu agradecimento muito especial ao meu marido e companheiro Julio que soube, com amor e compreensão, se tornar meu “porto seguro” neste mundo imenso.

## RESUMO

Neste estudo, analisamos a participação de elementos violentos, tais como o uso de força bruta entre as personagens dos desenhos animados atuais, para a construção de valores sócio-morais em crianças pré-escolares. Investigamos as interações das crianças com pares, bem como as interpretações que fazem acerca de elementos violentos presentes em um desenho animado contemporâneo, através das técnicas de observação participante, notas de campo e entrevistas individuais. Posteriormente, analisamos os elementos discursivos da narrativa de um dos episódios da série *Cavaleiros do zodíaco*, através da análise do discurso da mídia (Fischer, 1996). Nessa análise, constatamos, no perfil das personagens, um aparente relativismo moral, evidenciado pela presença de duas morais: a do “bem” e a do “mal”. Verificamos também a associação entre poder e violência/força física, assim como a banalização da violência entre as personagens. Do lado das crianças, observamos a presença da brutalidade nas interações com pares. Constatamos ainda que, em algumas interações, a violência é justificada, sugerindo que as crianças observadas estão construindo noções morais relativas para o convívio social. Inferimos que, mesmo não ocorrendo uma recepção tácita da programação televisiva, os valores e conceitos transmitidos pela mídia eletrônica constituem elementos da cultura utilizados pelas crianças na construção de valores sócio-morais.

## ABSTRACT

This study analyzed the participation of violent elements such as the use of the brute force by the characters of current cartoons, for the construction of preschoolers' socio-moral values. Children's peer interactions as well as their interpretations of violent elements present in a contemporary cartoon were investigated through the use of participant observation, field notes and individual interviews. Afterwards, the analysis of discourse of media (Fisher, 1996) was used to analyze the discursive elements of the narrative of "*Cavaleiros do zodíaco*" serial episode. As a result, a sort of moral relativism indicated by the presence of two types of morality - "good" and "evil"- was found in characters' profiles. An association between power and violence/ physical force, as well as the vulgarization of violence among characters was also found. As far as children are concerned the presence of brutality was observed as they interacted with their peers. In some interactions a sort of justified violence was also observed indicating that the observed children could be constructing relative moral concepts to be used in social exchanges. It seems that even when children are not exposed to a tacit reception of television broadcasting, values and concepts transmitted by the electronic media work as cultural elements which children use in the construction of socio-moral values.

## SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS .....	8
RESUMO .....	9
ABSTRACT .....	10
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	
1.1 A conceituação da moral e da ética .....	13
1.2 A moral na filosofia .....	14
1.2.1 Sócrates, Platão e Aristóteles .....	15
1.2.2 A moral e a ética cristã na Idade Média .....	16
1.2.3 A moral da Ilustração (Aufklärung) ou Iluminismo .....	17
1.2.4 A moral em Kant (1724-1804) .....	18
1.3 A moral na sociologia .....	19
1.3.1 Durkheim (1858-1917) .....	19
1.4 A moral na psicologia .....	21
1.4.1 Piaget e a epistemologia genética .....	21
1.4.1.1 Piaget e a moralidade .....	23
1.4.2 Kohlberg e o desenvolvimento moral .....	26
1.4.3 Turiel e o desenvolvimento sócio-moral .....	29
1.4.3.1 Bases epistemológicas .....	30
1.4.3.2 Cultura e desenvolvimento do paradigma dos Domínios .....	32
1.5 A relação entre moral e violência .....	34
1.6 A televisão como produtora e reprodutora cultural .....	37
1.6.1 Televisão, modernidade, pós-modernidade .....	38
1.6.2 A televisão e o processo sócio-históricos dos meios de comunicação .....	40
1.6.3 As diferentes formas de abordar o fenômeno da recepção televisiva .....	42

1.6.4 A criança e a televisão .....	45
1.6.5 Programação televisiva infantil .....	47
1.6.6 A criança e a violência na televisão .....	49
1.6.7 Televisão e violência .....	53
1.7 A violência como produto cultural .....	55
1.8 Questões da Pesquisa .....	64

## CAPÍTULO II – MÉTODO

2.1 Delineamento .....	66
2.2 Participantes .....	67
2.3 Material e instrumentos .....	68
2.3.1 Observação participante e notas de campo .....	68
2.3.2 Edição de partes do episódio <i>A batalha final</i> da série <i>Cavaleiros do zodíaco</i> .....	69
2.3.3 Entrevistas individuais semi-estruturadas .....	69
2.3.4 Análise dos elementos discursivos presente no episódio <i>A batalha final</i> .....	70
2.4 Procedimento .....	71

## CAPÍTULO III – RESULTADOS

3.1 Primeira etapa .....	73
3.1.1 Categorização das observações e notas de campo .....	73
3.1.1.1 Presença do tema da morte nas brincadeiras .....	73
3.1.1.2 Presença do tema do poder nas brincadeiras .....	75
3.1.1.3 Presença da força física nas brincadeiras e na resolução de conflitos .....	76
3.1.1.4 Características gerais das interações .....	78
3.1.1.5 Percepção, pelas crianças, do dano físico (machucar o outro) .....	80
3.1.1.6 Elementos utilizados como símbolos de luta .....	80
3.1.1.7 Elementos de atrocidades presentes nas brincadeiras .....	81
3.1.1.8 Elementos televisivos presentes nas brincadeiras .....	82
3.1.2 Categorização das entrevistas individuais .....	84
3.2 Segunda etapa – categorização dos elementos presentes no episódio <i>A batalha final</i> ..	

3.2.1 Como a violência está justificada? ..... 102

#### CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO

4.1 Moral relativizada, moral violada (ou a “moral do bem e do mal”) .....  
105

4.2 Banalização da violência ou a violência justificada ..... 111

4.3 A face violenta do poder ..... 113

4.4 Considerações finais ..... 116

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 120

#### ANEXO A

DESCRIÇÃO DAS CENAS DO EPISÓDIO A *BATALHA FINAL* DA SÉRIE  
*CAVALEIROS DO ZODÍACO*

#### ANEXO 2

ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL COM AS CRIANÇAS



## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

Desde os seus primórdios, as sociedades humanas vêm criando mecanismos e instituições a fim de realizar o processo de socialização de seus indivíduos.

Nas culturas ocidentais, neste final de milênio, as instituições socializadoras são, por excelência, a família, a escola e os meios de comunicação de massa, sobretudo a televisão. Haguette (1995) sublinha a consolidação deste veículo como o instrumento mais poderoso da mídia na atualidade, participando no cenário social como provedor ideológico de valores éticos e morais, modos de comportamento, concepção de mundo, entre outros aspectos.

Entretanto, apesar deste quadro sublinhamos que não existem, até o presente momento, iniciativas sérias no sentido de analisar os efeitos dos meios e conteúdos dos espaços públicos formadores de consciência moral, tais como a televisão. Para o filósofo Lorenzon (1989), a amoralidade está subliminarmente presente nas cenas de violência e pornografia sistematicamente transmitidas por este veículo de *mass-media*. O autor comenta que nem mesmo a programação dirigida às crianças está imune a esse quadro, já que os filmes infantis, estrangeiros em sua maioria, difundem uma ideologia belicista e competitiva. Esse fato, constatado em estudos nas áreas da comunicação e da psicologia (Fusari, 1985; Dias Pacheco, 1985; Biaggio, 1985; St. Peter et al., 1991; Moraes, 1992), sugere que algumas programações infantis exploram a violência através da banalização de cenas de agressão a pessoas e destruição de coisas.

Régis de Moraes (1992) lembra que o sentimento de insignificância e impotência frente à “mídia corrompida e corruptora” (p. 7) toma, neste final de século, o lugar da ética como “morada humana”. Essa crítica revela a perda da noção de que a televisão consiste em uma das instituições sociais que criamos para viver em sociedade e que tem, portanto, no indivíduo e nos grupos seus principais articuladores.

Mesmo frente a esta realidade, cabe esclarecer que compreendemos a violência presente na programação televisiva infantil como apenas um aspecto dentre tantos outros

&p

que compõem este complexo fenômeno. A ressalva faz-se necessária por não partilharmos do discurso, em nosso entender falacioso, construído no imaginário social, segundo o qual, muitas vezes, a programação televisiva infantil aparece dotada de uma perniciosidade, se não falsa, pelo menos equivocada em sua direção e intensidade. Algumas críticas situam o telespectador como refém passivo em “mãos criminosas” – como se não houvesse possibilidade reflexiva nem construção individual na recepção televisiva –, apresentando a idéia apocalíptica do ser humano atropelado pelo *mass-media*.

Entendemos que tal preocupação é justificada, na medida em que a televisão é uma das principais fontes de lazer e informação das crianças, ocupando, como referido acima, uma função central na socialização das mesmas. Acrescentamos ainda o fato inegável de as famílias, cada vez mais, dividirem a transmissão de valores com esses agentes socializantes, os quais, por sua vez, propõem, constantemente, novos valores e ideais sociais através de hábitos e modismos. Devemos, porém, lembrar que a televisão não pode ser identificada como causadora isolada da violência presente nas interações sociais, ainda que ela participe, juntamente com outros elementos socializadores, da legitimação de valores culturais.

Ressaltamos que a televisão, nesse estudo, é interpretada como fator interativo que participa do processo de *construção* de valores sócio-morais da criança e não como agente provedor de modelos tácitos de identificação. Partilhamos da noção de que não há recepção passiva de elementos culturais, mas construção interpessoal a partir dos conteúdos apresentados pelos diferentes segmentos da cultura (Turiel, 1986).

Em relação aos valores morais, partimos da premissa de que eles possuem importância central na construção da personalidade e na manutenção da vida em sociedade, pois referem-se aos princípios a partir dos quais os indivíduos estabelecem relações interpessoais de caráter prescritivo (Turiel, 1995). Mais recentemente, contribuições como as de Costa (1988; 1994) vêm demonstrando a legitimidade de investigações acerca dos valores morais difundidos atualmente, pois, segundo esse autor, o cidadão brasileiro perdeu as referências morais tradicionais, encontrando-se em meio a uma crise de valores e de paradigmas, face a inúmeras transformações sociais. Costa (1994) sugere a existência de um movimento de depreciação da virtude moral como ideal social. Segundo ele, a degeneração do ideário moral faz com que a dignidade do sujeito moral perca sua função reguladora da ética na vida em sociedade.

Como sabemos, a moralidade foi extensamente estudada em disciplinas como a filosofia e a sociologia, constituindo, a partir de Piaget (1932/1977), foco de interesse também da psicologia no que se refere à investigação dos processos cognitivos que possibilitam o julgamento de valores.

Turiel (1995), a partir da perspectiva piagetiana, sugere que os conceitos e valores de uma dada cultura não determinam, mas influenciam a construção das estruturas do conhecimento social no processo de desenvolvimento sócio-moral. O autor propõe que interações sociais de diferentes tipos promovem a formação de diferentes conceitos. Para ele, a natureza do evento social possibilita que a criança interprete e desenvolva valores e conceitos sobre os fatos. Sendo assim, acreditamos que os conceitos e valores culturais transmitidos atualmente pela televisão participam como elementos na construção de valores sócio-morais das crianças.

O alto índice de telespectadores infantis associado ao aumento de programações televisivas envolvendo violência explícita ou veiculando conteúdos agressivos nas programações dirigidas às crianças levou-nos a investigar de que forma crianças em idade pré-escolar estão interpretando elementos violentos presentes nos desenhos animados, tais como o uso de força bruta ou o constrangimento físico e moral entre personagens. Buscamos analisar em que medida esses elementos participam da construção de valores sócio-morais em crianças pré-escolares.

É importante salientar que apesar de associarmos as manifestações violentas em diversas esferas sociais, inclusive na composição de brincadeiras infantis, a uma crise ou transformação no ideário moral, não negligenciamos o fato de a violência constituir um fenômeno social complexo (Sapiro e Tavares dos Santos, 1993). Ressaltamos, mais uma vez, que os programas de televisão, em especial os desenhos animados infantis, não podem ser responsabilizados pelo crescimento acelerado dos índices de violência. Contudo, sendo a televisão um agente legítimo da cultura atual, nosso intuito, neste estudo, é analisar a participação de um dos produtos televisivos na construção de valores sócio-morais. Para tal, inicialmente, revisaremos a história do conceito de moral na filosofia, na sociologia e na psicologia.

### **1.1 A conceituação da moral e da ética**

O estudo de valores e normas que regulam a vida social tem sido objeto de investigação da humanidade desde a Antigüidade. Os gregos foram os primeiros a

sistematizar sua investigação através de estudos filosóficos na busca de critérios ou princípios conscientes das ações humanas.

As abordagens sobre a moralidade partem de três concepções básicas quanto a sua origem: a natureza, Deus e o homem, enquanto essência imutável (Freire, 1989).

Etimologicamente a palavra moral, do latim *mores*, significa costume, isto é, normas adquiridas pelo hábito. Ética, do latim *ethos*, corresponde a costumes e tradições, ou “morada habitual”. Origina-se daí a definição da ética como doutrina dos costumes. As origens etimológicas dos dois termos revelam um mesmo sentido: o estudo da conduta humana. Entretanto, apesar das similaridades, é importante distinguir seus pressupostos. Enquanto a ética é considerada a parte da filosofia que tem como objetivo elaborar uma reflexão sobre os problemas fundamentais da moral, esta última está mais relacionada aos comportamentos propriamente ditos do homem (Mora, 1990). Segundo Freitag (1992), Platão, em *A República* já sugeria que a ética ocupa-se das virtudes da *polis*, estando mais relacionada às condições objetivas, enquanto a moralidade ocupa-se das virtudes da alma, relacionando-se mais às condições subjetivas da ação humana. Acrescentamos ainda que as noções morais são muito mais antigas que a ética na história da humanidade, visto que as primeiras regulam a conduta humana desde os primórdios, enquanto a ética como disciplina nasceu somente com a filosofia.

A definição de ética e moral nem sempre foi a mesma ao longo da história da humanidade. Muitas mudanças de paradigmas sociais, políticos, econômicos e epistemológicos exerceram impactos importantes na constituição da concepção de valores e de sua pauta nas sociedades. Portanto, a fim de esclarecer o que entendemos por desenvolvimento sócio-moral, faremos uma breve incursão através de alguns dos principais paradigmas epistemológicos da moral construídos ao longo da história do homem no mundo.

## **1.2 A moral na filosofia**

No período de 500 a.C. a 300 a.C., a reflexão grega surgiu como investigação acerca da natureza do bem moral na busca de um princípio absoluto de conduta (Valls, 1993).

Os primeiros filósofos identificados em Atenas, berço da reflexão existencial, ficaram conhecidos como “filósofos da natureza”. Com o desenvolvimento da economia e com o processo de democratização de Atenas, convergem para aquela cidade pensadores para os

quais o homem é o centro de suas reflexões. Estes novos pensadores são denominados sofistas.

Os sofistas desenvolveram o que ficou conhecido como “convencionalismo moral e político”, isto é, para eles, tanto as instituições políticas como as normas e idéias morais vigentes eram fruto das convenções sociais. Esse grupo de filósofos debateu sobre a origem da moral, interrogando se esta estava nas leis naturais – *physis* – ou nas leis positivas – *nomos* –, inaugurando assim a discussão acerca da natureza epistemológica da moral que se estende até nossos dias.

### 1.2.1 Sócrates, Platão e Aristóteles

Da Ética Grega Clássica consideraremos Sócrates como o “fundador” da reflexão moral no mundo ocidental. Sua ética não se baseava somente nos costumes dos povos, mas em um processo de análise individual, o que nos leva a considerá-lo como um dos precursores de Kant. Sócrates foi o primeiro universalista e racionalista no campo da moral, pois discordava do relativismo moral dos sofistas, pregando a noção de que a virtude estava no conhecimento da verdade.

Para Sócrates, os conceitos de justo, bom e certo deveriam ser universais, pois, do contrário, a comunicação entre os homens seria impossível. Acreditava na capacidade de reconhecermos as normas imutáveis pelo uso da razão; para ele, a virtude identificava-se com o conhecimento, já que, para construir a noção de justiça, era necessário “conhecer” a verdade. Essa doutrina, denominada de “intelectualismo moral”, caracterizou o pensamento grego como um todo, não só as concepções socráticas (Cordon e Martinez, 1983a).

Com a teoria das Idéias, Platão aprofundou o caráter racional e absoluto presente no “intelectualismo moral” de Sócrates. Distinguiu três faculdades da alma – a racional, a irascível e a concupiscível –, a fim de demonstrar que existem outras instâncias da natureza humana além da intelectual.

Platão acreditava que, para definir corretamente a justiça e outros conceitos político-morais, deveríamos considerar acima de tudo a “razão”, bem como sua condição de faculdade suprema. Assim tentou demonstrar que os conteúdos da razão – tanto nos aspectos científico-matemáticos como morais – são permanentes e inalteráveis. Por acreditar que a felicidade era o centro da ética, concebeu, enquanto norma da virtude moral, a idéia do bem como perfeita e subsistente. A partir disso organizou um quadro das

virtudes mais importantes: a justiça, a prudência, a fortaleza e a temperança (Cordon e Martinez, 1983a).

Aristóteles, discípulo de Platão na Academia, tentou sistematizar as reflexões filosóficas do mestre, inaugurando o estudo da ética como disciplina filosófica. Foi ele quem lançou os principais problemas filosóficos da moral com que se ocuparam os filósofos em geral. Dentre esses problemas, destacamos as relações entre as normas e o bem, entre a ética individual e a social e a classificação das virtudes.

Para Aristóteles, a moral deveria basear-se no “eudemonismo”, ou seja, a busca da felicidade como meta de todo ser humano. Estabeleceu assim o princípio de que cada ser é feliz realizando a atividade que lhe é própria e natural e sugeriu que, para o homem, a atividade mais própria é a intelectual. Argumentava que a felicidade absoluta é própria de Deus, e que o homem deve contentar-se com uma felicidade limitada que exige a presença de “virtudes morais” para regular as tendências individuais e o convívio social (Valls, 1993).

Para Aristóteles, a ética deveria ocupar-se do estudo das virtudes do homem, as quais ele dividiu em virtudes morais, calcadas na vontade, tais como a coragem, a generosidade e a justiça, e virtudes intelectuais, calcadas na razão (Cordon e Martinez, 1983).

A ética grega tinha como fim a felicidade e como modo a virtude. O exercício moral era realizado a partir da aceitação incondicional da ordem social estabelecida, em acordo com a natureza do *ethos*. Os gregos praticamente não dissociavam ética e moral. De forma geral, a justiça, neste paradigma, era entendida como a busca do bem, desde a concepção estabelecida pela ordem social. Classificavam os valores em três categorias fundamentais: a verdade, referente aos valores intelectuais, a beleza relativa aos valores estéticos e, por fim, o bem, relativo aos valores morais.

Chauí (1992) define a ética grega, dizendo que nesta havia a noção de uma ordem universal e racional onde cada ser, segundo seu grau de perfeição e de realidade, possuía um lugar próprio que determinava sua natureza, seu caráter, seus comportamentos e ações.

Dos gregos passaremos à Idade Média, período conhecido como da ética teocêntrica ou da Ética Cristã Medieval.

### 1.2.2 A moral e a ética cristã na Idade Média

Na Ética Cristã, a noção dos antigos – agir conforme a natureza– foi traduzida para agir em conformidade com a vontade de Deus. As noções de liberdade, vontade e autonomia foram apagadas em nome de uma obediência servil do homem à ordem divina.

Para Chauí (1992), o cristianismo moralizou a liberdade, reduzindo-a ao arbítrio com fins estabelecidos segundo critérios de Deus. A ética cristã, em concordância com os gregos, propunha a busca do bem, porém, diferentemente destes, não com o fim da felicidade social e política, mas como salvação extraterrena. Nesse período histórico, a virtude ficou obnubilada pela obrigação, pelo dever e pelo sacrifício a Deus.

Os pensadores cristãos fundamentavam os princípios da moral em Deus, resgatando muitas idéias da ética grega, sobretudo aquelas relacionadas à doutrina das virtudes e sua classificação. Contudo, na adoção de algumas normas, negaram fundamentos naturalistas e suprimiram aspectos incompatíveis com as idéias morais cristãs da Criação; fundiram o ético no religioso, gerando com isso uma moral heterônoma ou teônoma (Mora, 1990).

### 1.2.3 A moral da Ilustração (*Aufklärung*) ou Iluminismo

A noção de que a moral pode ser dissociada da religião data do século XVII, quando, segundo Rouanet (1992), Bayle, filósofo anterior à Ilustração, pregava a idéia de que uma sociedade de ateus podia ser mais ética do que uma sociedade eclesiástica. Esta concepção de organização social teve grande difusão ao longo do século XVIII, quando os filósofos passaram a acreditar que uma vida moral só seria possível se afastada dos fundamentos religiosos.

Este era o contexto da *Aufklärung* (Ilustração) que foi, indubitavelmente, o principal movimento do pensamento moderno, tendo modificado, fundamentalmente, o ser e o agir do homem. Acima de tudo, os iluministas empenharam-se em provar a possibilidade de construir uma sociedade justa com base em princípios seculares. Pregavam a autonomia de pensamento, a alteridade e o apelo à razão própria humana, desfazendo assim as tutelas religiosas. A essência da moral iluminista era buscar princípios orientadores da ação moral fora do âmbito religioso (Freitag, 1992).

Rouanet (1992) destaca três pilares comuns à filosofia moral da Ilustração: o cognitivismo, o individualismo e o universalismo. O cognitivismo pode ser dimensionado como a concepção que prescinde da religião e que não estabelece diferenças entre o mundo empírico e a norma moral. Já através das concepções universalistas, os iluministas propunham a existência de princípios universais para as normas sociais e morais. Por fim,

o individualismo deste movimento sócio-político gerou o hedemonismo, a partir da preocupação com a auto-realização e com o descentramento do indivíduo em relação às normas da comunidade.

A fim de explicar a natureza da moral secular, foram apresentados diferentes paradigmas epistemológicos, a saber, o naturalista de Rousseau, o empirista, a partir da filosofia sensualista de filósofos como D'Alembert e Holbach e, finalmente, o paradigma racionalista de Kant (1788/1986). A teoria de Kant (1785/1985) repercutiu fortemente na história da secularização da “moralidade”. Por esse motivo, nela nos deteremos nas linhas que seguem.

#### 1.2.4 A moral em Kant (1724-1804)

O objetivo central da teoria moral de Kant (citado por Cordon e Martinez, 1983b) foi substituir a moral cristã e heterônoma pela moral fundamentada na razão autônoma. A concepção epistemológica presente em sua conceituação foi, também, produto da atmosfera sócio-cultural de sua época, inserindo-se no contexto amplo do Iluminismo.

Kant (1788/1986) buscava uma ética de caráter universal para os homens. Investigou principalmente as condições de possibilidade do conhecimento e do agir livre, por isso teve sua teoria filosófica denominada de “transcendental”.

Postulava que, além do conhecimento dos objetos, de como são as coisas, o homem necessita saber como “deve agir”, sugerindo que a razão possui também uma função moral. Isso não significa que existam duas razões, mas, sim que a razão possui duas funções. Nesta divisão conceitual, o autor sugere que a “razão teórica” ocupa-se do “ser”, através do conhecimento da natureza, inclusive da natureza humana, formulando juízos a seu respeito, enquanto a “razão prática” ocupa-se do “dever ser”, isto é, das ações humanas, através da formulação de imperativos categóricos.

Para analisar as estruturas epistemológicas do pensamento moral de Kant (1788/1986), faz-se necessário entender que a lei moral, para ele, consiste no “imperativo categórico”. A essência do imperativo categórico pode ser expressa através do seguinte princípio: “Age somente segundo uma máxima tal que possas querer ao mesmo tempo que se torne lei universal” (p. 59).

É importante destacar que, até Kant, todas as éticas tinham sido “materiais”, isto é, tinham um conteúdo estabelecido que determinava “o que” o indivíduo deveria fazer, partindo de pressupostos como o da existência de bens supremos entre os homens e da



determinação de normas para alcançá-los. Kant (citado por Cordon e Martinez, 1983b) discordava desta perspectiva, pois acreditava que a ética deveria buscar o rigor universal e racional, sem estabelecer o que devemos fazer, nem os fins que devemos atingir. Para este autor, a ética e a moral deveriam orientar “como” devemos agir sempre, independente da ação concreta, pois quem age moralmente age por dever (Cordon e Martinez, 1983). Denominou esta outra concepção de “ética formal”.

Enfim, Kant propôs uma moral universal e racional, cujo determinante maior é o “imperativo categórico”. Nesta concepção, as faculdades da razão pura – conhecer, julgar e querer – são vistas como condições *a priori* do indivíduo; independem da experiência e da cultura, ou seja, Kant propõe a moral como metafísica dos costumes, opondo-se assim aos pressupostos (ou às teorias) relativistas.

As concepções iluministas e a teoria moral de Kant seguiram o racionalismo de Descartes (1596-1650), lançando as bases da modernidade com a proposição do homem autônomo e racional. Podemos sugerir que na busca constante da auto-realização, no descentramento com relação às normas sociais e no racionalismo encontramos as raízes do individualismo moderno.

### **1.3 A moral na sociologia**

Mesmo considerando de fundamental importância as categorias filosóficas da moral, não podemos ignorar o fato de que elas não podem ser pensadas fora da sociedade e do contexto dos homens. Tal interpretação ficou a cargo da sociologia moderna, representada principalmente pelas idéias do sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917) que lançou o paradigma da análise da moral e da ética, desde o interior do grupo social, contestando assim o universalismo iluminista (Freitag, 1992).

#### **1.3.1 Durkheim (1858-1917)**

Durkheim (1925/1973) pode ser considerado um dos precursores da concepção de superestrutura, na perspectiva sociológica. O autor propunha como função da sociologia a investigação da religião, do direito, da ciência e da moral enquanto representações coletivas. Em sua produção teórica, deu continuidade a algumas formulações de Max Weber (1864-1920), tais como a assimilação da sociedade à natureza, a racionalidade do social, a irracionalidade do indivíduo e o absolutismo da sociedade.

Para este sociólogo da Escola Francesa, a determinação da regra moral e da norma está na lei social, sendo que o indivíduo e o grupo devem sujeitar-se a ela. Durkheim (1925/1973) explicitamente consagrou a moral como fato social na medida em que localizou a origem e o princípio regulador de toda ação humana na sociedade.

Epistemologicamente, no que se refere às categorias de conhecimento e às categorias sociais, Durkheim (1984) difere fundamentalmente de Kant, pois discorda da categoria *a priori*, propondo a produção do sujeito epistêmico na relação sócio-histórica. Enquanto Kant defendia a impossibilidade de o homem ver a “coisa em si” (*noumenon*), Durkheim apontava para sua existência objetiva, denominando-a de “fato social”.

As origens das categorias de conhecimento, na perspectiva durkheimiana encontram-se nas tradições, o que significa que o indivíduo só exprime a verdade e a moralidade produzidas no coletivo. Em outras palavras, o indivíduo está subordinado à estrutura social. Nesta visão, o julgamento das ações humanas decorre de princípios sociológicos e não lógicos, ou seja, sua gênese está depositada na tradição e não no valor moral ou ético preestabelecido. Inferimos que existe neste ponto uma certa confusão entre a concepção de moral e o conceito de hábito:

“A afinidade do hábito e da prática moral é tal, que todo hábito coletivo apresenta, quase, inevitavelmente, algum caráter moral (...) Se todos os hábitos coletivos não são morais, todas as práticas morais são hábitos coletivos. Portanto, aquele que é refratário a tudo que é habitual, arrisca também a ser refratário à moralidade” (Durkheim, 1925/1973, p. 31).

Destacamos que a sociologia moral e pedagógica de Durkheim é justa quando concebe os fatos morais como fatos sociais ligados ao desenvolvimento estrutural e funcional dos agrupamentos coletivos. Contudo, o autor parece desconhecer a diferença essencial entre cooperação e coação.

Neste sentido, uma das críticas de Piaget (1932/1977) ao trabalho de Durkheim refere-se à negligência da moral da cooperação, pois Durkheim (1925/1973) acreditava que a medida da moralização estava na disciplina e na autoridade. Piaget (1932/1977) critica esta visão, pois, apesar de concordar que a coação do adulto sobre a criança cumpre uma espécie de iniciação na construção dos valores morais, não deixa de apontar a diferença fundamental da natureza do bem e do dever:

“A aspiração ao bem é de outra natureza que a obediência a uma regra imperativa.  
(...)”

“...a dificuldade fundamental do durkheimismo parece ser a assimilação ilegítima da coação e da cooperação. No domínio moral, esta assimilação resulta numa identificação exagerada entre o bem e o dever, e o que é mais grave numa submissão da moral ao conformismo social (...) A este respeito, a moral continua sendo coisa social, mas a sociedade não pode ser concebida como um todo, nem mesmo como um sistema de valores inteiramente realizados: a moral do bem elabora-se progressivamente...” (p. 304).

Fundamentalmente, a função social, na concepção de Durkheim, é disciplinadora da natureza humana individual. Sendo assim, a moral é concebida como representação coletiva que se impõe aos indivíduos coercitivamente. Portanto, a origem da moralidade deve ser buscada no grupo social, no contexto em que vive o indivíduo. Ser moral, então, já não significa mais ser racional, como pregavam os teóricos iluministas, mas ser social. Desta forma, já não é mais o homem a medida de todas as coisas, mas, a sociedade.

O sociologismo de Durkheim restaurou a hegemonia do social sobre o individual, impondo a sociedade como finalidade última da vida de cada um e propondo, através da origem social da moralidade, a alienação da vontade, da liberdade e da racionalidade do indivíduo. Esta interpretação sociológica novamente polarizou a origem epistemológica da moralidade, porém, invertendo o pólo de produção: o sujeito racional, autônomo e auto-suficiente dos iluministas cedeu espaço ao pólo social (Freitag, 1992).

#### **1.4 A moral na psicologia**

A revolução conceitual no terreno da moral provocada pelas contribuições da sociologia durante o século XIX produziu a noção de que o destino moral do indivíduo está na estrutura social. A psicologia, em meados do século XX, ao resgatar a consciência moral do indivíduo responsável por seus atos, contribuiu para uma mudança de paradigma epistemológico.

O desenvolvimento moral na psicologia pode ser estudado a partir de diferentes enfoques, conforme os conteúdos, objetos de estudo e metodologias (Biaggio, 1985). O enfoque psicanalítico, por exemplo, não busca os princípios racionais da moralidade, mas a função psicológica dos sentimentos morais, enquanto o enfoque da aprendizagem social considera o desenvolvimento moral em termos de princípios de aprendizagem (Biaggio, 1985). Por fim, o enfoque cognitivista privilegia os processos racionais da moralidade. Por não ser objetivo deste trabalho revisar extensamente todos os paradigmas psicológicos da moral, trataremos, nessa seção, de revisar o paradigma cognitivista que investiga as origens da moral através das contribuições de Piaget e de dois de seus seguidores, Kohlberg e Turiel.

##### **1.4.1 Piaget e a epistemologia genética**

Piaget, através dos estudos acerca dos processos cognitivos do desenvolvimento humano, resgatou as concepções iluministas que encontravam-se perdidas em meio às

contribuições do pensamento sociológico dominante no século XIX. Herdeiro maior do Iluminismo, Piaget acreditava nas categorias racionais do homem. Assim buscou fundamentar empiricamente a estrutura e o funcionamento das categorias kantianas de “razão prática” e “razão teórica”, assegurando rigor e objetividade aos achados das investigações.

Com o propósito de investigar a gênese da lógica do pensamento na criança e de buscar a origem das normas a partir de um método novo e original, o método clínico, Piaget fundou a “psicologia genética”, cujas descobertas levaram à construção de um novo campo de conhecimento: a “epistemologia genética”. Essas duas vias de estudo da construção do conhecimento dirigiram-se, respectivamente, à investigação das estruturas do pensamento infantil através do exame da construção dos instrumentos de raciocínio e ao esclarecimento de como se constrói o conhecimento científico.

O caráter dessas investigações dimensiona a obra de Piaget para além da psicologia e do estruturalismo genético, colocando-a no cenário da produção epistemológica. Para Freitag (1991), Piaget pode ser considerado um antigo filósofo por resgatar o racionalismo das teses iluministas e um ex-filósofo por discordar do irracionalismo presente no pensamento filosófico contemporâneo, buscando provar cientificamente seus achados.

Piaget recebeu do filósofo alemão Immanuel Kant (1788/1986) e do sociólogo francês Émile Durkheim (1925/1973) as maiores influências para a construção de sua teoria moral. O epistemólogo genebrino admitia a racionalidade defendida por Kant, porém rejeitava o caráter inatista do conceito de categoria *a priori* do filósofo alemão, argumentando que este não tem existência antes e fora da experiência do sujeito no mundo. Com Durkheim (1925/1973), Piaget concordou que a moral é um fato social que começa no grupo, já que um indivíduo sozinho não tem condições de elaborar e respeitar as normas morais. Contudo, ao apontar a cooperação como premissa do desenvolvimento moral, Piaget postulou a autonomia do sujeito individualizado, responsável por seus atos. Esta assertiva eliminou a tese durkheimiana do social como destino inevitável do indivíduo (Freitag, 1992).

Para Piaget (1932/1977), o respeito do menor pelo maior promove a aceitação das normas sociais por parte da criança. Estas noções são também oriundas do trabalho de Bovet (citado por Piaget, 1932/1977), segundo o qual o respeito às normas tem origem nas vicissitudes das relações interpessoais das crianças com os adultos.

Através da busca incansável de fundamentação e rigor científico, Piaget renovou o interesse humano sobre a Filosofia do Conhecimento, cuja antigüidade remonta à cultura helênica, buscando provar o universalismo das estruturas cognitivas e morais.

#### 1.4.1.1 Piaget e a moralidade

O estudo da moral em Piaget faz parte de uma primeira etapa de sua obra, na qual estava mais dedicado a questões gerais do desenvolvimento infantil, período conhecido como o do “jovem Piaget”. Foi neste período que Piaget reuniu suas pesquisas acerca da moral no único livro dedicado exclusivamente a esta questão, intitulado *Le jugement moral chez l' enfant* (1932/1977).

A maior parte de sua extensa obra foi dedicada ao estudo da “razão teórica”, em detrimento da “razão prática”. Assim, apesar de o tema da moral encontrar-se, de alguma forma, difundido na totalidade de sua obra, já que afirmava que não há desenvolvimento moral sem desenvolvimento lógico, é inegável o caráter isolado e periférico do tema da moralidade em seus escritos (Freitag, 1992; Corso, 1994).

No período acima descrito, as pesquisas procuraram, através de diálogos sobre problemas morais, bem como sobre assuntos relativos à representação do mundo e à causalidade dos fatos, investigar em que consiste o respeito pelas normas, do ponto de vista da própria criança. O objetivo dessas investigações era desvendar se a criança acredita no valor obrigatório das regras ou na possibilidade de modificação, conforme consenso de aceitação, desvendando o caráter heterônomo ou autônomo das posições infantis.

Piaget (1932/1977) concebeu, portanto, a problemática da moral como a busca para explicação de como a criança adquire o respeito às regras, ou seja, de que forma o indivíduo constrói noções sobre moralidade no decorrer do seu desenvolvimento. A preocupação com a construção do julgamento moral na criança, e não com os comportamentos ou os sentimentos morais, está presente em sua definição de moral: “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (p. 11).

Sendo assim, a partir de interrogações fundamentais – “de que forma os indivíduos se adaptam pouco a pouco às regras? Como a noção de regra varia em função da idade e do desenvolvimento mental? Quais obrigações resultam, de acordo com as idades, do domínio progressivo da regra?” –, propôs a existência da “prática das regras”, isto é, a maneira pela

qual crianças de diferentes idades as aplicam, e a diferenciou da “consciência das regras”, ou seja, a maneira autônoma ou heterônoma pela qual crianças, em diferentes momentos, apresentam-se em relação ao caráter obrigatório das regras.

As relações entre a prática e a consciência das regras foram observadas através dos jogos infantis. O autor considerou-os excelente fonte de investigação dos princípios morais que regem as relações sociais das crianças com as normas e regras, pois neles estão presentes as regras elaboradas pelas próprias crianças. Tal ponderação é assaz inteligente na medida em que sabemos que as relações das crianças com os pares são visivelmente mais marcadas pelo laço de cooperação do que as relações com os adultos.

Além da investigação sobre o respeito às regras do jogo, Piaget investigou a relação de coação do adulto sobre a criança através das idéias das crianças sobre a mentira. Por fim, investigou a representação da justiça para elas.

Concluiu pela distinção entre a regularidade da regra e a consciência da obrigação que surge em meio às relações sociais. Sugeriu que, inicialmente, a aquisição da regra motora confunde-se com o hábito em suas origens, pois nasce de um sentimento de repetição. Entretanto, diz que não é só o hábito enquanto mecanismo de regularidade que dá origem à consciência da regra, já que se deve diferenciar o caráter de regularidade dos comportamentos que envolvem um elemento de obrigação, ou seja, na construção da consciência da regra não é suficiente o gosto pelo regular, é necessário que esteja presente o ritual imposto pelos adultos respeitados pela criança ou o ritual compartilhado por seus companheiros de brincadeira. Assim, no desenvolvimento moral, deve haver um componente social inicialmente presente através de um processo de coação progressiva do ambiente sobre a criança – a heteronomia.

Piaget (1932/1977) descreve a existência de três tipos de regras: a motora, a coercitiva e a racional. A partir desta divisão, propõe o paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo e moral, identificando quatro estágios sucessivos no que se refere ao aspecto da prática das regras no desenvolvimento moral:

1) **puramente motor e individual** – Os desejos individuais e os hábitos motores dirigem as brincadeiras com as bolinhas, permanecendo o jogo individual. Ainda não se pode, neste estágio, falar de regras coletivas; existem somente regras motoras.

2) **egocêntrico** – A criança não se preocupa com as relações que podem ser estabelecidas com parceiros, como procurar vencê-los. É conhecido como estágio

egocêntrico pelo caráter de imitação dos outros e de utilização individual dos exemplos recebidos.

3) **cooperação nascente** – Surge a necessidade de unificação das regras, embora ainda com muitas variações. As crianças, neste período, valorizam o controle e a vitória.

4) **codificação das regras** – Há necessidade do detalhamento das regras; o jogo passa a ser regulamentado por princípios realmente socializados.

Tentando provar suas teses universalistas em oposição ao relativismo moral dos sociólogos, Piaget (1932/1977) identificou também etapas através das quais a criança adquire a consciência moral. Postulou três estágios sequenciais, baseados no desenvolvimento da razão que obedecem a uma ordem de sucessão e a uma hierarquia:

1) **anomia** – As crianças que se encontram neste estágio não seguem regras coletivas. A regra, nesse momento, não é coercitiva por ser puramente motora ou por ser identificada como uma realidade interessante e não obrigatória.

2) **heteronomia** – A regra passa a ser intangível, de origem adulta e de essência externa. Sendo a regra vista como sagrada, toda modificação assume, para a criança, o caráter de transgressão.

3) **autonomia** – Finalmente a regra adquire o estatuto de uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, sendo, entretanto, permitida a sua modificação desde que exista consenso de todos. O respeito à regra torna-se imprescindível.

Apesar dessa identificação sequencial em estágios, destacamos que o próprio Piaget (1932/1977) sublinhou que tudo é motor, individual e social ao mesmo tempo, não sugerindo estágios independentes. Com essa ressalva, afirmou que não devemos ser absolutos na leitura dos conceitos, principalmente dos estágios. Podemos pensar que o autor apontava para uma espécie de “heterogeneidade” na construção das regras. Afirmava, por exemplo que:

“... não poderíamos falar de estágios globais caracterizados pela autonomia ou heteronomia, mas apenas de fases de heteronomia e de autonomia, definindo um processo que se repete a propósito de cada novo conjunto de regras ou cada novo plano de consciência” (p. 74).

Portanto, mesmo com a proposta hierárquica e evolutiva presente nos estágios sucessivos do desenvolvimento moral, é curioso analisar observações que apontam para outros fundamentos epistemológicos no que se refere à construção da moralidade: “...é um caso particular a psicologia moral, uma vez que certos traços da moral infantil nos aparecem desde já ligados a uma situação que predomina na criança mas que pode ser

encontrada no adulto...” (Piaget, 1932/1977, p. 73). Nesta passagem, o autor novamente sugere a presença de heterogeneidade no que se refere aos aspectos da moral.

Piaget (1932/1977) também observou que, entre os diferentes tipos de regras, haverá sempre continuidade e diferença qualitativa, continuidade funcional e diferença de estrutura. Sugere a existência de uma espécie de simultaneidade dos diferentes tipos de regras “o adulto todo já está na criança, a criança toda também está no adulto” (p. 73). Segundo ele, os dois grupos encontram-se tanto nos adultos como nas crianças, porém sugere o predomínio de um tipo de regra, dependendo das condições de interação.

Desta forma, Piaget (1932/1977) concluiu que a transição para o estatuto de autonomia é possibilitada pelas relações de cooperação e de respeito mútuo. Sublinhou que a aquisição da autonomia dá-se na medida em que a criança tem a oportunidade de descentrar-se.

Acrescenta que, mesmo observando que não existe um estado puro de coação ou de cooperação, o adulto exerce uma espécie de coação moral sobre a criança, promovendo assim relações heterônomas. O realismo da criança é efeito desta heteronomia, pois da mesma forma que a criança realista reifica os conteúdos de sua consciência, ou seja, coisifica seus pensamentos em relação aos princípios morais, “entifica” as normas que lhes são transmitidas (Piaget, 1932/1977).

Enfim, para Piaget, a origem das noções morais encontra-se no respeito oriundo das relações interpessoais. O autor propõe a existência de dois tipos de respeito: o unilateral (que corresponde ao estágio de heteronomia e coação) e o mútuo (que corresponde ao estágio de autonomia e cooperação). Sugere que, inicialmente, o respeito é unilateral como forma inevitável de a criança construir noções normativas e de dever e que a superação deste respeito unilateral envolve a superação do egocentrismo do pensamento. Para tal, é necessário que a criança socialize seu pensamento através, também, do desenvolvimento do pensamento lógico.

Podemos pensar que a teoria moral de Piaget insere-se no contexto da psicogênese infantil, atendendo aos princípios de universalidade e seqüência invariante de estágios. Entretanto, a estrutura dos estágios é necessária, mas não suficiente, para a construção da moralidade. Destacamos que Piaget estabelece um elo imprescindível **entre o sujeito e a sociedade**, já que, ao mesmo tempo em que analisa que, sem a moralidade, o sujeito sucumbiria aos decretos do grupo, admite que, sem grupo e parâmetros sociais, não existiriam nem normas e nem sujeito moral (Freitag, 1992).



#### 1.4.2 Kohlberg e o desenvolvimento moral

Lawrence Kohlberg iniciou seus estudos acerca do julgamento moral a partir da elaboração de sua tese de doutorado em 1955, cujo tema foi o desenvolvimento moral em adolescentes.

Os méritos de suas investigações residem, fundamentalmente, em ter resgatado, mais do que qualquer outro, a teoria de Desenvolvimento Moral de Piaget da obscuridade em que caíra na década de 50. Através de suas pesquisas também testou o caráter universal da psicogenética da moral em outros contextos culturais. Desta forma, resgatou, para o campo do conhecimento psicológico, a investigação acerca do desenvolvimento moral.

Para Kohlberg (1969), o desenvolvimento do julgamento moral relaciona-se à sofisticação do processo de *role-taking*, ou seja, da capacidade de pôr-se no lugar do outro. À medida que a estrutura cognitiva torna-se mais sofisticada, possibilita a formulação de uma noção mais equilibrada de justiça, dando ao indivíduo maior possibilidade de argumentação.

Apesar de sua abordagem teórica apresentar inovações, Kohlberg manteve a tese central na teoria dos estágios, com a respectiva seqüência invariante e a organização hierárquica, segundo a qual cada estágio mostra-se complementar ao anterior. Isso significa que, na medida em que o sujeito evolui no processo de desenvolvimento cognitivo, passa a dispor de mais recursos cognitivos para posicionar-se nas diferentes questões morais.

Em seus apontamentos teóricos, distinguiu três níveis de raciocínio moral, sendo que, para cada um, apresentou dois estágios correspondentes. Segundo Lourenço (1992), cada um dos estágios é caracterizado por determinações e posições diferentes com relação à igualdade, universalidade, equidade, reciprocidade e ainda pela perspectiva do *role-taking*. Portanto, pode-se entender cada estágio do desenvolvimento moral, como uma forma diferente de compreender a perspectiva dos valores morais.

Os níveis de moralidade e seus respectivos estágios apontados por Kohlberg são os seguintes:

##### **Nível I: Moralidade pré-convencional ou pré-moral**

Estágio 1: moralidade heterônoma

Estágio 2: individualismo, intenção instrumental e troca

##### **Nível II: Moralidade convencional**

Estágio 3: moral do “bom garoto”

Estágio 4: manutenção da lei e da ordem

**Nível III: Moralidade pós-convencional:**

Estágio 5: moral do relativismo das leis e normas

Estágio 6: moral da razão universal.

Segundo Turiel (1983), os conceitos de justiça, presentes na teoria de Kohlberg, surgem muito posteriormente em relação aos conceitos propostos por Piaget. Esse autor também sugere que, apesar de Piaget e Kohlberg terem apresentado teorias morais baseadas no processo de desenvolvimento do não-moral para o moral, nos estágios iniciais de julgamento moral propostos por Kohlberg, não encontramos respeito pela autoridade, mas uma espécie de confusão entre poder e punição.

Outra questão passível de interrogação no trabalho de Kohlberg e seus seguidores refere-se ao cunho eminentemente intervencionista de seus pressupostos. Pensamos que, embora Piaget tenha feito algumas incursões no âmbito educacional a partir de suas descobertas no campo da moral, Kohlberg voltou-se quase que exclusivamente para a aplicabilidade de suas teses, negligenciando, com isso, conceitos teóricos importantes da teoria piagetiana. Prova deste pragmatismo pró-social está em citações como esta (Kohlberg, 1981; citado por Freitag, 1992): “não é somente desejável como também recomendável atingir o último nível da moralidade (pós convencional). Alcançá-lo passa a ser uma exigência que decorre da própria teoria e impõe-se por um *moral point of view...*” (p. 205). Para Damon e Youniss (1992), Piaget não trabalhou a teoria psicogenética moral com o intuito de intervir diretamente em condutas sociais, ou melhor, não trabalhou esta questão isoladamente.

O interessante é que alguns seguidores de Kohlberg vêem como tarefa primordial do trabalho a intervenção com o objetivo de obter estágios mais elevados do pensamento lógico e moral. Acrescem a esta idéia psicogenética a máxima desenvolvimentista de que existe um tempo delimitado para as aquisições e que, passado este, haveria limites para aquisições cognitivas e, portanto, morais por parte dos sujeitos (Freitag, 1992).

Entretanto, pesquisas (Nucci & Turiel, 1978; Killen, 1985) evidenciam que crianças, muito precocemente, demonstram noções de justiça, reciprocidade e outras no convívio com pares. Esta realidade empírica leva-nos a questionar a interpretação unívoca das possibilidades morais da criança, presente na “eleição” da pré-convencionalidade como estrutura dominante da vida infantil, sugerindo uma infância marcada pela obediência à

autoridade e adulto-centrada, cuja noção de respeito mútuo e justiça entre pares, sugeridas, por Piaget (1932/1977), como presentes “em crianças que estabelecem laços de cooperação” (p.74) só surgiriam depois da infância.

Por fim interrogamos os pressupostos epistemológicos desta concepção teórica que sugerem aquisições do raciocínio moral a partir da noção de *do the right thing*, como lugar onde se deva chegar, pois acreditamos que, desta forma, variáveis culturais e individuais ficam excluídas da construção de valores sócio-morais.

#### 1.4.3 Turiel e o desenvolvimento sócio-moral

Turiel (1983) iniciou suas pesquisas sobre o desenvolvimento do julgamento moral com Kohlberg, quando ambos lecionavam em Harvard University, no período de 1966 a 1975. Discípulo deste, foi, aos poucos, deslocando seu foco de estudo para uma perspectiva mais interacionista, tendo enfatizado em sua teoria o aspecto social do desenvolvimento moral.

Segundo Turiel (1986;1991), nos últimos anos tem sido explicitado, através das pesquisas em desenvolvimento, que os indivíduos não apresentam uma orientação unitária em relação ao mundo físico e social, pois desenvolvem sistemas de conhecimento qualitativamente diferentes.

O autor observa que as pesquisas na área da cognição social não conseguiram interpretar com clareza a contribuição de Piaget sobre sistemas de conhecimento, negligenciando idéias importantes da segunda fase de sua obra. Piaget (1932/1977), em seus primeiros trabalhos, privilegiou as investigações sobre conhecimento social, estudando aspectos de julgamento moral, comunicação, dentre outros, enquanto, na segunda fase, considerou problemas como a estrutura, pensamento e desenvolvimento. Turiel (1983) ressalta que houve uma mudança de paradigma epistemológico entre as duas fases, pois ao passo que, na primeira fase, Piaget caracterizava o pensamento infantil como um processo geral que se desenvolve a partir de estruturas globais, na segunda fase as formulações baseavam-se mais nos diferentes tipos de conhecimento.

Para Turiel, um dos principais problemas das investigações inspiradas na teoria de Piaget é a quase exclusiva leitura de textos piagetianos datados do início de sua obra. Neles, Piaget não evidenciava ainda as diferenciações adequadas entre os domínios de conhecimento e os tipos de funções cognitivas. Turiel (1983) aponta que esta constatação explica a justaposição e a confusão presentes nas propostas de pesquisas da área da

cognição social, as quais apoiam-se, quase que exclusivamente, em raciocínio lógico-matemático. O autor argumenta que, nas formulações posteriores de Piaget, encontramos distinções acerca dos diferentes tipos de conhecimento.

Considerando esta negligência da área da cognição social como um problema para a compreensão da epistemologia genética, Turiel (1986) sugere que o estudo do raciocínio social da criança não deve ficar restrito à análise do raciocínio lógico-matemático, propondo a investigação acerca da natureza social do domínio no qual o desenvolvimento ocorre. Justifica tal posição teórica, dizendo que sistemas de conhecimento qualitativamente diferentes determinam juízos diversos acerca das várias interações no mundo físico e social que, sob a perspectiva de uma estrutura global e homogênea do pensamento, podem ser interpretados como inconsistentes e contraditórios. Portanto, o propósito de sua perspectiva teórica é, exatamente, demonstrar que tal orientação revela, na verdade, a presença de heterogeneidade, assincronia e descontinuidade no processo de organização do pensamento, e não inconsistência e desorganização cognitiva.

Turiel (1983) situa a distinção entre conhecimento social e não-social como necessária a partir da verificação de que as crianças apresentam orientações opostas em diferentes experiências de vida. Por exemplo, com relação aos aspectos sociais elas podem ser, algumas vezes, relativistas e, em outras, universalistas. O autor propõe ainda a coexistência destas orientações em um mesmo indivíduo, sem considerá-las como desorganização do pensamento conforme demonstram os diferentes juízos individuais acerca das interações e experiências no mundo físico e social.

Sublinhamos que Turiel (1986) também propõe os mecanismos de heterogeneidade e assincronia com relação ao conhecimento não social, ou seja, na construção do pensamento lógico-matemático. Isso nos leva a crer que a perspectiva da heterogeneidade e da descontinuidade no raciocínio lógico-matemático e social inauguram uma outra forma de pensar a “natureza” da construção do pensamento, da cognição. Podemos chamar esta outra categoria epistemológica de “domínios”, ou “Teoria dos Domínios de Conhecimento Social”.

#### 1.4.3.1 Bases epistemológicas

Epistemologicamente o conhecimento social e não-social são diferentes, pois o primeiro é eminentemente construído na interação entre indivíduos, enquanto o segundo é construído a partir das interações entre indivíduos-objetos. Segundo essa perspectiva, a

organização cognitiva passa a ser “um” dos aspectos dos diferentes sistemas de conhecimento do indivíduo, ao invés de significar a “totalidade” de seu pensamento.

Uma consideração importante para a caracterização de desenvolvimento desta concepção teórica é o fato de não haver a suposição de que o desenvolvimento do conhecimento social seja posterior e consequência do desenvolvimento lógico-matemático, pois, não há, segundo Turiel (1983), interdependência, e sim paralelismo no desenvolvimento dos conceitos sociais e não sociais.

Turiel (1986) sugere que a criança faz diferenciações, formando conceitos e julgamentos sobre domínios específicos. O autor não compartilha da idéia de hierarquia ou seqüência no desenvolvimento sócio-moral, propondo, a princípio, a existência de três domínios no conhecimento social, a saber:

**Domínio Pessoal** – Refere-se a conceitos pertinentes a aspectos pessoais ou psicológicos. Os conceitos definidos neste domínio relacionam-se com aquelas ações cujas consequências têm efeitos sobre o sujeito sem resultar em injustiça para outros ou em distúrbios para a ordem social.

**Domínio Convencional** – Refere-se aos conceitos de uniformidades comportamentais que coordenam as interações sociais. Caracterizam-se como conceitos arbitrários, visto que relacionam-se ao contexto social específico onde foram criados, dependendo de consenso.

**Domínio Moral** – Refere-se a concepções morais derivadas da necessidade humana de justiça e bem-comum. Os conceitos morais são intrínsecos e prescritivos à vida humana e às relações sociais, envolvendo questões de justiça, direitos e danos ao outro.

As bases principais desta concepção dos domínios têm sua origem nos trabalhos filosóficos de Lewis (1969), nos quais as convenções são definidas como uniformidades comportamentais que regulam as relações sociais. Nessa perspectiva, as convenções são compreendidas como sistemas constitutivos, relativas ao contexto em que foram construídas. Os critérios morais, apesar de auxiliarem na avaliação das regulações sociais, não são definidos pelas convenções sociais; são analiticamente independentes do sistema constitutivo existente.

Sublinhamos que a noção do que é moralmente justo, desde a perspectiva dos domínios, implica a prerrogativa de que cada pessoa possui uma inviolabilidade fundamental, fundada na justiça, de forma que nada pode eliminar esta condição fundamental do indivíduo. Dito de outra forma, o conceito de justiça implica que a perda

de liberdade de alguns não pode ser justificada pela aquisição de um bem maior de outros. Para Turiel (1986), tanto o bem-estar do indivíduo como a justiça constituem os princípios fundamentais da moral, sendo, portanto, inegociáveis.

Enfim, segundo o paradigma dos domínios, a moralidade não é compreendida nem como contingente aos arranjos institucionais, nem definida pelas coordenações das funções sociais. Os juízos morais são, isto sim, abstraídos das interações sociais e pertencem a formas obrigatórias de organização destas interações. Daí, a definição dos princípios morais como prerrogativas obrigatórias, generalizáveis, “impessoais” e, portanto, prescritivas às relações humanas e sociais.

#### 1.4.3.2 Cultura e desenvolvimento no paradigma dos Domínios

Algumas correntes de estudo das ciências humanas, em especial da antropologia, que investigam as relações do homem com seu meio são denominadas de relativistas. A perspectiva “relativista” propiciou o avanço da ciência antropológica, pois através da observação e dos trabalhos de campo desvendou os diferentes elementos que compõem os diversos sistemas culturais. Entretanto, a defesa extrema dos costumes e das tradições culturais levou esses pensadores a uma concepção “determinista” do desenvolvimento humano.

Turiel (1989) critica os teóricos do “determinismo cultural”. Afirma que o ser humano não absorve passivamente a cultura em que vive, mas participa de sua construção. Argumenta que as posições desses teóricos baseiam-se em uma concepção que pode ser classificada como antidesenvolvimentista, por dois motivos principais. Primeiro, porque muitos desenvolvimentistas vêm tentando provar através de suas pesquisas que existe uma seqüência no desenvolvimento infantil e as posições referidas acima rejeitam a hipótese de que mudanças no funcionamento psicológico dos indivíduos sejam progressivas. Segundo, porque, para esses teóricos, as investigações sobre desenvolvimento moral e social não têm valor, pois baseiam-se no “individualismo” da cultura ocidental.

Como poderíamos pensar, então, as relações entre desenvolvimento (moral) e cultura?

Assim como Piaget, Turiel (1983) acredita que o pensamento e o conhecimento não são desenvolvidos pelo ambiente, nem são dados biológicos; a origem dessas funções estaria nas ações e interações da criança com os elementos do mundo físico e social. Acrescenta que o conhecimento é construído através de processos de interações e,

portanto, admite que as categorias de pensamento, apesar de não serem determinadas pelo ambiente cultural, são, pelo menos, influenciadas por este.

Turiel (1989) também critica a simplificação relativista que propõe a diversidade teórica presente no campo da psicologia do desenvolvimento como prova da relatividade no âmbito do desenvolvimento humano e sugere que a aparente falta de consenso, na verdade, revela a presença da diversidade e da heterogeneidade na composição social. Propõe que, se admitimos que o homem constrói seu conhecimento físico e social nas interações sociais, não podemos conceber a existência de categorias teóricas, cuja tese central consiste na noção de que ocorre uma absorção passiva da cultura pelo sujeito. Para Turiel, (1986;1991), a cultura constrói-se e é construída simultaneamente pelos indivíduos, ou seja, apesar de os elementos culturais exercerem influência sobre a formação de sistemas de conceitos do indivíduo, não ocorre uma recepção tácita dos valores culturais (Turiel, 1979). Para Turiel (1989), a diversidade está presente não só em grupos culturalmente diferentes, mas também na mesma cultura ou ainda no próprio julgamento individual.

Por exemplo, em pesquisas realizadas (Smetana, 1981; Nucci & Turiel, 1978) acerca do desenvolvimento moral de crianças pré-escolares foi evidenciada a coexistência de diferentes tipos de juízos nos indivíduos, demonstrando a possibilidade de coordenação de estruturas do pensamento. Os autores concluíram que as crianças podem ser relativistas a respeito de alguns assuntos e universalistas com relação a outros. Smetana (1981), quando trabalhou com crianças de 2 a 6 anos e de 4 a 9 anos de idade, verificou que, logo na primeira infância, é possível distinguir a natureza das normas.

Da mesma forma, Killen (1985), investigando como crianças coordenam os conceitos morais, sociais e pessoais em situações variadas, observou que elas utilizam justificativas morais e não-morais que variam de acordo com as situações. Esses dados confirmam a hipótese da coordenação entre domínios de conhecimento, rejeitando, portanto, a perspectiva evolucionista do desenvolvimento do pensamento convencional para o moral. Assim pensamos que as diferenças etárias influenciam a coordenação de conceitos morais e convencionais em situações morais contextualizadas e não a ausência ou a presença de compreensão moral (Turiel, 1979; Nucci, 1981; Killen, 1985).

A hipótese da articulação moral no pensamento infantil já havia sido confirmada em pesquisa acerca da relação entre as interações sociais e o desenvolvimento de conceitos sociais em crianças pré-escolares, realizada por Nucci & Turiel (1978). Naquela

oportunidade, os autores, pela primeira vez, observaram que crianças pré-escolares conseguem distinguir o domínio convencional do moral, concluindo que, para estas crianças, assim como para sujeitos mais velhos, o julgamento das questões convencionais depende do caráter implícito ou explícito das regulações apresentadas pelo contexto, enquanto o julgamento sobre atos do domínio moral não depende das regulações sociais.

Posteriormente, Nucci & Nucci (1982), investigando transgressões morais e convencionais em interações sociais de crianças no contexto escolar, concluíram que, além de distinguirem as transgressões morais das convencionais, as crianças tendem a responder mais às transgressões morais do que às convencionais, diferentemente dos professores, que respondem mais às transgressões convencionais. Foi observado também um aumento considerável de respostas às transgressões convencionais com a idade.

Como pode ser observado, segundo o paradigma dos Domínios, a diversidade no pensamento das crianças, antes de representar a relatividade no desenvolvimento de valores, representa a heterogeneidade nos juízos e ações que, por sua vez, reflete formas de raciocínio sistemáticas e organizadas, coexistentes como sistemas distintos de pensamento.

Portanto, de acordo com Turiel (1995), concluímos que **interações sociais de diferentes tipos promovem a formação de diferentes conceitos**. Daí origina-se a noção de que, apesar do conhecimento e dos valores sociais não serem determinados pelo ambiente, são, pelo menos influenciados por este. Tal pressuposto teórico orienta a hipótese de que, de alguma forma, os conceitos e valores difundidos pelos diferentes segmentos da cultura atual participam da construção de valores sócio-morais dos indivíduos.

### 1.5 A relação entre moral e violência

Após analisar a moral a partir da filosofia, sociologia e psicologia, trataremos de apresentar algumas contribuições do psicanalista Jurandir Freire Costa, que introduz importantes noções acerca da relação entre moral, violência e cultura contemporânea, especialmente no contexto brasileiro. Ressaltamos que as posições teóricas desse autor também orientam o exame das questões que norteiam esta pesquisa.

Para Costa (1994), a noção de ética trata da conduta humana diante do bem e do mal; dito de outra forma, trata daquilo que realmente tem valor e importância, ou seja, o sentido da vida e a maneira correta de viver. Em tal perspectiva, o ato ético ou moral aparece como irreduzível, não passível de relativização.



A partir desta definição, Costa (1988;1994) analisa a existência de uma espécie de descaso da sociedade brasileira diante dos valores morais, apontando para um possível esquecimento da prerrogativa moral fundamental, ou seja, a obrigação de respeitar física e moralmente qualquer sujeito, independente de sua posição social, de seu credo religioso, de sua origem racial ou de qualquer outra variação sócio-cultural. O autor sugere que, face às inúmeras transformações sociais, perdemos as referências morais tradicionais, encontrando-nos em meio a uma crise de valores e de paradigmas, visto que, ao mesmo tempo em que não nos orientamos pelos ideais de conduta moral já legitimados, padecemos da falta de novos ideais.

Para os pensadores da Escola de Frankfurt (Adorno & Horkheimer, 1947/1990), o fenômeno da perda das referências morais deve-se ao surgimento da “indústria cultural”, visto que, segundo eles, ela promoveu o domínio da civilização sobre a cultura. Dito de outra forma, o reino dos valores passou a ser substituído pelo reino das necessidades e da produção material. Apesar de identificarmos um tom apocalíptico nesta visão sobre os processos de modernização, concordamos em parte com tal análise, pois entendemos as pautas culturais como berço dos ideais e aspirações éticas que regulam e orientam as interações sociais.

Outra observação de Costa (1988) diz respeito ao fato de os sujeitos, atualmente, substituírem os princípios de conduta moral por condutas delinquentes ou burocráticas, que paulatinamente transformam as leis legítimas e a dignidade moral das pessoas. Parece haver uma relativização da moral que compromete a transcendência dos valores humanos, impedindo assim a possibilidade de realizarem-se escolhas dignas, sustentadas na distinção entre o bem e o mal.

Sabemos que a discussão acerca do bem e do mal só ocorreu, até hoje, por haver uma atribuição de existência ao sujeito moral, a quem sempre se delegou a causa dos atos éticos. Entretanto, atualmente, parece existir um movimento de abdicação deste sujeito moral em nome de identidades parcializadas, construídas, por exemplo, pelas regras do mercado de bens, pelos hábitos de consumo desenfreado e pela avidez ao tipo de sucesso veiculado pela publicidade (Costa, 1993). Desta forma, constrói-se diante de nós uma espécie de anomia, na qual as virtudes morais tornam-se obsoletas em nome de uma outra ordem de valores.

A pergunta que fazemos, concordando com pensadores como Costa (1994) e Calligaris (1996), refere-se às conseqüências destas “novas” primazias ideológicas para a

organização da vida em sociedade. Será que a crueldade e a violência presentes nas interações sociais atuais não estariam refletindo a perda de nossos parâmetros morais de julgamento? Nesse sentido, será que os diferentes segmentos da cultura, responsáveis tanto pela construção como pela reflexão de nossos valores, não teriam sua parcela de participação? Para Costa (1993), essa realidade pode ser exemplificada pelo que ele chama de “apatia, da absoluta perplexidade de pais sentados diante daquele quadrinho que é a televisão e que, depois já não sabem mais dizer ao filho o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau” (p. 84).

Buscando compreender estes novos códigos da vida em sociedade, nos quais seriam cultuados outros valores que não os da ética tradicional, Calligaris (1988) identifica uma nova ordem “moral”, a qual, a partir do referencial psicanalítico, denomina de “bem-estar na cultura”, em oposição ao que Freud identificou como “mal-estar na cultura”. Nessa ideologia, os preceitos morais tradicionais, como o direito à vida, à liberdade e à busca da felicidade são desprezados em nome da autonomia, prazer e bem-estar, reforçando-se a ideologia da competição e do sucesso individual. Segundo Costa (1994), em tal contexto, o argumento falacioso da modernização e do progresso passa a justificar até mesmo crueldades e atrocidades do ponto-de-vista moral.

Na “ideologia do bem-estar”, troca-se também o culto da virtude, ou seja, do que o indivíduo pode fazer por ser moralmente livre, como suplemento da honra, pelo culto ao sucesso individual, já que a valorização destes novos elementos direciona os ideais sociais menos para a busca das virtudes e mais para o culto da imagem pessoal, no qual vemos a dignidade do sujeito moral perder sua função de fundamento da ética em troca de atributos como o vigor, a força e o poder. Dessa forma, a virtude deixa de ser medida de excelência do humano.

Lembramos que, em acordo com o que será referido na seção sobre violência, uma das funções da cultura e do ideário moral é organizar o laço social entre os indivíduos. O enfraquecimento deste ideário moral pode provocar a fragilização da mediação simbólica do laço social e produzir o encontro do sujeito com o “real”. Isto é, nossa hipótese é de que a renúncia ao modelo de ideário moral enquanto norma de julgamento para condutas éticas de grupos ou indivíduos impele o sujeito a buscar a face real das interações (objetos de consumo, violência física, etc.) como instrumento de satisfação pessoal. Portanto, no momento em que perdemos a noção prescritiva dos referenciais morais, perdemos também

a possibilidade de avaliar o que significa, por exemplo, a crueldade. Desta forma, critérios morais são substituídos por cálculos de interesse pessoal e/ou ideológico.

Parece ser este o argumento utilizado pelas crianças quando afirmam que “**pode matar o mal, mas o bem não, porque o mal faz tudo que é errado e o bem faz tudo que é certo; então por isso o mal tem que ser assim, matado...**” Isto é, se os fatos empíricos apresentam o “conteúdo” da “malvadez” e o cálculo de interesse pessoal nos demonstra que seremos preservados, está justificada a atrocidade.

Dessa forma desconsidera-se que o limite da violência nas interações sociais está dado, em última instância, pela dose de alteridade, ou seja, pela consideração básica que delegamos ao semelhante, sendo que uma das origens desta consideração encontra-se no caráter prescritivo e absoluto que deve caracterizar os valores morais na vida em sociedade.

Após revisar o conceito de moral nas diversas disciplinas que dela se ocuparam, concluímos que mesmo a moral não sendo inteiramente determinada pelos fatos sociais, como supunha Durkheim (1925/1973), os elementos culturais participam da construção do conhecimento social (Turiel, 1986). Portanto, se nos perguntamos sobre a participação da cultura contemporânea no ideário moral atual, devemos nos deter na análise de um dos segmentos culturais mais presentes na formação de crianças e jovens da atualidade: a televisão.

### **1.6 A televisão como produtora e reprodutora cultural**

A televisão, assim como o rádio e o jornal, consiste em uma das conquistas do projeto de progresso material e de bem-estar para todos, signo maior da modernidade. Sabemos que os *mass-media* sempre tiveram, como aspecto polêmico de seu desenvolvimento, a possibilidade de globalização da informação e homogeneização de valores e conceitos.

Meio de comunicação da modernidade, a televisão e seus produtos ajudam a decifrar as marcas da produção cultural contemporânea. Entre outros meios de comunicação de massa, é um produto deste século, cujo advento não cessa de provocar controvérsias que envolvem desde sua produção até a magnitude de influência sobre o público consumidor. Segundo Eco (1993), a televisão provoca mutações psicológicas que não deixam de ter seu equivalente no campo sociológico, criando o que ele denomina de “nova civilização”.

Depoimentos de especialistas ou leigos apontam os muitos males de que padece a sociedade contemporânea como efeitos da ação da “indústria cultural” e, mais

especificamente, da televisão. Sem descartar a participação deste mecanismo social na construção da vida em sociedade, não pretendemos colocar a televisão no “banco dos réus”, a fim de realizar um pretenso julgamento de seu valor, nem, tampouco, fazer a apologia pedagógica de como a televisão deveria ser. Pretendemos, isto sim, nesta seção, apresentar um breve histórico da função da televisão como meio de comunicação, para melhor contextualizar a questão central deste estudo. Nessa perspectiva, revisaremos brevemente os paradigmas principais que norteiam o estudo acerca da recepção televisiva, analisando a presença da violência na programação, assim como a relação da criança com a televisão.

#### 1.6.1 Televisão, modernidade, pós-modernidade

Os avançados mecanismos eletrônicos da televisão, do cinema, do vídeo e dos estúdios de gravação surgidos nos últimos vinte anos são considerados como marcas do que denominamos pós-moderno. Assim, por mais que concordemos com Harvey (1992), quando declara que não podemos cair em um determinismo tecnológico simplista de que “a televisão gerou o pós-modernismo”, podemos, por outro lado, argumentar que ela representa, muito bem, os interesses do ideário pós-moderno, já que é, em si, um produto do capitalismo e funciona como promotora de necessidades e desejos, ajudando a ditar as pautas de nossa cultura consumista. Nesse aspecto, a questão que nos cabe, no espaço desta pesquisa, refere-se aos efeitos que este meio tão presente em nossa cultura pode trazer à construção de valores sócio-morais.

Segundo McLuhan (1964), os meios de comunicação são extensões do homem no sentido de que consistem em metáforas ativas que traduzem a experiência de relação do homem com o mundo. Compreendemos, assim, que as experiências dos sentidos e das vivências humanas são traduzidas na forma de algum meio de comunicação que varia conforme o momento histórico-cultural e de acordo com as inovações tecnológicas.

Apesar dos benefícios propiciados pelo avanço tecnológico, sugerimos que, entre outros aspectos, a pós-modernidade legou ao homem contemporâneo novas concepções de tempo e espaço, além de impor a imagem como meio privilegiado de comunicação. Harvey (1992) define a presença da “virtualidade” e do “simulacro” como características da pós-modernidade responsáveis por uma espécie de confusão entre o mundo dos fatos reais e o mundo virtual das produções imagéticas:

“Com as técnicas modernas, a produção de imagens como simulacros é relativamente fácil. Na medida em que a identidade depende cada vez mais de imagens, as réplicas seriais e repetitivas de identidades (individuais, corporativas, institucionais e políticas) passam a ser uma possibilidade e um problema bem reais” (p. 261).

Assim o autor define a imagem como um meio fugidio, superficial e ilusório, mediante o qual nossa sociedade individualista e transitória apresenta sua nostalgia de valores comuns.

Não podemos negligenciar o fato de que novas formas de linguagem, em seu conteúdo e estrutura, impõem mudanças nas produções culturais atuais. A linguagem televisiva, por exemplo, apresenta-se fragmentada, efêmera, vicária e superficial, construindo um outro meio de experiência para o homem no mundo: a experiência virtual. No contexto dessas novas linguagens, toda ação ou crítica que vise impedir o desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação é interpretada como regressão, consistindo em utopia e desperdício de energia (Domingues, 1993).

Esse modo de conceber as inovações dos meios de comunicação resulta de uma avaliação parcial do fenômeno, pois não podemos subestimar o potencial socializador da televisão na atualidade, já que, além de meio de comunicação, ela é uma instituição social que funciona como agente socializador, veiculando conceitos e opiniões. Conforme o professor alemão Walter Flemmer (citado por Lobo, 1990) declarou, em visita ao Brasil, a televisão está integrada ao processo de socialização das famílias, exercendo influência sobre crianças e adultos. Acrescentamos a este depoimento a noção de que o meio televisivo tem um caráter diferente de outros agentes socializadores, tais como a família ou a escola, por seu duplo aspecto – como meio e como instituição –, tornando-se quase impossível separar o meio televisivo da instituição social que ele representa, pois o “meio” em si tem um papel reforçador de sua mensagem.

Por outro lado, McLuhan (1954/1990), refletindo acerca do impacto gerado em meio às inovações no campo da comunicação social, discorrendo acerca dos instrumentos construtores da cultura ao longo da história da humanidade, questiona se não haveria um monopólio do livro, da palavra impressa como cultura séria, em detrimento de outros meios de comunicação que utilizam, por exemplo, a imagem e o som como forma de expressão:

“Será que quatro séculos de cultura de livro nos hipnotizaram numa tal concentração sobre o conteúdo dos livros e dos novos meios que não podemos reconhecer que a própria forma de qualquer meio de comunicação é tão importante quanto qualquer coisa que ele transmita?” (p. 145).

Integração ou nostalgia, contata-se o fato da modernidade da imagem televisiva chegar até nós através de uma linguagem rápida, fragmentada com planos fugazes e seqüências

curtas. Tal inovação não deixa de incitar a dúvida sobre os efeitos que o acúmulo de signos pode provocar para a construção das subjetividades.

Teixeira Coelho (1991) sugere que este processo lingüístico envolve uma dessimbolização do mundo responsável pela gênese de um dogmatismo, no qual não sobraria espaço para reflexão, argumentação e simbolização. Para Eco (1993), a televisão como fenômeno social surge “capaz de instituir gostos e propensões, isto é, criar necessidades e tendências, esquemas de reação e modalidade de apreciação tais que, a curto prazo, tornam-se determinantes para os fins da evolução cultural...” (p. 330). Tais aspectos, ressaltados por estes autores, justificam uma das questões norteadoras desta pesquisa: a participação da televisão face às transformações dos padrões éticos e morais presentes no cenário social da contemporaneidade.

#### 1.6.2 A televisão e o processo sócio-histórico dos meios de comunicação

Eco (1984) nomeia de “cultura do espetáculo” a substituição do discurso pela estética da imagem, situação na qual o telespectador é mais atraído pelas cores, pelas imagens, pelas formas e pelos movimento na busca da construção de um espetáculo do que pelo potencial reflexivo da produção cultural. Sugerimos que o potencial reflexivo ao qual se refere Eco (1984) é obstaculizado pelo ecletismo e pela fragmentação das formas estéticas da imagem.

Baudrillard (1986; citado por Harvey, 1992) critica severamente as linguagens imagéticas contemporâneas, argumentando que o simulacro da imagem pode tornar-se a realidade da vida tal qual uma tela gigante. Assim sugerimos que características da linguagem do meio televisivo como fragmentação, virtualidade, efemeridade, ao mesmo tempo que refletem os valores e conceitos sociais de nossa época, participam da elaboração de pautas e conceitos culturais através de suas definições lingüísticas.

Neste sentido, não podemos deixar de lembrar Debray (1994) quando ele diz que as mídias contemporâneas apenas são passíveis de compreensão a partir da análise histórica. Segundo este autor, se quisermos compreender a função e o lugar da televisão na vida social, devemos assumir uma alma de antepassado e observá-la através do processo histórico da imagem, indo desde o ícone bizantino, passando pela pintura, pela fotografia e chegando até o cinema. Segundo Eco (1993), na história da humanidade, toda modificação dos instrumentos culturais representou uma profunda crise do “modelo cultural” precedente. A invenção da escrita, da imprensa e dos instrumentos audiovisuais são

exemplos disso. Sabe-se que poucos lugares no mundo mantiveram a tradição oral da cultura após o surgimento da imprensa. O livro impresso suplantou quase dois mil anos de cultura manuscrita e oral.

Para McLuhan (1964), as descobertas e avanços tecnológicos implicam variações na percepção e na comunicação humana. Apesar da profunda integração deste autor ao cotidiano das mídias, concordamos com ele quando refere a recusa de alguns autores em aceitar que a linearidade da escrita cedeu lugar às múltiplas dimensões da imagem e do som.

Da mesma forma, acreditamos que o frankfurtiano Walter Benjamin (1936/1990), em suas ponderações teóricas, refere algo semelhante quando compreende de forma mais abrangente e menos maniqueísta a participação dos novos meios de comunicação na vida moderna. Benjamin (1936/1990), em suas críticas às novas tecnologias de reprodução de objetos culturais, referindo-se ao cinema e às obras de arte, pois morreu sem conhecer a televisão, declarou que os novos meios da época possuíam a especificidade de produzirem linguagens diferentes, estruturadas dentro de novos processos tanto de produção como de consumo e, portanto, não seriam linguagens melhores ou piores, mas, simplesmente, diferentes das existentes até então.

Mesmo que idéias como essas tenham sido divulgadas, na primeira metade deste século, a nostalgia que envolve a evolução tecnológica da linguagem dos meios de comunicação é mais antiga do que isto e remonta aos gregos. Platão, em *Fedro*, já objetava que o aparecimento recente da escrita iria revolucionar a cultura para pior. O filósofo ateniense alegava que a escrita traria a reminiscência no lugar do pensamento e o aprendizado mecânico, ao invés da dialética verdadeira da indagação viva da verdade, através do discurso e da conversação (McLuhan, 1954/1990).

Essas observações levam-nos a pensar que todas as formas de comunicação produzem diferentes tipos de organização do pensamento e, portanto, serão criticadas pelas perdas impostas por suas configurações lingüísticas. A escrita em papiros e no pergaminho, por exemplo, promovia uma organização de hábitos mentais marcada pela memorização, já que a dificuldade de acesso aos manuscritos obrigava os estudantes a memorizarem tudo que liam. Uma das conseqüências desta antiga forma de escrita foram o enciclopedismo e a prontidão do discurso oral, atributos dispensáveis àqueles ligados aos livros e à impressão. Neste âmbito, surgiram críticas ferozes que acusavam o domínio tecnológico

dos meios de comunicação de massa como produtor do desaparecimento das aquisições culturais ditas “plenas”.

Estamos cientes da inevitabilidade da televisão como meio de comunicação privilegiado na atualidade. Assim, acreditamos que mais relevante que discutir o meio televisivo é analisar a forma como este veículo soberano da cultura contemporânea tem chegado ao telespectador infantil. Pretendemos analisar como estão sendo tratados e recebidos os valores e conceitos veiculados nestes meios e não defender valores desenvolvidos por uma cultura, ou por um meio de comunicação em especial.

A seguir revisaremos brevemente, as principais abordagens teóricas na recepção televisiva.

### 1.6.3 As diferentes formas de abordar o fenômeno da recepção televisiva

Desde o ponto-de-vista das teorias da Comunicação, contamos com diferentes formas de abordar o fenômeno de recepção aos meios. Algumas privilegiam o estudo desde o pólo do produto veiculado – televisão, cinema, rádio – enquanto outras, contando com as diferenças individuais, sócio-culturais e etárias dos receptores, analisam as idiossincrasias da recepção.

Podemos considerar que os primeiros estudos compreensivos acerca dos efeitos dos novos meios de comunicação para o homem moderno foram realizados pelos estudiosos da escola de Frankfurt, representada por autores como Walter Benjamim (1936/1990), Theodor Adorno (1947/1990) e Max Horkheimer (1947/1990), dentre outros. Como investigações mais marcantes destes pensadores, encontramos o tema da arte na era do capitalismo, estudos sobre o rádio, a música e a televisão.

A Escola de Frankfurt, também conhecida como Escola Crítica, foi pioneira nos estudos compreensivos. Antes dela só havia, nos Estados Unidos, os *surveys*, que consistiam em estudos gerais destinados a colher informações sobre conteúdos manifestos da comunicação. Guareschi (1987) denomina esses estudos tradicionais de funcionalistas, pois eles tinham somente o objetivo de descrever e não de apresentar um entendimento da realidade e dos efeitos mais amplos provocados pelos meios de comunicação. O eixo da pesquisa funcionalista era medir os efeitos dos meios de comunicação sobre as populações, assim como sua função na manutenção de normas sociais. Podemos dizer que abordagens como esta contribuíram para a construção do mito de que a televisão produz a violência.



Na concepção da Escola Crítica, o receptor televisivo é visto como objeto da “indústria do consumo”, situado como massa homogênea, manipulada ideologicamente pela “indústria cultural”. Adorno e Horkheimer (1947/1990) denunciavam o caráter mercantilista das novas produções culturais, atribuindo aos novos meios a função de alienação e homogeneização cultural. Segundo eles, o argumento iluminista da racionalidade técnica só justificava racionalmente o domínio ideológico. Sendo assim, o veículo televisão representava, para eles, o empobrecimento estético da produção cultural. Tal posição, mais tarde, foi alvo de críticas severas no que se refere ao elitismo presente nesta concepção de cultura.

Ortiz (1986), entre outros estudiosos, observou muito apropriadamente que, em função do caráter extremadamente ideologizado dos filósofos frankfurtianos, há uma espécie de esvaziamento da noção de indivíduo na concepção de recepção. Leal (1990) acrescenta que, para estes autores, o emissor **ativo** é o “senhor dos sentidos”, enquanto o receptor **passivo** é incapaz de conhecer a realidade de forma objetiva e crítica. A crítica de Leal (1990) a esses estudiosos baseia-se na noção de que a cultura não é algo totalmente dado, imposto, isento das vivências cotidianas. Desta forma, podemos inferir que, segundo essa concepção, a reação do receptor fica sempre submetida à padronização da programação televisiva.

Esse dogmatismo nasceu com o conceito de “indústria cultural” – desenvolvido por Adorno e Horkheimer em 1947 –, o qual aponta para a produção e difusão da cultura através do aparato tecnológico nas sociedades industriais e capitalistas. Para Adorno e Horkheimer (1947/1990), os produtos da indústria cultural, desde o mais típico – o filme sonoro – paralisam a imaginação e a espontaneidade do consumidor cultural pela sua própria constituição objetiva:

“... Eles são feitos de modo que sua apreensão adequada se exige, por um lado, rapidez de percepção, capacidade de observação e competência específica, por outro lado, é feita de modo a vetar, de fato, a atividade mental do espectador, se ele não quiser perder os fatos que, rapidamente, se desenrolam à sua frente. (...) A violência da sociedade industrial opera nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem estar certos de serem jovialmente consumidos, mesmo em estado de distração” (p. 165).

Eco (1993) critica o conceito de “indústria cultural”, chamando-o de “conceito-fetice”, pois argumenta que este bloqueia o discurso e introduz um caráter apelativo à interpretação. Segundo o autor, os “apocalípticos”, como são denominados os estudiosos de Frankfurt, julgam os adventos tecnológicos da “indústria cultural” como massificadores e manipuladores de ideologias. Desta forma, acabam acometidos pela desconfiança em qualquer ação que possa modificar a ordem das coisas. Eco (1993) reconhece a concepção

de passividade do receptor, tanto nos grupos que recusam os novos meios, como nos chamados “integrados”, que enaltecem a incrementação do *mass-media*. Estes últimos vêem na “indústria cultural” a possibilidade de difundir o entretenimento e popularizar as informações. Assim Eco (1993) declara:

“O universo das comunicações de massa é – reconhecamo-lo ou não – o nosso universo; e se quisermos falar de valores, as condições objetivas das comunicações são aquelas fornecidas pela existência dos jornais, rádios, da televisão, da música reproduzida e reproduzível, das novas formas de comunicação visual e auditiva...” (p. 11).

Se, por um lado, como demonstra a avaliação de Eco (1993), a concepção da Escola Crítica possibilitou uma análise dos processos ideológicos dos meios de comunicação de massa, por outro lado, a radicalização dos pressupostos frankfurtianos impediu uma reflexão mais ampla acerca da recepção aos produtos da “indústria cultural”.

Como já referido anteriormente, em oposição à visão apocalíptica da Escola Crítica que reifica o poder dos meios de comunicação, dando ênfase, em seus estudos, à mensagem e não à recepção televisiva, encontramos os teóricos integrados à proposta do *mass-media* (Enzensberger, 1974; McLuhan, 1964). Enzensberger (1974), por exemplo, assume uma postura otimista e vê, nos novos meios, uma forma de democratizar a cultura, retirando-a das mãos de uma minoria intelectualizada. McLuhan (1964), por seu turno, concebe os novos meios de comunicação de massa como produtos do avanço tecnológico que funcionam como extensões dos meios sensitivos do homem. Além disto, McLuhan, diferentemente dos frankfurtianos, exaltava o poder da televisão enquanto meio e não só como conteúdo, sendo sua a máxima de que o “meio televisivo é a mensagem”.

Eco (1993), em uma perspectiva mais contemporânea, afirma que existe um equívoco na formulação da problemática acerca da “indústria cultural”. Para esse autor, enquanto os “integrados” realizam a apologia do produto televisivo “em si”, defendendo a democratização da cultura a partir do “livre-mercado”, os “apocalípticos” pensam aristocraticamente que ela é maléfica “em si” por tratar-se de um fato industrial. Eco (1993) sugere que os dois grupos enganam-se ao analisar o problema a partir da dualidade bom/ruim. O autor reconhece o caráter inevitável desses meios de comunicação e de produção cultural nas sociedades industriais e propõe uma intervenção cultural que qualifique os valores sociais veiculados por estes meios.

Acrescentamos ainda que deve-se considerar o fato de cada indivíduo estar inserido em um determinado campo simbólico que varia segundo aspectos culturais, sociais e psicológicos. Portanto, mesmo que se tome a cultura como legitimação de uma ordem

social arbitrária, cada grupo e cada indivíduo, segundo suas características particulares, terá uma forma distinta de entender as mensagens televisivas.

Por fim, apresentaremos uma última e breve contribuição aos estudos acerca da recepção televisiva. Trata-se do “paradigma das mediações” proposto por Barbero (1983) e enriquecido por Orozco (1994). Nesta concepção, o receptor ganha autonomia, na medida em que a televisão não é vista como transmissora de significados unívocos, considerando-se os diferentes elementos que participam do processo de recepção. Segundo essa abordagem, existem pelo menos quatro mediações que devem ser consideradas nos estudos: as Individuais, as Situacionais, as Institucionais e as Videotecnológicas.

Jacks (1994) descreve a dimensão individual a partir de dois âmbitos, o “cognoscitivo”, que abarca as referências morais e emocionais, e o “estrutural”, que é definido pela idade, sexo, etnia, situação sócio-econômica. As mediações situacionais referem-se à “etnografia de audiência”, ou seja, às diferentes nuances que compõem o “assistir” à televisão – com quem, em que lugar, durante quanto tempo, que tipo de programação, dentre outras. A dimensão institucional relaciona-se mais aos sistemas ou organizações a que pertence o receptor, o que, em algum nível, influencia a reapropriação da mensagem televisiva. Finalmente, temos a mediação videotecnológica que se caracteriza pela própria identidade do meio: sua linguagem e tecnologia.

Como vemos, neste paradigma, as mensagens televisivas não são interpretadas somente a partir das diferenças de classe, mas também de acordo com outras especificidades como a organização do tempo e do espaço cotidiano das diferentes culturas e setores sociais, como jovens, mulheres e crianças. Esse modelo de análise ainda propõe outras categorias que consagram mais especificidades à recepção televisiva, entretanto, não seguiremos adiante na sua explanação, pois, para fins deste estudo interdisciplinar, faz-se necessário somente situar nossa “concepção de recepção” dentre as diferentes abordagens existentes. Portanto, mesmo utilizando outra metodologia, abordaremos, em especial, a “dimensão individual da recepção”, traçando considerações acerca das relações entre o tipo de recepção, de produção e as características sócio-morais de crianças pré-escolares.

#### 1.6.4 A criança e a televisão

Apesar da intensa crítica a que são submetidos os objetos da “indústria cultural”, em especial a produção televisiva, não podemos esquecer o encantamento que a mesma produz no público em geral, com ênfase particular ao público infantil.

Anderson et al. (1986), em investigação acerca da relação entre faixa etária e tempo passado na frente da televisão, aponta para a existência de um considerável público de espectadores mirins norte-americanos – pré-escolares, de 1 a 5 anos – acrescentando que até os 10 anos ocorre um aumento progressivo em horas por semana passadas na frente da televisão.

Com relação ao Brasil, uma pesquisa realizada pela Datafolha em 1992 revelou que as crianças brasileiras estão muito mais expostas à televisão do que os adultos, vendo em média quatro horas de TV por dia (Moraes, 1992). Em uma amostra de 600 crianças e adolescentes, 93% preferem a televisão como atividade de lazer. Essa realidade não se restringe aos limites de nosso país. No ano de 1990, de acordo com Nielsen Media Research, foi constatado que crianças americanas pré-escolares assistiam em média 29 horas de televisão por semana, duas horas a mais que a média verificada em 1984 (Berger, 1994). Berger (1994) sugere que a maior preocupação dos norte-americanos na exposição de pré-escolares às cenas de violência na televisão refere-se à ausência de uma função crítica desenvolvida nas crianças, já que a autora encontrou um índice de 17 cenas de violência a cada hora nos desenhos animados. Tais episódios envolviam a banalização da violência através de cenas de agressão a pessoas e demolição de coisas.

Segundo Fischer (1993), tanto o meio como a mensagem televisiva atingem, prioritariamente, a subjetividade das pessoas pelo aspecto mitológico de sua estrutura discursiva mais do que propriamente pela ideologia presente em sua produção. Para a autora, a linguagem televisiva propicia o encontro do receptor com questões importantes como a origem da vida, a morte e outros temas relevantes para a elaboração da existência. Pode-se dizer que ocorre um contínuo processo de identificação e projeção tanto com as personagens como com os temas abordados, que tocam diversamente cada espectador em diferentes momentos de sua vida.

Alguns autores (Lobo, 1990; Bettelheim, 1980/1996; Fuenzalida, 1995) advogam que a criança tem direito a uma programação televisiva voltada para suas necessidades psíquicas, portanto, tem direito a programações fantasiosas e imitativas. Esses recursos, como veremos mais adiante, utilizam um tipo de linguagem simbólica que alude aos

processos psíquicos primários, ajudando a criança a elaborar temores e desejos profundos, típicos do processo de estruturação infantil.

Um dos aspectos considerados por Fuenzalida (1995), quando investiga a motivação infantil frente a desenhos animados em que a personagem mais frágil, do ponto-de-vista do tamanho, acaba por vencer a personagem mais forte, é de que em situações como estas a criança elabora sua vulnerabilidade em relação ao adulto. Um exemplo deste jogo consiste na proposta do desenho *Tom e Jerry*, na qual o rato, menor e mais vulnerável, acaba vencendo o gato “fortão” através da astúcia e da vivacidade.

Diferente de dizer que a televisão “hipnotiza” ou “vicia” a criança como uma droga, podemos pensar que ela as atrai, tanto pela atualidade dos aspectos sonoros e visuais de sua composição, como pelas identificações afetivas que lhes permitem vivenciar a necessidade de crescer no mundo e de viver simbolicamente “loucuras ou maldades” presentes em sua vida psíquica.

Tal assertiva não isenta a responsabilidade da televisão como mecanismo de socialização atual, pois mesmo constando na literatura (Downs, 1990; Flavell et al., 1990) que é possível para crianças pré-escolares reconhecerem o caráter fantasioso dos desenhos animados, seria falacioso acreditar que a mera distinção entre realidade e fantasia é suficiente para dirimir os efeitos que a “exposição a modelos fundados na primitiva lei do mais forte e no desrespeito pela vida e dignidade dos outros” (Giglio et al., 1993, p. 27) pode provocar na construção de valores sócio-morais das crianças.

Alguns estudos que investigam a relação da criança com a televisão (St. Peters et al., 1991; DeJode e Fitch, 1995) sugerem que os pais podem auxiliar os filhos na compreensão e reflexão acerca de valores e conceitos transmitidos por esse meio de comunicação. Os autores salientam, entretanto, que algumas famílias costumam acompanhar as crianças somente nas programações gerais e raramente nos programas infantis.

Mesmo com o argumento de que a televisão não é em si uma “educadora” e que constitui apenas uma das instâncias do processo de socialização infantil, devemos reconhecer que atualmente existe um certo privilégio da televisão em detrimento de outras instituições formais de socialização, tais como a escola. Neste sentido, o escritor e jornalista Sérgio Caparelli (1984) descreve a televisão brasileira como uma “escola paralela” que cumpre funções educativas de forma tão ou mais expressiva que instituições formais de ensino. Acrescentamos ainda que este tema torna-se extremamente relevante

em nossos tempos, pois as pautas culturais da atualidade consagram o imaginário eletrônico como linguagem soberana de nossa época.

#### 1.6.5 Programação televisiva infantil

A maior parte das críticas feitas à produção televisiva dirigida às crianças são inconsistentes, pois não levam em consideração as necessidades da infância. Muitas vezes, baseiam-se unicamente em preconceitos. Todavia, é realmente necessário avaliar qual a especificidade atual das programações televisivas dirigidas ao telespectador precoce, visto que é inegável a participação e a influência da televisão no cotidiano das crianças. Além do que, a televisão consiste em um meio altamente influente por características como rapidez, constância e fragmentação de imagens, presentes em sua linguagem.

Justificamos a escolha pelo gênero desenho animado em função de achados de pesquisas como as de Beraldi (1978) em que foram investigadas as preferências televisivas de pré-escolares e sua relação com episódios de agressividade. Os achados desse estudo revelaram uma preferência declarada de pré-escolares pelos desenhos animados em comparação com outros gêneros televisivos. A análise dos personagens prediletos destas crianças demonstrou que de dez personagens preferidos, oito podem ser considerados violentos ou agressivos. Em decorrência desses achados, perguntamo-nos: que espécie de produto as programações televisivas infantis têm oferecido às crianças?

Esquenazi (1993), em um trabalho de memorização da história da televisão brasileira, demonstrou que este veículo, em seu início, buscava oferecer uma programação de caráter educativo e saudável às crianças brasileiras, privilegiando a programação artística e cultural. A presença da linguagem onírica, através da mistura de personagens reais com fantásticos, no *Sítio do Pica-Pau Amarelo* – adaptação da obra de Monteiro Lobato – é um dos exemplos de uma programação voltada ao estímulo à criatividade e à imaginação infantil.

A constatação de uma certa modificação nas programações dirigidas às crianças incita-nos a algumas interrogações, na medida em que é na infância que se formam as condições mínimas do sujeito cognitivo e afetivo. A psicanalista Maria Rita Kehl (1991) caracteriza a relação da criança com a televisão como dual em analogia à relação da criança com a mãe, porém, aponta como problemático o fato de a televisão, diferentemente da mãe, consistir em um objeto que nunca se ausenta, nunca frustra, nunca abandona e que se

apresenta como total para a criança, sendo um objeto de produção contínua de discurso e de presença.

Meirelles (1991) observa que não se pode generalizar e reduzir a televisão a uma instância maléfica, produtora de desajustes, quando encontramos programas como os da TV Educativa, nos quais o objetivo é o preparo da criança tanto nos aspectos cognitivos quanto sociais e emocionais. O diretor argumenta que a linha de produção do programa *Rá Tim Bum*, programa da TV Cultura de São Paulo, por exemplo, conta com pedagogos e psicólogos que estabelecem objetivos como trabalhar a socialização, higiene, saúde e coordenação motora de maneira informal, procurando oferecer às crianças uma alternativa de aprendizagem não rígida, atendendo às particularidades dos pré-escolares.

De acordo com Meirelles (1991) a produção desse programa buscou conhecer as necessidades sociais e cognitivas das crianças pré-escolares. Ficou constatado que as crianças, nessa etapa, têm dificuldade em acompanhar uma trama muito complicada ou reconhecer uma grande variedade de personagens. Daí o formato fragmentado e ágil, com quadros que variam de 5 a 90 segundos, a cada meia hora. A linguagem narrativa do programa marcada pela diversidade também se impôs pelo fato de as crianças experienciarem, em outras emissoras, um “ritmo ágil e marcado por tiros e explosões”, com os quais, segundo ele, é difícil competir.

Os argumentos supracitados levam-nos a indagar se a riqueza atual dos recursos da mídia eletrônica não poderia ser utilizada em favor da ampliação de possibilidades para criança. Por exemplo, a necessidade de fantasiar situações que seriam impossíveis na realidade poderia ser melhor aproveitada através de estímulos visuais. Tal atitude por parte dos produtores certamente ajudaria a sociedade como um todo a não mais encarar a televisão como um “bicho-papão”, algo pernicioso e nocivo, mas como uma das ferramentas, atualmente insubstituíveis por todo processo tecnológico, para ajudar-nos a recuperar o atraso educacional e de formação geral de nossos cidadãos (Meirelles, 1991).

#### 1.6.6 A criança e a violência na televisão

Apesar de a violência e a agressividade no desenho animado serem consideradas perniciosas do ponto de vista dos adultos, sabemos que as crianças ficam fascinadas pelas peripécias de seus heróis violentos. Atualmente, os produtores dos programas para crianças estão mais atentos a esse fascínio e não economizam na exploração do imaginário infantil, veiculando cenas de violência e crueldade em sua programação.

Por que este tipo de programação é bem aceito pela maior parte das crianças? O que de seu “meio” ou de sua mensagem toca o público infantil?

Sem fazer apologia da violência na programação televisiva infantil, trataremos de analisar alguns princípios psicológicos que postulam a necessidade estrutural da criança em lidar de forma mágica e simbólica com problemas existenciais como a morte, o ódio, o desejo de destruição, dentre outros. Por outro lado, abordaremos os aspectos nocivos desta veiculação.

Desde cedo, o mundo adulto demanda das crianças posições que, em função de sua imaturidade biológica e subjetiva, só são passíveis de serem respondidas na via do faz-de-conta. É própria da infância a condição de impotência que, em vários aspectos, transforma o pequeno-ser em uma criatura inerte, a quem se impõe uma espécie de moratória subjetiva: terá que esperar, sempre mais um pouco, para ter acesso ao poder dos “grandes”. Assim, as crianças, através de seu mundo de faz-de-conta, experimentam-se como homens ou como mulheres, como poderosos e onipotentes, em uma tentativa de elaborar seu processo de construção subjetiva na dimensão do “vir-a-ser”. Tal posição estrutural, mesmo que pela via do brincar, expõe-nas aos apelos de uma cultura que não cessa de inscrever o valor em se possuir insígnias de poder.

É inegável que a “indústria cultural” tem aproveitado esse aspecto vulnerável da infância a fim de obter lucros. Os psicanalistas Jerusalinsky e Tavares (1992), em um trabalho sobre os heróis da cultura atual, listam os objetos responsáveis pela transmissão de poderes ultramágicos aos “seres”, oferecidos pela indústria do entretenimento. Dentre as virtudes e valores destes objetos, destacamos a invulnerabilidade no combate, a força, o poder de captura do outro em qualquer circunstância, o domínio e o controle sobre o planeta. Segundo os autores, os objetos oferecidos no espaço cultural são sempre mediados pelo significante. Esses objetos também o são. Entretanto, como são da ordem do impossível, são mediados por significantes “autônomos”, ou seja, têm sua própria significação.

Destacaremos, em especial, o apelo à força e ao poder que os desenhos animados atuais têm realizado de forma mais contundente e explícita na direção das crianças. Indubitavelmente, há na infância uma espécie de assujeitamento ao adulto, condição que, por mais necessária que seja no início da existência, não deixa de provocar um desejo de crescimento a qualquer preço. Diríamos que as diferentes propostas que as instâncias culturais dirigem às crianças apresentam-se exatamente no confronto com as



impossibilidades de ordem real, na fronteira entre o real e o virtual. Neste espaço, a criança vislumbra a possibilidade virtual de encarnar no presente a desejada coragem e força através dos heróis propostos pela cultura.

A infância pode ser caracterizada como o momento da vida em que mais se constroem pontes entre as experiências do mundo interno e o mundo real. As brincadeiras e o mundo fantasioso e irreal da criança tratam de dar conta da armação de possibilidades simbólicas que só poderão adquirir consistência “material” mais tarde. Portanto, o brincar, o jogar e o fantasiar cumprem uma função estruturante no processo da infância.

Desde essa perspectiva, o desenvolvimento infantil pode ser comparado a um trabalho de “tecitura”, no qual, mesmo por vias fantasiosas e irreais, através de um processo de identificação com traços recolhidos da cultura familiar e social, a criança vai cumprindo a necessária tarefa de significar a experiência de ser humano e de construir um lugar para si no mundo. Sabemos que ao longo desse processo de identificação as crianças também recolhem conteúdos fantasiosos e irreais propostos pelas diversas instâncias sociais através do faz-de-conta. Bettelheim (1980/1996) é enfático ao sugerir que a possibilidade da criança construir fantasias impulsiona seu desenvolvimento, já que produz uma espécie de mediação, quando apresenta o faz-de-conta como alternativa à frustração da impotência presente. O autor destaca que, por mais irreal que seja a fantasia, os bons sentimentos que ela propicia com relação ao autoconceito sustentam a construção psíquica do infante.

Outro argumento em favor do conteúdo fantasista dos produtos que a cultura oferece às crianças é de que a primeira questão que uma criança se faz ao ouvir uma história é definir quem está certo ou errado e não se a narrativa consiste em verdade factual, pois, na infância, mais importante que controlar a realidade é ter algum esquema para avaliá-la. Neste sentido, Fischer (1993) afirma que os mitos, contos de fadas, histórias bíblicas serviram, ao longo do tempo, para simbolizar a condição humana, ajudando na elaboração dos medos e questionamentos existenciais. Podemos pensar que, em nossos dias, esses instrumentos estão sendo substituídos, em sua função de narrativa simbólica, pela televisão.

Para Gardner (1987), é fundamental que existam recursos simbólicos na cultura, passíveis de servirem à construção imaginativa tão necessária à infância. Segundo este autor, em épocas passadas, a imaginação das crianças era estimulada pelos fatos e personagens dos contos de fada; em tempos mais recentes, pelas histórias infantis presentes nos livros. Atualmente, esta função é cumprida pela televisão, mais especificamente, pelos

desenhos animados. Nesta perspectiva, destaca a atração que a linguagem televisiva, composta por recursos tecnológicos que não economizam na magia e no simbolismo, exerce sobre as crianças.

Bettelheim (1980/1996) também sugere que seria tarefa dos contos de fadas e da literatura infantil em geral o envolvimento da criança a partir do estímulo de sua imaginação e do trabalho com questões específicas de seu mundo interior, ajudando-a no processo de elaboração de ansiedades e conflitos através da apresentação de soluções para os mesmos. Entretanto, sabemos que não é qualquer narrativa que, ao tratar de elementos significativos da vida psíquica, auxiliará a criança de forma positiva em seu processo de elaboração. Por exemplo, filmes como *Rambo*, que captam a atenção do infante pela sua necessidade de ter modelos e de crescer, têm como elemento principal a transmissão da violência pela violência, nada oferecendo como valores positivos (Fischer, 1988).

Outro exemplo que pode ser citado quando tratamos de heróis infantis da televisão é o famoso desenho *Pica-Pau*. A hostilidade para com o outro, presente nesta personagem, apesar de trabalhar a necessária possibilidade de a criança opor-se ao adulto, acaba por reforçar o egocentrismo infantil, sem sinalizar a possibilidade de independentizar-se sob condições que preservem a alteridade do semelhante.

Admitimos que a linguagem dos desenhos animados aproxima-se do pensamento infantil e sabemos que, em se tratando de pré-escolares, de nada adianta a linguagem séria do realismo adulto, fazendo-se necessária a presença de situações mágicas, nas quais o animismo e a introdução da dimensão do impossível possibilitam a simbolização dos conflitos. Neste sentido, sugerimos que as características próprias do pensamento das crianças no período pré-operatório devem ser respeitadas (Piaget, 1972).

Por exemplo, a ausência da lógica no pensamento do pré-escolar configura uma forma egocêntrica e distorcida de pensar as causas e os fenômenos do mundo e conduz a criança deste período a uma forte crença em sua percepção. Assim, suas explicações e crenças baseiam-se em uma mistura de impressões reais e fantásticas que resultam de um entendimento distorcido da realidade. Tal situação explica a riqueza fantástica de sua argumentação, na qual super-heróis convivem com “pessoas de verdade”.

Outra característica marcante do pensamento pré-operatório refere-se à substituição dos processos lógicos de pensamento por mecanismos tais como o animismo e o artificialismo na análise dos fenômenos do mundo. O animismo caracteriza-se como a tendência em conceber todas as coisas como vivas e dotadas de “alma humana”. A criança

atribui uma espécie de consciência e intencionalidade a todos objetos, por exemplo, a mesa “chora”, o carro se “cansa”. Enquanto o artificialismo consiste no ato de atribuir características humanas aos fenômenos naturais.

Aqui, cabe lembrar que alguns desenhos animados atuais têm apresentado personagens bem mais próximos da realidade das crianças do que desenhos como *Pica-Pau* e *A pantera-cor-de-rosa* que usavam animais como personagens centrais (animismo). Por exemplo, na série *Cavaleiros do zodíaco*, as personagens são adolescentes, cuja tarefa consiste em defender a terra dos ataques dos malvados, situação que não usa mais o animismo ou o antropomorfismo como linguagem, colocando a criança em posição de identificação direta com as personagens e seus atos.

Neste sentido, Gardner (1987) sugere que quanto mais identificada com a realidade da criança estiver uma personagem, tanto mais será considerada como “real” ou “possível”. As personagens dos desenhos animados que fazem coisas impossíveis ou que são apresentadas através de “iconografias bizarras” (p. 272) têm menos possibilidades de serem interpretadas como reais. É interessante sublinhar ainda que, além dos desenhos atuais apresentarem elementos de identificação mais diretos, apresentam formas violentas de lidar com os conflitos, através do uso da força bruta e de artefatos de luta, não estabelecendo a negociação ou o diálogo como possibilidade de lidar com as dificuldades inerentes às interações.

Tal discussão é fundamental, pois, apesar de apontarmos a agressividade, em alguns aspectos de sua expressão, como estruturante do processo de construção subjetiva, sublinhamos que a violência pela violência, veiculada constantemente através de cenas brutais e cruéis, pode produzir um efeito de banalização, cujas conseqüências ainda não conhecemos.

Segundo Giglio et al. (1993), a criança sistematicamente exposta a cenas de brutalidade e morte por violência, mesmo ciente de seu caráter fictício, poderia ter sua capacidade de sensibilização frente à agressão amortecida e diminuída. Neste sentido, Belloni (1991) acrescenta que a exposição excessiva a conteúdos violentos repercute na possibilidade da criança distinguir apropriadamente a violência real da fictícia. Da mesma forma, Molitor e Hirch (1994) investigando os efeitos que cenas de violência e agressão produzem em crianças americanas de 4ª e 5ª séries, encontraram uma tolerância maior às situações de agressividade real naquelas crianças expostas à veiculação cotidiana de cenas de violência televisiva.

Por outro lado, não existe ainda nenhuma evidência significativa que sustente a hipótese de que a violência na televisão gere aumento da violência entre as crianças, já que nunca se conseguiu provar a correlação significativa entre assistir modelos de comportamento sociais positivos e a criação de bons cidadãos (Pinheiro, 1993; Lande, 1993).

Esclarecemos que não estamos tentando provar que a televisão produz agressividade infantil, mas analisar qual a participação de conteúdos televisivos violentos para a construção de valores morais, já que verificamos um aumento considerável de elementos violentos nas produções atuais.

#### 1.6.7 Televisão e violência

A polêmica acerca dos excessos cometidos pela mídia, em especial com relação a sexo e violência, ultrapassa as fronteiras do território nacional, caracterizando-se como um fenômeno mundial. Ferreira (1993), em seminário promovido pela FAPERJ – Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro, apresentou alguns dados relativos à presença da violência na televisão norte-americana. Segundo pesquisa apresentada pela revista *TV Guide*, a televisão mostra, em um só dia, em média, 1.846 atos de violência, 389 assaltos, 362 exibições de armas e 173 socos.

Na Espanha, a sociedade civil organizou-se através da CEAPA – Conferência Espanhola de Associações de Pais e de Alunos para denunciar que as crianças são incitadas à falta de solidariedade, ao racismo e à discriminação. Conforme dados apresentados, 95% das crianças espanholas são expostas, semanalmente, a mil cenas de violência, durante a média diária de três horas em que permanecem frente ao televisor (Garcez, 1993). No que se refere ao Brasil, os números de uma pesquisa realizada pelo IBASE – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas, do Rio de Janeiro, indicam, corroborando os dados de outros países, que os telejornais brasileiros veicularam, de janeiro a abril de 1993, a soma de 1.144 notícias relativas à violência.

Em 1990, o Congresso norte-americano tomou a precaução de limitar a exibição de cenas de violência explícita, obrigando as redes de televisão de seu país a apresentarem uma advertência ao público, quando da exibição de filmes com cenas violentas. Esta decisão talvez não resolva o problema, mas, pelo menos, limita as apresentações violentas, já que as imagens televisivas não pedem licença para entrar nos lares.

É interessante observar que muitos produtos da mídia eletrônica censurados nos Estados Unidos são consumidos, diariamente, pelas crianças dos países latino-americanos. O fato não surpreende, visto que o Brasil tem como traço nacional o que podemos denominar de “cultura de importação”.

Interrogamo-nos acerca da legitimidade dos valores e conceitos transmitidos por um produto cultural fora do contexto social em que foi gerado, pois evidencia-se um processo de aculturação quando da importação de heróis de outras culturas. Por exemplo, Fischer (1993) sugere que os filmes americanos são transmissores da noção de que a violência pode ser justificada em nome da justiça, forma pela qual a violência passa a ser aceita como meio de “fazer” justiça.

Adoum (1996) relata que uma pesquisa realizada há alguns anos no Equador, com 34 crianças, na faixa etária dos 10 anos, revelou entre os heróis favoritos desse grupo a presença de Rambo, MacGyver e Bat-Man. O poeta e ensaísta equatoriano argumenta que há nesta realidade um processo de a-culturação que impõe subprodutos culturais cujos elementos acabam incorporados pelas crianças e adolescentes, determinando hábitos de vida e de consumo, sem muitas vezes serem realmente compreendidos em sua essência por estarem associados a mitos fundadores desconhecidos.

Apesar das críticas e de existir uma quase unanimidade acerca da nocividade da brutalidade exibida na televisão, a sociedade brasileira não tem clareza do que denomina “violência na televisão” quando dela se queixa. Há uma confusão conceitual no que diz respeito à violência, já que às vezes ela é tratada como sinônimo de crime, definida a partir de cenas em que aparecem tiros, assaltos, explosões e em outras vezes, é tratada na sua versão simbólica e silenciosa, a partir da discriminação, da injustiça social e outros temas (*Em busca de limites*, 1993).

A fim de melhor esclarecer o complexo conceito de violência, passaremos agora a uma breve revisão de alguns de seus paradigmas.

### **1.7 A violência como produto cultural**

A exaltação da violência como elemento onipresente nas interações sociais consiste em um dos assuntos polêmicos da atualidade. Entretanto, pela extensão e complexidade do tema, pouco se esclareceu até o presente momento.

Nesse estudo, escolhemos analisar um aspecto da violência contemporânea: a veiculação da violência nos desenhos animados atuais e sua relação com a construção de

valores sócio-morais em crianças pré-escolares. Apesar de este ser apenas um dentre os muitos aspectos que compõem o fenômeno da violência, consideramos importante revisar brevemente algumas de suas abordagens, a fim de melhor circunscrever sua conceitualização. Esclarecemos ainda que não se trata de uma exegese sobre o fenômeno referido, pois, além desta não constituir o objetivo do presente trabalho, sabemos que a complexidade e a relatividade histórico-cultural do termo dificultam sua delimitação.

A violência, nas suas diferentes formas de expressão, consiste em uma das manifestações mais recorrentes e atemorizadoras do mundo contemporâneo, sobretudo em seu aspecto de constrangimento físico e moral. A polêmica em torno do tema ocorre na medida em que seu caráter multicausal impede o consenso nas explicações acerca de sua natureza, impondo uma abordagem multifatorial a seu estudo (Sapiro e Tavares dos Santos, 1993).

A título de exemplo, ressaltamos que, no campo do conhecimento psicológico, contamos com, pelo menos, duas perspectivas principais acerca da natureza da violência humana. Uma delas é a perspectiva naturalista. Nesta, a violência seria expressão da agressividade natural, cuja origem estaria na própria constituição da espécie humana, sendo, portanto, inata e patognomônica do reino animal. A outra perspectiva interpreta a violência como produto de determinadas condições sócio-culturais. Trataremos de esclarecer porque a violência humana não pode ser considerada como um dado natural para então estabelecermos o conceito de violência com o qual trabalharemos neste estudo.

Na semântica do vocábulo violência, encontramos a seguinte definição: “ato de constrangimento físico ou moral”. Em outras palavras, a manifestação e a expressão da violência nem sempre são perceptíveis, podendo surgir a partir de categorias bem mais sutis e simbólicas do que a agressividade corporal. Temos aqui um primeiro ponto de esclarecimento: quando tratamos do tema violência não necessariamente tratamos de agressividade.

Aristóteles (citado por Mora, 1990) já distinguia os movimentos naturais dos movimentos violentos. Segundo ele, os movimentos de objetos da natureza, como, por exemplo, a queda de uma pedra de um penhasco, não podem ser considerados como violentos pois “as coisas da natureza ocupam os lugares que lhes correspondem” (p. 3436), enquanto, por outro lado, uma pedra jogada pelo movimento de uma mão implica uma intenção; portanto já não pode ser considerado como dado natural. Logo, segundo

Aristóteles, o termo violência deveria ficar circunscrito aos atos executados pelos seres humanos em suas relações sociais e interpessoais.

A antigüidade do argumento não convence a todos e não é raro encontrarmos psicanalistas, psicólogos, sociólogos e outros estudiosos das ciências humanas e sociais defendendo a hipótese inatista e propondo a biologização da violência e da agressividade a partir, em alguns casos, da interpretação que fazem do conceito freudiano de pulsão de morte. Este fato é compreensível visto que o próprio Freud, em alguns de seus textos, realizou a apologia da violência como resultante dos “instintos” mortíferos do ser humano.

Porém, em uma leitura mais rigorosa e precisa da epistemologia do pensamento freudiano, Costa (1986) demonstrou que se em *Mal-estar na civilização* (1930/1980) ou *Além do princípio do prazer* (1920/1980) Freud realmente define a violência como pura manifestação da agressividade, em momento posterior, mais exatamente, no texto *Reflexões para os tempos de guerra e morte* (1915/1980), tratará dela como um instrumento de que o homem dispõe para organizar as leis e o direito, sugerindo aí um instinto de paz. Dito de outra forma, Freud, no transcurso de sua obra, relativizou a idéia de que a agressividade humana seria responsável por toda violência existente no mundo. Para Costa (1986) este movimento das idéias de Freud revela a percepção de que não existiria um “instinto de violência” em si, mas, sim, um “instinto agressivo” que, **dependendo das condições sociais**, poderá conviver com o desejo de resolver os conflitos através do diálogo e da cooperação.

Como podemos observar, são diversas as interpretações epistemológicas no campo conceitual da violência. Algumas delas tentam vestir a “camisa-de-força” funcionalista através do argumento biológico, ou como mais recentemente tem sido usado, o argumento ecológico, que situa a casualidade da violência no “meio ambiente” urbano, traduzido na exaltação do “fenômeno da violência urbana” (Oliven, 1982).

Para combater o argumento biológico, Arendt (1969/1994) declara que a metáfora orgânica da violência é particularmente perigosa, pois sua aquiescência pelos indivíduos banaliza seu acontecimento, tornando-a um processo natural do humano e, portanto, legitimando sua existência. Além disto, lembramos que as concepções biológicas facilmente servem a argumentos fascistas, justificando, algumas vezes, ações imorais. Assim, é inaceitável que a violência ganhe o mesmo estatuto que os instintos de autopreservação e de nutrição no processo vital do indivíduo e da espécie. É necessário, pois, dimensionar sua gênese.

Esclarecendo a distinção entre violência humana e agressividade animal, concordamos com Costa (1986) quando sugere que além da violência não ser exclusivamente irracional, quando ela o é, não se pode dizer que esta “não racionalidade” provenha do instinto animal. Não se pode dizer isto porque o animal, em suas descargas agressivas, é movido exclusivamente pelo instinto de sobrevivência e pelo territorialismo, enquanto a violência humana pode ser definida como “o emprego **desejado** da agressividade, com fins destrutivos” (p. 30). Ou seja, no caso do animal, existe uma inscrição de objeto e de ações pré-inscritos por transmissão hereditária em seu sistema nervoso com a finalidade de atender necessidades como a fome e a autopreservação.

Ressaltamos que na diferença entre necessidade e desejo encontramos uma oposição fundamental entre o instinto agressivo do animal e a violência humana, a qual consiste no fato de o campo animal ser composto por “necessidades” e não por “desejos”. O desejo aqui pode ser definido como a instância simbólica, responsável pela linguagem e pelo mundo de símbolos do humano. Concluindo, podemos argumentar que se o objeto de agressão não é determinado biologicamente, ou seja, não é fixo para o homem, podendo ser deslocado, o simbólico determina também a violência humana. Logo, não podemos tratá-la como um evento normal, banal e próprio do humano (Costa, 1986).

Concordamos com Arendt (1969/1994) quando ela afirma que as metáforas orgânicas nos predis põem a interpretar o comportamento violento como uma reação natural e que advém daí o perigo de sua “banalização” e posterior incorporação na vida social. Mas, se a violência não é um produto da natureza inata, instintual do homem e, portanto, não pode ser encarada como destino cultural e social, como então poderíamos explicar a frequência de sua manifestação no contexto social brasileiro?

O antropólogo Ruben Oliven (1982), estudando as origens da violência no Brasil, acusa a presença de uma dose de hipocrisia no mito da índole pacifista do brasileiro, cujo argumento maior é a “harmonia nas relações sociais” em meio a tantas diferenças étnicas. Essa lembrança histórica revela uma espécie de negação e um não-reconhecimento das diferentes formas de violência simbólica presentes nas nossas relações sociais, desde o ideário colonizador. Não caberia aqui aprofundarmo-nos na análise das raízes sociais da violência no Brasil, pois não é esta a especificidade do trabalho. Não podemos, porém, deixar de citar essa análise, visto que a violência urbana é uma das maiores preocupações atuais, percebidas, também, desde a ótica das crianças.



Neste sentido, precisamos repensar a natureza das causas da violência cotidiana. Será que a violência dos marginais apresentada na forma de assaltos, seqüestros e assassinatos não seria uma estratégia de sobrevivência, construída como efeito da violência simbólica e silenciosa das ideologias presentes nos diferentes mecanismos de dominação da estrutura social?

Para Oliven (1982), o argumento da violência urbana tem servido, por exemplo, para justificar e legitimar a repressão aos movimentos populares. Fato que não é desconhecido para os brasileiros, já que praticamente todos movimentos populares no país ou acabaram em chacina, como a Inconfidência Mineira e a Revolta de Canudos, ou foram docilizados pelo poder, a fim de que as mudanças não fossem realmente moleculares, como na aparente Independência do país.

Associamos a este argumento o fato de a violência encontrar-se presente de forma mais expressiva nas grandes cidades devido à contradição entre a opulência de uns e a miséria absoluta de outros e não em função da “má índole” de nossas classes populares. Não podemos esquecer também da violência presente na incorporação do consumismo desenfreado ao nosso quadro de valores atuais, traduzido pela equação “ter = ser”, disseminada pelos anúncios publicitários do que pode ser considerado um dos maiores “órgãos públicos” de nossos tempos: a televisão.

Entretanto, mais do que analisar as contradições sócio-econômicas, nesse estudo queremos questionar especificamente qual a participação da televisão na erradicação ou não do sentimento de solidariedade como componente dos laços sociais. Acreditamos que, isso sim, pode ser denominado de violência, violência do ponto de vista moral, já que assistimos passivamente à degradação humana de muitos semelhantes.

Apesar de não podermos ainda circunscrever exatamente qual a exata participação deste meio de transmissão da cultura na construção de valores sócio-morais, já temos elementos suficientes para pensar na violência como produto de condições sócio-culturais.

Na tentativa de elucidar o fenômeno da violência como produto de condições psico-sócio-culturais e de explicar os mecanismos da cultura da violência que se instalou na contemporaneidade, em especial no Brasil, Jurandir Freire Costa (1986) propôs o conceito de narcisismo.

O narcisismo, na concepção freudiana, consiste em um dado estrutural do sujeito, em uma forma de investimento pulsional necessária à vida subjetiva (Chemama, 1995). É o momento de identificação primordial do sujeito ao significante; momento mítico da

humanização, marcado pelo nascimento do narcisismo primário, isto é, pelo investimento pulsional que o sujeito realiza sobre sua imagem. A constituição do narcisismo é um momento fundamental e imprescindível do início da subjetivação. Entretanto, apesar de ser um momento necessário à estruturação psíquica, uma inflação desmedida de seus mecanismos provoca alterações de seu funcionamento, produzindo quadros psicopatológicos graves. De que forma este conceito clínico pode ser útil para refletirmos sobre os processos atuais da cultura, em especial sobre o fenômeno da violência?

Costa (1988) sugere que estamos sob os efeitos da “experiência da impotência/desamparo levada a um ponto tal que torna conflitante e extremamente difícil a prática da solidariedade social” (p. 165). Esta experiência de desamparo foi descrita por Freud (1930/1980) como um sentimento de impotência frente aos fenômenos da natureza e à fragilidade do corpo, sensação denominada de *ananké*. Traduzida como necessidade, a *ananké*, em par com *eros*, seria responsável pelo processo de civilização humana, pois os dois desencadeariam a necessidade do agrupamento social em função, respectivamente, da autopreservação da espécie e do indivíduo. O narcisismo na cultura pode ser caracterizado como a maximização real ou imaginária dos efeitos desta necessidade de autodefesa e preservação, tendo como consequência a “cultura da violência”.

Esse conceito pode servir como instrumento de reflexão acerca do caos em que se encontram as interações sociais atuais. A crise de valores morais pode ser pensada a partir dos mecanismos desta “cultura narcísica da violência” presente em nossas relações sociais.

Em situação de crise moral, as instâncias organizadoras da vida em sociedade perdem seu vigor aos olhos do indivíduo já que transformam-se em instrumentos insuficientes para a ordenação do caos. Freud (1970; citado por Costa, 1988), em *Essais de psychanalyse*, usa o romance *When it was dark* para analisar os efeitos da descrença em mecanismos como a justiça e a autoridade para a vida em sociedade. Neste romance, frente à queda de ideais religiosos, ocorre uma espécie de desagregação social, cujo efeito maior é o aumento insuportável da violência, instalando um estado denominado por Freud de “pânico narcísico”. A hipótese de Freud é de que a queda dos ideais e princípios, ou seja, dos valores morais que regulam a vida em sociedade, provoca o pânico narcísico e que este provoca a violência no laço social.

Costa (1988) sublinha que em contextos semelhantes quebram-se os ideais mantenedores da ordem social que, rapidamente, são substituídos pela “submissão ao

*status quo*, pela oposição sistemática e metódica a qualquer projeto de mudança que implique cooperação social e negociação não violenta de interesses particulares, pela fruição imediata do presente” (p. 167). É, em outras palavras, a cultura de um “mínimo Eu”, na qual os indivíduos tornam-se mais preocupados em olhar para si e para seus interesses, configurando assim a cultura da violência narcísica (Lasch, 1986).

Alguns traços dessa “cultura” podem ser encontrados, por exemplo, no conceito de “visão cínica” do mundo. A expressão foi cunhada por Peter Sloterdijk e utilizada por Slavoj Žižek (citado por Costa, 1988) para explicar o movimento social que transforma a realidade existente em instância normativa da realidade ideal. Esta visão é denominada de cínica, pois a realidade é interpretada como inevitável e verdadeira, mesmo com o reconhecimento da violência subjacente às aparências ideais do social. Tal processo incita à banalização e ao enaltecimento da violência, compondo um cenário que, caso não convença pela retórica, convence pela repetição dos fatos, já que a impunidade dos crimes de corrupção, entre outros escândalos nacionais, demonstra que verdadeiro é o que “acontece”.

Assim, podemos antever que a crise social de valores e o aumento da violência urbana não são fenômenos tão distantes quanto alguns noticiosos querem nos fazer crer quando enaltecem, em suas reportagens e programações, as figuras dos “malvados”. Estes são concebidos na mídia como portadores individuais de uma crueldade atroz, cuja oposição é encarnada por aqueles do “bem”, que, vestidos em seus ternos ou de posse de suas armaduras, portam a insígnia de “protetores da terra” contra as ações dos “maus”. Dualismo empobrecedor este, que divide a população em “mocinhos” e “bandidos” e recheia de histórias reais o maniqueísmo típico da infância.

O que se destaca em um quadro como este é o enfraquecimento e a desmoralização da idéia da lei e de seus correlatos, os ideais sociais e morais. Tal situação, fazendo economia de princípios mediadores e simbólicos da vida em sociedade, confronta o sujeito com o real, produzindo o chamado “pânico narcísico”, gerador da violência. Neste enfoque, estamos autorizados a pensar que o discurso “cínico” legitima práticas sociais violentas, nas quais a alteridade, enquanto valor moral, passa a figurar como peça de museu. O que ganha destaque neste tipo de laço social é a miragem narcísica do eu-ideal. Isto é, para alcançar o estado de satisfação imediata, o que importa é atender às exigências deste ideal, independente do dano que possa causar ao semelhante.

Pensamos que um dos efeitos da degeneração dos valores morais e dos ideais sociais é a legitimação da violência como mecanismo na relação com o semelhante. No momento em que os valores cultivados na pauta cultural incitam a aniquilação da alteridade, acabam com as referências a uma ordem ética maior que regula as relações sociais. Tal ausência de valores pode levar ao surgimento da faceta cruel do humano. Parafraseando Costa (1994), diríamos que o indivíduo vem perdendo o encantamento com o mundo através da banalização da violência e da competição exagerada que muitas vezes são apresentadas como virtudes no mundo contemporâneo. Dessa maneira, descompromissamo-nos com as futuras gerações e com a organização de um mundo melhor.

#### 1.7.1 A agressividade como fator estruturante da subjetividade

Mesmo considerando os aspectos sócio-culturais da violência, reconhecemos a existência de aspectos estruturais do psiquismo infantil que predis põem as crianças às produções da “indústria cultural” que exploram este tema.

A agressividade, como referido anteriormente acerca da violência, é um conceito difícil de estabelecer, seja pela diversidade epistemológica de suas versões, seja pela discussão acerca de sua função no processo de estruturação psíquica. Sublinhamos que, nesse estudo, não trabalharemos com as perspectivas neurofisiológicas e etológicas da agressividade, enfatizando a interpretação psicanalítica da mesma.

Ajuriaguerra & Marcelli (1986) propõem a noção de “território” presente no conceito de agressividade animal como metáfora da agressividade humana. Eles sugerem a existência de uma relação inversamente proporcional entre agressividade e a relação do sujeito com seu “ser-território”. A partir desta metáfora, podemos pensar que a agressividade surge como demarcadora de um “território” ou, dito de outra forma, como função estruturante do psiquismo na medida em que ajuda o sujeito a dimensionar um espaço próprio e singular.

Sejam quais forem as experiências das crianças, as fantasias estarão sempre presentes, pois a fantasia de destruição permite a elaboração dos sentimentos de raiva e ódio que se fazem presentes nos processos normais de desenvolvimento e individuação. Segundo a psicanalista Molina (1996), a agressividade surge como hostilização necessária ao movimento de separação dos pais e demarcação dos espaços corporal e psíquico. Assim em função do caráter estrutural da agressividade, a partir da leitura psicanalítica,

Jerusalinsky (1996) sugere o uso da expressão “agressivização” em lugar de agressividade, quando se tratar desse movimento psíquico.

Lembramos ainda que, além de representar a construção do espaço próprio para criança, a agressividade do pré-escolar faz-se presente pelos ódios provenientes dos sentimentos edípicos. Não interpretamos, portanto, como casual a exploração da questão do poder nos desenhos animados. A criança edípica vibra com as histórias de heróis que lutam corajosamente contra monstros e bandidos poderosos. Tais enredos ajudam-na a lidar melhor com os desejos agressivos e violentos da fase edípica e com o desejo de autodomínio. Na interpretação que as crianças fazem destas histórias, por pior que sejam as ações de seus heróis, eles são sempre vistos como indivíduos inocentes e moralmente corretos, pois estão na defesa do “bem” contra a destruição provocada pelos “maus”. A identificação com o herói “bonzinho”, mesmo em suas ações violentas, livra a criança da culpa pelos sentimentos de destruição que nutre pelos progenitores durante o período edípico (Bettelheim, 1980/1996).

Destacamos a importância dessas produções culturais, pois, através de elementos simbólicos, elas promovem a identificação e a projeção de sentimentos, possibilitando que a criança lide com a ambivalência própria dos conflitos inconscientes e vença as angústias pelas quais passa no seu desenvolvimento.

Longe de defender a violência exacerbada presente na programação televisiva oferecida às crianças, queremos esclarecer que as diferentes narrativas dirigidas ao público infantil ajudam a criança a lidar de forma mágica e simbólica com problemas existenciais como a morte, o ódio, o desejo de destruição, permitindo também que ela compreenda melhor suas emoções.

O problema que se apresenta é que as propostas da indústria cultural atualmente extrapolam as necessidades da estruturação psíquica e apresentam à criança meios limitados de resolver seus conflitos. Mesmo considerando a fantasia como um componente necessário à vida psíquica, quando analisamos a programação televisiva, precisamos também pensar no aspecto sócio-moral de sua transmissão, visto que toda criança precisa construir valores sócio-morais para viver em sociedade. Não estamos pregando que se transmitam conceitos éticos abstratos para a criança, mas sim aquilo que possa lhe parecer correto e significativo (Lobo, 1990). Estes significados, além de serem transmitidos pela família e pela escola, podem ser encontrados, como dizia Bettelheim

(1980/1996), nos contos de fada e, mais recentemente, nos super-heróis dos desenhos animados da televisão.

Assim, entendemos que algumas propostas culturais atuais dirigidas à infância constituem motivo de preocupação para a socialização de nossas crianças. Observamos que os heróis que povoam os ideais da modernidade nunca têm tempo a perder com a retórica da cooperação e do diálogo, visto que, para obter o objeto do desejo, não precisam mais de mediações; o ato resolve qualquer impasse. Além disso, parece-nos que pode ter havido uma confusão conceitual entre a distância que separa a “agressivização” estrutural da violência pura, banalizada e passível de ser aplicada a qualquer um.

### **1.8 Questões da pesquisa**

Alguns estudos mencionados (Costa, 1988; 1994) demonstram que um dos efeitos da degeneração de valores morais e ideais sociais é a legitimação da violência como mecanismo na relação com o semelhante. No momento em que valores difundidos por alguns segmentos da cultura incitam à aniquilação da alteridade, promovem o descrédito de uma ordem ética maior que deveria regular as relações sociais. Nesse sentido Turiel (1983) declara que a “natureza dos fatos e interações sociais” participa da construção de conceitos e valores.

Portanto, partindo de tais pressupostos teóricos, supomos que, de alguma forma, os conceitos e valores propagados pelos mecanismos de transmissão cultural, mais especificamente no que se refere a elementos violentos, participam da construção de valores sócio-morais. Sendo assim nosso objetivo, neste estudo, é analisar, em primeiro lugar, a forma pela qual crianças pré-escolares estão organizando suas relações com pares em brincadeiras e em situações de conflito. Em segundo lugar, pretendemos analisar como tais crianças estão interpretando elementos violentos presentes nos desenhos animados atuais e, por fim, caracterizar o episódio *A batalha final* da série *Cavaleiros do zodíaco*, quanto aos seus elementos discursivos desde a linguagem televisiva. Nosso interesse, fundamentalmente, consiste em investigar a participação deste produto cultural da atualidade na construção de valores sócio-morais, analisando o conteúdo e a forma desses desenhos e comparando-os com as interpretações, conceitos e comportamentos das crianças.

Para analisar esses aspectos, partimos de quatro questões norteadoras:

1) Como crianças pré-escolares resolvem os conflitos emergentes em suas relações com pares na pré-escola? Usam elementos de violência física ou psicológica? Utilizam prerrogativas pessoais, critérios morais ou elementos convencionais nestas resoluções?

2) Utilizam signos ou elementos dos desenhos animados reconhecidamente violentos na organização de suas brincadeiras ou na resolução de conflitos?

3) Como estão interpretando a violência no desenho animado? O que elegeem como mais significativo do desenho? Com que personagens e/ou objetos se identificam? Com o que associam o poder, tão presente nas histórias destes desenhos?

4) Quais os elementos discursivos presentes no desenho animado em estudo?

Enfim, de uma forma ampla, analisamos a “recepção” de um desenho animado atual específico por parte de crianças pré-escolares, bem como as propostas contidas neste “produto” cultural, à luz dos valores sócio-morais dos paradigmas culturais atuais.

## CAPÍTULO II

### MÉTODO

#### 2.1 Delineamento

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e de tipo etnográfico. Tal escolha visou contextualizar o fenômeno em questão, bem como privilegiar os significados singulares de acordo com os sujeitos da pesquisa, condição que nos parece fundamental para compreender o objeto em estudo de forma mais global (Biasoli-Alves, 1988).

Iniciamos a pesquisa analisando o processo das interações sociais de crianças pré-escolares, através do contato direto do pesquisador com elas e da descrição detalhada da realidade estudada, utilizando uma abordagem *emic* de investigação.

Adotamos essa perspectiva com o objetivo de compreendermos os valores construídos pelo próprio grupo investigado. Os termos *emic* e *etic*, introduzidos pelo lingüista e antropólogo Kenneth Pike, sufixos das palavras *phonetic* e *phonemic*, foram adotados pelas Ciências Sociais para designar abordagens distintas nos estudos transculturais. Berry (1974) sugeriu que o estudo *etic* de uma determinada cultura implica sua caracterização de fora do sistema cultural. Segundo Sturtevant (1974), na perspectiva *etic* o pesquisador entra em campo com hipóteses construídas a partir de considerações externas ao fenômeno. Por outro lado, o estudo *emic* implica a observação da cultura de dentro do sistema que está sendo investigado. Isto é, a realidade do fenômeno deve ser conhecida primeiro, para só depois ocorrer a construção de hipóteses, inexistindo, assim, uma organização de hipóteses anterior à entrada no campo de estudo (Sapiro, 1991).

Sublinhamos que a etnografia antropológica serviu como “inspiração” na etapa de observação (Lüdke e André, 1986; André, 1989; Becker, 1994). A etnografia tem o sentido próprio de descrever “densamente” um sistema de significados culturais de determinado grupo, além do que pressupõe a combinação de várias técnicas de coleta de informações, bem como a necessidade de um contato intenso e freqüente do pesquisador com o cotidiano pesquisado. Portanto, em função da adaptação e do afastamento do sentido original que tal método sofre quando serve de referencial para outras áreas das



ciências humanas e sociais, optamos pela denominação de pesquisa de **tipo etnográfico** (Lüdke e André, 1986).

Acrescentamos que a referida inspiração é demonstrada na busca de dados descritivos e na utilização de duas técnicas de coleta de material usadas por antropólogos e sociólogos em suas descrições etnográficas, ou seja, as observações de campo e as entrevistas semi-estruturadas. Acreditamos que os instrumentos etnográficos de coleta de informações apresentam formas de processamento do fenômeno em investigação com as quais torna-se possível construir, indutivamente, teorias acerca da maneira como os sujeitos organizam o fenômeno para si.

Ressaltamos ainda que essa pesquisa buscou contemplar dois campos de análise: a construção de conceitos sócio-morais da criança a partir do que ela vê e capta do desenho animado – a “recepção” televisiva – e o “produto” televisivo em questão. Portanto, em um primeiro momento, com o intuito de ter acesso a uma ampla quantidade de dados referentes aos processos de recepção e interpretação acerca da violência nos desenhos animados, contamos, especificamente, com as técnicas de observação participante, notas de campo e entrevistas individuais. Em momento posterior, com o objetivo de conhecer a estruturação do desenho animado em questão, reconhecendo-o como representativo das produções culturais contemporâneas, analisamos os elementos discursivos presentes em sua narrativa.

## **2.2 Participantes**

O estudo foi desenvolvido junto a três grupos distintos de sujeitos nas etapas de observação e entrevistas, sendo os três compostos por crianças do Maternal B, com idades de 4 anos e 7 meses a 6 anos.

Na etapa das observações, participaram do estudo duas turmas de uma pré-escola particular, localizada em bairro residencial de Porto Alegre. A turma da manhã contava com 10 crianças, sendo cinco meninos e cinco meninas. Na parte da tarde, a turma era composta por 14 crianças da mesma faixa etária supracitada, sendo 8 meninas e 6 menino. Apesar de esta instituição estar localizada em região considerada nobre do ponto-de-vista sócio-econômico, a maioria das crianças atendidas são filhas de funcionários de um hospital situado no bairro, com o qual a escola mantém convênio. O grupo administrativo desta pré-escola possui outra instituição semelhante, localizada na Zona Sul da cidade, que atende crianças procedentes de famílias de classe média-alta. A etapa das entrevistas individuais foi realizada nesta outra instituição, da qual participaram 16 crianças de ambos

os sexos, sendo cinco meninas e 11 meninos, cuja idade variou de 4 anos e 8 meses a 6 anos.

## **2.3 Material e instrumentos**

### **2.3.1 Observação participante e notas de campo**

As observações foram realizadas no contexto escolar, em momentos e espaços diversos, a saber, na sala-de-aula, no pátio de recreio, na aula de educação física e na hora do lanche. Dividimos as observações em períodos de duas horas, na frequência de duas vezes por semana, durante dois meses consecutivos. A partir das observações e de alguns diálogos informais, obtivemos notas de campo acerca do foco de estudo.

O objetivo dessas observações foi, através da perspectiva das crianças, conhecer e compreender, detalhadamente, a forma pela qual elas resolvem os conflitos emergentes nas relações com pares, bem como observar e descrever aquelas brincadeiras que apresentavam violência física ou moral. As observações também serviram como subsídio para a construção do instrumento usado na entrevista individual.

O foco das observações foram todas aquelas situações de brincar ou de interação com pares que envolviam resolução de conflito, violência física ou moral, presença de super-herói ou de signos que remetiam a histórias ou personagens de desenhos animados, o que foi sistematicamente descrito através de anotações.

Dividimos as anotações em “notas descritivas”, quando se tratava de reproduzir diálogos, brincadeiras, comportamentos ou eventos especiais e “notas reflexivas”, quando se tratava de idéias, impressões ou associações do pesquisador com a literatura (Creswell, 1994; Lüdke e André, 1986).

Classificamos o grau de envolvimento do pesquisador nas observações, conforme Lüdke e André (1986), em “participante como observador”, o que implica não revelar totalmente a intenção do estudo a fim de evitar ao máximo alterações no comportamento do grupo e aceitar solicitações de interação por parte dos sujeitos, com isso ampliando-se as possibilidades de obtenção de informações.

Encerrado o período de observação, foi realizada uma leitura ampla do relatório das notas de campo e da observação participante com a finalidade de descrever os temas emergentes no contexto de interação e brincadeiras com pares. Tais temas deram origem ao roteiro semi-estruturado da entrevista individual.

### **2.3.2 Edição de partes do episódio *A batalha final* da série *Cavaleiros do zodíaco***

Foi escolhido um dos episódios da série *Cavaleiros do zodíaco*, por ser esta produção japonesa um produto cultural atual que conta com elementos de violência física e moral, além de atingir, prioritariamente, o público referido.

O filme, normalmente, tem 45 minutos de duração, mas, para os efeitos desse trabalho, foi editado, tendo sido reduzido a 14 minutos. Tivemos o cuidado de manter íntegra a seqüência narrativa, a fim de que as crianças tivessem condições de comentar pelo menos uma cena explicitamente violenta escolhida pela pesquisadora. A partir do filme, durante a entrevista, a criança relatava sua interpretação sobre o que assistira. O Anexo A apresenta a descrição detalhada das 26 cenas que compõem todo episódio denominado *A batalha final*.

Acrescentamos que, a fim de contemplar o objetivo de investigar a participação da violência no desenho animado para a construção de valores morais, realizamos uma análise dos elementos discursivos presentes nesta produção, segundo consta no item 2.3.4.

### 2.3.3 Entrevistas individuais semi-estruturadas

O objetivo da entrevista individual foi investigar como as crianças interpretam as personagens, as ações e os valores presentes na narrativa mencionada, bem como a violência presente nessas produções.

A entrevista foi realizada tendo como base um roteiro semi-estruturado, construído a partir dos temas relativos ao problema, apresentados pelas próprias crianças no período de observação. O roteiro foi composto por tópicos principais, sem obedecer a uma ordem rígida de questões, possibilitando ao pesquisador estar atento à dinâmica da entrevista, o que permitiu a captação imediata e corrente das informações. Após a aplicação de uma entrevista-piloto realizada com cinco crianças pré-escolares foi definida a forma final da entrevista.

As crianças foram convidadas a assistir individualmente uma parte do episódio *A batalha final* da série *Cavaleiros do zodíaco*. Durante a projeção, que ocorreu nas dependências da escola, fazíamos a entrevista, que não tinha tempo predeterminado, respeitando a espontaneidade e o ritmo de cada criança. As entrevistas foram gravadas em fitas cassete e posteriormente transcritas de forma literal para realização da categorização. Após as entrevistas, a pesquisadora fazia anotações daquelas expressões não-verbais empregadas pela criança entrevistada. O roteiro da entrevista consta no Anexo B.

### 2.3.4 Análise dos elementos discursivos presentes no episódio *A batalha final*

Como foi referido, além da análise da “recepção” – entrevistas e observações – esse estudo também contou com a análise do “produto” televisivo em questão, cujo objetivo foi investigar a narrativa de uma produção cultural contemporânea, no caso um dos episódios da série *Cavaleiros do zodíaco*, tomando-o como representativo da série e de outros programas do gênero.

A série *Cavaleiros do zodíaco*, de produção japonesa, é distribuída para diversos países em versão dublada conforme o idioma. Na cidade de Porto Alegre, o programa vai ao ar de segunda a sexta-feira, às 19h 15min. Segundo dados obtidos junto à TV Pampa, retransmissora local da Rede Manchete de Televisão, o desenho atinge prioritariamente o público infantil até 12 anos de idade. Para termos uma idéia da abrangência do programa, os dados do IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística mostraram que em Porto Alegre existem 689.000 espectadores nos diferentes horários em que o programa é exibido.

Por se tratar de um produto da televisão, buscamos categorias de análise relativas à linguagem própria ao meio. Desta forma, as categorias de análise utilizadas foram:

- 1) sonorização;
- 2) gestos e imagens;
- 3) figurino;
- 4) texto (palavras e expressões usadas pelas personagens);
- 5) cores;
- 6) planos de cena, *closes* e cortes.

As categorias de análise deste trabalho foram geradas a partir da análise de discurso da mídia, conforme Fischer (1996) (\*).

---

(\*) Em sua tese de doutorado, Fischer (1996) faz uma análise de quatro produtos da mídia: dois programas de televisão, um encarte de jornal e uma revista. Nesse trabalho utilizou categorias da análise enunciativa propostas por Foucault na obra *Arqueologia do saber*, associadas a categorias de análise de produtos da mídia, criadas pela própria autora.

## 2.4 Procedimento

Inicialmente estabelecemos contato com a direção da pré-escola a fim de sabermos se havia possibilidade de realizarmos o trabalho. No momento em que obtivemos autorização para o estudo, a diretora indicou a turma que atendia aos nossos critérios etários e iniciamos o processo de familiarização com professores, alunos e funcionários. Esse processo constou de conversas informais, participação na rotina das crianças e esclarecimentos às mesmas quanto ao motivo de nossa presença. Os pais das crianças souberam da realização da pesquisa através das diretoras e professoras, não tendo expressado qualquer contrariedade quanto a sua realização.

As observações foram realizadas em momentos diferentes do cotidiano escolar com a finalidade de obtermos a maior complexidade de dados possível. As crianças que, inicialmente, mostraram-se curiosas para saber o motivo da presença da pesquisadora, acostumaram-se rapidamente, passando, em algumas ocasiões, a ignorar sua presença e, em outras, a solicitar sua participação nas brincadeiras. Em algumas situações pertinentes, a pesquisadora interrogava detalhes das brincadeiras e dramatizações, conversando informalmente com as crianças.

Após o período de observação, passamos para a outra instituição, onde foram realizadas as entrevistas individuais. As crianças eram convidadas a uma sala, na qual a pesquisadora explicava o caráter informal da entrevista a fim de diminuir possíveis inibições com relação ao tema da entrevista por estarmos em ambiente escolar. As entrevistas eram realizadas no mesmo local em que ocorriam as aulas de computação. Foi pedido o consentimento das crianças para que as entrevistas fossem gravadas.

## CAPÍTULO III

### RESULTADOS

A fim de responder às interrogações propostas neste estudo, realizamos a análise dos dados em duas etapas. A primeira correspondeu ao “estudo das interações” de pré-escolares com pares e à “recepção” de um desenho animado atual, a partir do material das observações e notas de campo bem como das entrevistas individuais. A segunda etapa correspondeu à análise do “produto” televisivo em questão, ou seja, o episódio *A batalha final* do desenho animado da série *Cavaleiros do zodíaco*.

A análise das observações de campo foi realizada através da construção de um conjunto de categorias descritivas acerca dos temas emergentes no contexto supracitado. O objetivo dessa etapa foi conhecer a forma como as crianças resolvem os conflitos emergentes nas relações com os pares, a participação de elementos ou signos televisivos na composição de suas brincadeiras, a presença ou ausência da violência nas suas interações sociais; por fim, através das observações, reunimos material para a construção do roteiro da entrevista individual e das categorias de análise do produto televisivo.

Para a categorização das entrevistas individuais, foi realizado um inventário das opiniões expressas de acordo com as questões norteadoras do roteiro, tendo por base os estudos realizados com pré-escolares por Nucci & Turiel (1978) e Nucci & Nucci (1982). Essa etapa teve como objetivo principal investigar a forma como as crianças interpretam personagens, valores e ações violentas presentes nos desenhos animados atuais. Foram estabelecidos quadros das opiniões e expressões dos sujeitos entrevistados para cada questão investigada, a partir da leitura das entrevistas por três juízes (a pesquisadora e mais dois).

Na segunda etapa, foi realizada a análise dos elementos discursivos presentes na narrativa de produtos televisivos contemporâneos dirigidos às crianças. Analisamos a linguagem televisiva de um desenho animado atual a partir de características próprias do meio, tais como sonorização; gestos e imagens; figurino; texto (palavras e expressões

usadas pelas personagens); cores; planos de cena, *closes* e cortes (conforme descrito no Capítulo II).

### 3.1 Primeira etapa

#### 3.1.1 Categorização das observações e notas de campo

Inicialmente realizamos uma leitura ampla das observações e notas de campo, destacando os temas, que, em algum aspecto, relacionavam-se com violência física ou moral, emergentes na situação de interação com pares. Além deste, foram recolhidos para estudo os seguintes tópicos resultantes das observações:

- a) presença do tema da morte nas brincadeiras;
- b) presença do tema do poder nas brincadeiras;
- c) presença da força física nas brincadeiras e na resolução de conflitos;
- d) características gerais das interações
- e) percepção, pelas crianças, do dano físico (machucar outra criança);
- f) elementos utilizados como símbolos de luta;
- g) elementos de atrocidade presentes nas brincadeiras;
- h) elementos televisivos presentes nas brincadeiras.

Lembramos que os temas foram agrupados segundo categorias amplas, não tendo sido considerado nenhum critério cronológico (ordem dos acontecimentos) nem espacial (local do acontecimento). Ressaltamos que as “notas reflexivas” destacadas em algumas situações correspondem ao que, no Capítulo II, denominamos de notas de campo relativas a idéias, impressões ou associações do pesquisador (Cresswell, 1994; Lüdke e André, 1986). Destacamos também que o estilo narrativo informal deste texto acompanha a estrutura do diário de campo.

Segue abaixo a categorização das observações e notas de campo acompanhadas de comentários.

##### 3.1.1.1 Presença do tema da morte nas brincadeiras

- Em situação de brinquedo com bonecos entre duas meninas, uma diz para outra: **“vamos fazer de conta que eu te dei um soco na barriga, tu nem me viu, aí tu *morre...*”**

\*\*\*

- Em um dos recreios observados, uma das meninas chega com um revólver e começa a atirar na pesquisadora. Resolvo participar do que ela propõe, a fim de saber mais sobre sua concepção acerca da morte. Digo a ela que estou morrendo, mas que quero saber o motivo pelo qual ela está me matando. Ela

não responde; segue freneticamente – “**pum, pum, pum!**” – sem dizer uma palavra a respeito do **matar**; continua assim por alguns minutos.

**NR** (\*): Mostrava apenas um sorriso malicioso no rosto, como se tivesse certo prazer pelo ato de **me matar** na brincadeira.

\*\*\*

• Em outro espaço de brincadeira livre, E. me vê e diz que vai me **matar**; diz que a sucata que tem na mão é uma **arma**, vai **tirar o meu coração** e **cortar minha cabeça**. Novamente tento estabelecer um diálogo a respeito dos motivos que me levarão à **morte**, pois quero saber com o que associam a morte, para que não fique no puro ato. Porém, parece não ter muito a dizer sobre o ato de matar; a única resposta que dá é que vai me **matar**. Nesse instante, outra menina junta-se a nós e diz que é uma **bruxa do bem** e vai botar minha cabeça no lugar, enquanto E. continua querendo me matar.

**NR**: A morte apareceu como fim em si mesmo, sem um significado. A presença do “matar” nas brincadeiras pode ser reveladora da impossibilidade de argumentação, da ausência de mediação.

\*\*\*

• V. convida duas meninas para brincarem com bonecas. Diz que será “**mamãe e filhinha**”. Uma diz que vai ter 3 anos e V. diz que terá 32. A mãe do “faz-de-conta” **mata** uma filha e a outra reclama:

– **(filha) Por que tu matou ela?**

– **(mãe) Porque ela estava desobedecendo! Eu vou te matar também.**

– **(filha) Mas não quero morrer.**

– **(mãe) Tu vai morrer também.**

**NR**: O marcante nesse episódio é a forma banalizada como apareceu o tema da morte, ou seja, porque desobedeceu, a “filha” vai morrer. O que significa a morte para essas crianças? Por que essa banalização? Como representam para a si a idéia da morte?

Observamos através do item 3.1.1.1 que o tema da morte foi um dos elementos mais presentes na composição das brincadeiras. Em situações de faz-de-conta, a morte apareceu com um fim em si mesmo, sem remeter a qualquer sentido específico, como se nota na repetição incessante da onomatopéia de um tiro de revólver “– **pum, pum, pum**”. Em outro momento fez-se presente como forma de castigo de uma “mãe” frente à desobediência da “filha” pequena. Tais aspectos das brincadeiras infantis revelam a banalização da morte, que surge em brincadeiras compostas por situações corriqueiras e cotidianas. A noção de que a morte representa o fim da vida de um semelhante parece estar ausente. Cabe lembrar que a não-valorização da vida do semelhante é uma das prerrogativas morais da atualidade, seja nos programas de televisão, seja na vida real mesma (Costa, 1994).

---

(\*) NR - Nota Reflexiva



### 3.1.1.2 Presença do tema do poder nas brincadeiras

• Dia de chuva: as crianças vão para a garagem. Dois meninos brincam com dois bonecos completamente **paramentados para guerra**. L. está muito interessado nos bonecos; não se separa deles. Ele quer fazer uma brincadeira de **um passar em cima do outro**, ele tem o boneco maior nas mãos. Propõe isto e o outro menino responde:

– **Tu passa em cima de mim e eu tô dormindo...**

L. vai passando em cima do corpo do outro, diz:

– **Vamos ver qual é o mais gigante?**

Estão muito interessados nos mecanismos do boneco maior; ele tem pilhas e fala. Um menino menor aparece com um carrinho e A. coloca seu boneco no capô do carrinho do menino e sai andando até que o boneco cai. Diz: “– **Rápido.**” L. responde: “– **Eu te dei uma derrapada**” e vai fazendo isso com as pernas do boneco. Converso com eles sobre os bonecos e dizem que gostam muito do desenho do *Espectro, Filhos do sol e XR*. Pergunto o que fazem os bonecos nesses desenhos. L responde: “– **Eles lutam, ora**”. L. segue concentrado com os bonecos; agora eles estão em uma espécie de carrossel. Nesta brincadeira a “velocidade” é o elemento que tem maior importância.

**NR:** Força e velocidade apareciam associadas nesta brincadeira. Nesta equação parece que força e velocidade significam poder.

\*\*\*

• Um dos meninos passa o recreio todo com os bonecos um ao lado do outro; então pergunto o que os bonecos estão fazendo. Ele responde:

– **(menino) Esse é maior que esse.**

– **(pesquisadora) E qual é o mais forte?**

– **(menino) Esse (mostrando o boneco maior); o outro é menor.**

\*\*\*

• A., que tinha a posse dos bonecos, vai até outro local. Quando retorna, tomaram seu lugar. Tenta retomar **à força** os bonecos das mãos de L., ao que L. responde sem soltar os bonecos: “– **Tá bem, vamo saí daqui.**”

\*\*\*

• Em outra situação de recreio, novamente aparece a brincadeira das bruxas. E. começa a dizer que ela e as amigas são **bruxas poderosas** que têm uma faca com a qual cortam cabeças. Pergunto se aquilo acontece com todos. Elas dizem que sim. Pergunto o que irão fazer com a minha cabeça. E. responde que vai cortar minha cabeça e transformá-la em ouro, que ela dará aos pobres. Dizem que são como bruxas da Branca de Neve.

**NR1:** Nesta interação elas parecem muito empolgadas com a questão de ter “poder”, e ser bruxa, neste momento, significa ter poder. Elas têm o “poder” de cortar cabeças, transformar pessoas e objetos e distribuir riquezas. Ao final ameaçam aumentar os malefícios e decidem que devo ser colocada no caldeirão. A professora que assiste a toda essa montagem comenta que E. vê muita televisão.

**NR2:** Neste episódio evidencia-se uma representação diferente do poder, segundo o sexo da criança. Para as meninas o poder da magia parece ser mais significativo do que para os meninos.

\*\*\*

• Em um dia de brincadeira livre na sala-de-aula: R., G. e F.(meninos) pegam o jogo de memória. R. desrespeita a regra e tira duas vezes as peças. F. não verbaliza nada, mas **dá-lhe dois socos no braço**.

Outro menino quer passar pelo local onde eles estão jogando; então pula por cima de um colega. R., que está ganhando o jogo, diz:

– **Estou matando a minha pança.**

Pergunto o que isso significa, e ele responde:

– **É ganhar.**

F. quer continuar o jogo e R. quer parar, quase sai uma briga, até que R. propõe a brincadeira de Jiraia (personagem de seriado japonês exibido no Brasil). Pegam o lego, e R. diz que ele será o Jiraia vermelho. Começa a montar uma peça muito grande e diz que aquilo é uma bomba. R. convida G. para cantar a música do Jiraia, cuja letra é: “O Jiraia é poderoso, ele é imortal. Tem um golpe mortal”. Cada um faz a sua brincadeira de Jiraia: R. monta uma bomba; G. constrói a moto do Jiraia. R. acrescenta que o carro de bomba leva um monte de armas. A professora anuncia que está na hora de lavarem as mãos para o lanche. R. **joga** tudo que havia feito no chão.

**NR:** Neste episódio aparece uma associação evidente entre um super-herói da TV, a questão do poder e a imortalidade.

\*\*\*

• Três meninos estão jogando cartas, os diálogos que aparecem são estes:

– **O ticão peida muito! (risos)**

– **Eu acho que vou cagar no Y.**

Também demonstram estar muito interessados em verificar quem está ganhando. Para isso comparam as peças. O tempo todo a questão era ver **quem tinha mais**.

\*\*\*

• No pátio do recreio um menino convida o outro: “– **Vamo brinca de Jiraia?**” A brincadeira acaba sendo subir no pneu e ver quem “**consegue chegar mais alto**”.

**NR:** Novamente estas observações revelam uma associação entre os super-heróis e a questão do poder.

Observamos (item 3.1.1.2) como um dos valores mais considerados pelas crianças, na organização de suas brincadeiras, a identificação com personagens e/ou signos de poder. Neste aspecto, evidenciou-se a associação de poder com força, vigor físico, imortalidade, dentre outros atributos. As mesmas qualidades foram também encontradas nos super-heróis da televisão

### 3.1.1.3 Presença da força física nas brincadeiras e na resolução de conflitos

• Em um dos primeiros dias de observação, um dos meninos começa a contar que M. deu forte na bexiga da V. M., para se explicar, diz: “– **Ela deu em mim aí eu dei nela, a A. (professora) lá de cima disse que quando alguém dá na gente, a gente bate também**”. Ele é interrompido por C., que diz: “– **Não foi só isso, foi por causa do gira-gira.**” (Gira-gira é um dos brinquedos que há no pátio). No recreio, M. me explica que estava brincando com V.; quis brincar de ficar preso no gira-gira, então ela começou a chorar e bateu nele. Neste mesmo recreio houve duas reclamações a respeito de M. Quando a professora o interrogou, ele foi dizendo que já havia pedido desculpas ao colega e assim encerrou-se o assunto. A professora não propiciou nenhum momento de reflexão acerca da questão, pois seu interesse parecia ser que o menino simplesmente articulasse a palavra “desculpas”.

**NR:** Observei que existem poucas interações entre as crianças, pois elas ficam muito referidas à professora., o que, de alguma forma, as impede de ter um espaço próprio de reflexão, a fim de acharem uma saída para seus conflitos. Além disso pode-se pensar que, com relação ao pedido de desculpas, há um condicionamento, o cumprimento de uma “convenção”, e não necessariamente um sentido moral no ato.

\*\*\*

- Durante um dos recreios, um grupo de meninas faz um “bolo de aniversário” com areia. Quando chego, E. diz que é para mim e me traz “bolo de morango”. Dá-me três colheres e me ordena que coma mais. Recuso, dizendo que já estou satisfeita. Ela tenta me forçar e como não aceito, **enfia** a pá na boca do colega mais próximo. E. volta para a “cozinha” e grita para mim que o bolo que fez estava **envenenado e eu tinha que desmaiar**. O veneno ia me transformar em uma bruxa; era uma **mágica**. A partir do momento em que E. me ofereceu bolo, todos passaram a me oferecer também.

**NR1:** Novamente a presença de mimetismo/imitação nas atitudes das crianças; mais de uma vez vi um deles criar uma brincadeira e os demais a reproduzirem.

**NR2:** A proposta de E. demonstra a presença de violência não explícita contra o outro.

\*\*\*

- Uma das meninas briga com o A., afirmando que a forminha que ele tem na mão pertence a ela. Imediatamente **tira** o objeto da mão do colega.

O interessante é que nem sempre esse tipo de atitude provoca reação agressiva no outro.

\*\*\*

- E. reclama que as amigas brigaram com ela. A professora interroga o motivo pelo qual ela acha que brigaram, e ela diz que também brigou. Esta reflexão foi suficiente para a menina retornar ao brinquedo.

**NR:** Creio que essa é a primeira interação adulto-criança a que assisto nessa escola na qual a professora oferece uma possibilidade reflexiva para a criança.

\*\*\*

- F. me conta que o ladrão roubou o carro de sua mãe. Diz que se encontrasse o ladrão ia “**dar um soco, ou tapa, ou daria um peido no pipi**”; “ – **O meu pai disse que se der em mim é pra dar também.**”

**NR1:** Esta é a segunda manifestação de violência que eles justificam através da fala de um adulto.

**NR2:** Penso no aspecto da banalização da violência, como se já estivessem acostumados com a brutalidade; a brutalidade dos atos parece passar despercebida.

\*\*\*

- Um das meninas passa um dos recreios criando uma brincadeira, segundo a qual há um ladrão embaixo da areia e ele deve ser morto. Interrogo acerca dos motivos e ela modifica sua história, dizendo que ele deve ser preso, não morto. Mais adiante retorna a idéia da morte com atrocidade como punição ao roubo: “– **ele vai virar comida de cachorros...**”

\*\*\*

- As crianças dividem-se nas mesas e começam os jogos. Y. dirige-se à professora, reclamando que o colega o chamou de surdo. Ela vai até a mesa e diz que aquele que tem nariz cuida do seu. Acalmam-se por uns minutos até que A. repete o que tinha dito e então Y. **amassa seu trabalho**.

\*\*\*

- Em um momento de jogos, quatro crianças querem o mesmo jogo; começam a brigar e chamam a professora que contemporiza, dizendo que aquele jogo pode ser jogado por quatro pessoas. Quando vão iniciar o jogo novamente surgem novas brigas, pois todos querem iniciar. A professora é solicitada a intervir e acaba por resolver o conflito.

**NR:** Poucas vezes as crianças têm a oportunidade de encaminhar a resolução dos conflitos, visto que eles acabam sendo solucionados pela professora.

\*\*\*

- Três crianças rolam pelo chão. V. e M. disputam um boneco de pano, cada um puxando de um lado. Como V. não cede, C. acaba “dando uns tapas” em V.

**NR:** Parecem pouco sensíveis a alguns atos que poderiam ser interpretados como violentos. Os tapas não foram exatamente contestados. As crianças parecem mais interessadas em seus próprios atos.

\*\*\*

- Estão na sala-de-aula, fazem fila para ir ao pátio. G. e F. empurram-se na fila; brigam até que a professora dirige-se até eles e faz a “contenção”, dizendo que não quer saber de brigas. G. sai correndo para a fila. A professora comenta que primeiro ele tem que terminar o que deveria fazer para só então seguir para a fila. Nisso, R. comenta: “ – **se ele pegar o meu lugar eu bato nele**”.

### 3.1.1.4 Características gerais das interações

As imitações nas brincadeiras são freqüentes; o que um começa a fazer, em seguida os outros fazem.

À mesa, antes do almoço, dizem, uns aos outros, coisas que poderiam ser consideradas desagradáveis, mas não parecem dar muita importância a isso. É como se não considerassem a ponto de levar adiante como ofensa pessoal, parecem pouco ligados no colega, com alguma exceções.

\*\*\*

- As meninas brincam de serem presas. C. e V. divertem-se com brincadeiras corporais. V. prensa C. contra a parede. A professora diz que não é para elas se deitarem no chão. Elas param com a brincadeira. A professora comenta comigo que V. tem demonstrado muito interesse em brincadeiras corporais; que ela anda se masturbando na escola e o fato de ter interrompido a brincadeira anteriormente foi porque a menina queria se “esfregar” na colega.

**NR1:** Em relação a C., a diretora havia comentado comigo que na avaliação psicológica da menina apareceram muitas brincadeiras agressivas.

\*\*\*

- A proposta da tarde é uma atividade em grupo. Eles devem construir um supermercado de sucatas. C. faz movimentos de destruição, ao que os colegas observam: “ – **Ela é muito teimosa!**” C. pode ser considerada “bode expiatório” da turma. É uma menina que tem muitos problemas familiares, sendo que a professora não deixa de lembrar que “é muito pobre”.

**NR:** As observações das crianças a respeito de C. pareceram-me reprodução da fala dos adultos. A tarefa proposta não foi levada muito em consideração, pois exigia um nível de cooperação muito superior ao que eles teriam condições de apresentar.

\*\*\*

- Com relação à tarefa de grupo, a professora diz que não é para cada um fazer do seu jeito, pois “são todos juntos”. Nesse dia, a professora estava especialmente aborrecida com o fato de terem-lhe tirado o horário do recreio na garagem. O reflexo aparece na agitação da turminha. Por exemplo, em uma brincadeira, L.F. atirou para longe uma ficha e gritou: “ – **Isso não é daqui!**”

**NR:** A indisposição da professora afeta as crianças, fazendo com que a turma se mostre agitada.

\*\*\*

- No final de uma das aulas, as crianças estão sentadas em rodinha. N. começa a chorar por uma agressão de T. (menino). A professora propõe uma “acareação”; diz que foi T. que machucou o nariz de N.

Ele se defende, dizendo que não foi ele. A professora, então, vira-se para N. e pergunta: “ – foi ou não foi ele, N.?” Ele fica calado, e a professora diz que é feio mentir, esconder o que se faz. Outro aluno diz “ – **o nariz dele vai crescer, né tia?**” Todos repetem praticamente em coro: “ – **é feio**”.

\*\*\*

- Em outro momento, na sala-de-aula, F. pega N. e sufoca-a com as mãos. A professora então retira-o da sala.

\*\*\*

- Em um dos dias em que trabalham com o nome próprio, observo um dos grupos que parece não saber o que fazer. Comunicam-se com a professora aos gritos.

\*\*\*

- No horário de irem ao banheiro para lavarem as mãos, formar uma fila indiana. Por trás, R. **puxa o cabelo e dá um tapa no colega** a sua frente.

\*\*\*

- Um trio volta do banheiro berrando e pulando. G. **dá um grito mais alto** e ao mesmo tempo **bate forte com o punho na mesa**.

\*\*\*

- Na sala-de-aula, R. e G. trocam-se “**socos de mentira**”; fazem os movimentos no ar. O motivo é que R. queria passar. Ele insiste até que G. acaba lhe **dando um soco** e eles se “**pegam**” em posição de luta.

\*\*\*

- Em uma atividade de rodinha, T. e Y. brincam **de lutas** corporais.

\*\*\*

**NR:** Aparecem poses corporais que lembram muito o tipo de comportamento e postura de programas como *Jiraiá* e *Cavaleiros do zodíaco*.

Com relação à resolução de conflitos (item 3.1.1.3), encontramos comportamentos violentos e agressivos. É importante acrescentar que os adultos que interagiram com as crianças durante as observações mostraram-se pouco dispostos a ajudá-las a construir saídas reflexivas e próprias para as dificuldades inerentes ao convívio social. Por outro lado, os aspectos violentos encontrados nessa categoria apresentaram-se semelhantes à forma rude e agressiva como os “heróis e cidadãos atuais” resolvem os conflitos emergentes em suas interações sociais da vida real.

Verificamos (item 3.1.1.4) que parece haver, atualmente, uma incorporação da brutalidade (gritos, lutas, socos) nas brincadeiras infantis. Talvez pela frequência com que aparecem na mídia e nas interações sociais, atos e cenas brutais são interpretados pelas crianças como “normais”.

Tais comportamentos baseiam-se também na noção de que, com o inimigo, pode-se fazer qualquer coisa, até mesmo cometer atrocidades. Neste aspecto, destacamos que as atrocidades presentes em algumas brincadeiras parecem revelar falta de consideração pelo

outro, o que denominamos como ausência de alteridade na relação com o semelhante, surgindo assim a categoria da violência justificada.

### 3.1.1.5 Percepção, pelas crianças, do dano físico (machucar o outro)

- Horário de recreio: os objetos da escola são usados como recursos das brincadeiras. Os bambolês são usados como as espadas do Jiraia. R. faz movimentos de luta com o bambolê. A professora tenta tirar o bambolê das mãos de R.; peço então que ela pergunte o que significa para ele, e o menino diz que **não vai machucar ninguém com a espada, pois o “Jiraia só machuca os inimigos”**.

\*\*\*

- Horário de recreio: A. chega correndo e atira-se por cima de N. Diz que ela é ladra e que **ele é o Jiraia**. A professora pergunta por que ele fez aquilo e A. diz que o **“Jiraia pega os inimigos”**. Rapidamente A. sai da conversa e agarra G., puxando-o com muita força e repetindo **que é o Jiraia**. De repente pega outra menina e quer levá-la para a “cadeia”, usando tanta força que a menina começa a chorar. A professora aparece, e ele reclama que a colega não quer brincar de super-herói. Por esse motivo tem que ir presa. A professora sugere que, primeiro, ele deve tentar saber se a colega está interessada em brincar com ele. A. parece absorto na sua intenção **sem preocupar-se muito com o estado da colega e sua vontade**. Novamente sai correndo e propõe a brincadeira para outro colega.

\*\*\*

- R. diz que é o **“Jiraia do mal”**. Coloca o bambolê nos pés de A., e ele cai. Mesmo assim R. segue usando o bambolê como espada, fazendo muitas poses. Diz que, com **“a espada, os inimigos caem e morrem”**. A., na mesma brincadeira, diz: **“a gente é Jiraia do mal”**. R. e T. pegam os bambolês e fazem posições de luta, acompanhadas de **gritos**.

\*\*\*

- Ainda na brincadeira dos bambolês, A., sozinho, começa freneticamente a sacudir dois pedaços de bambolê. Ele fica durante um tempo articulando os movimentos, com gritos e gestos de luta, até que diz para si mesmo: **“Já morreu o inimigo”**. Parece estar embevecido pela cena de poder das espadas imaginárias. Fica uns três minutos seguidos, sozinho, nesta brincadeira. Então pergunto:

**(pesquisadora) – Onde tu vais super-herói?**

**(criança) – Eu sou do mal, eu vou destruir o bem!**

\*\*\*

- Segue a brincadeira com bambolê em outro dia: G. está no escorregador, brincando com o bambolê, equilibrando-se. A. intromete-se na brincadeira, e G. pede que não o faça, pois irá cair. Ele não pára, até que o G. realmente cai. Nesse momento A., gritando que é o **“Jiraia do mal”**, sobe, de um só fôlego, no escorregador, dando um “grito de guerra”: **“– Vamos ser do bem agora, amigo!”**

\*\*\*

- Em horário de recreio, pergunto o que o G. tem na mão. Ele responde que é uma espada de poder. Pergunto que tipo de poder, ele diz: **“ – O de sempre, poder de destruição do mal”**. Entre quatro, decidem brincar. R. está sem espada, e o colega diz: **“ –Tu não precisa de espada, usa as tuas mãos”**.

### 3.1.1.6 Elementos utilizados como símbolos de luta

- Pergunto o que o G. tem na mão. Ele responde que é uma **“espada de poder”**.

\*\*\*

- R. usa o bambolê como espada, fazendo muitas poses. Diz que com “**a espada os inimigos caem e morrem**”.

\*\*\*

- Os bambolês são usados como as **espadas** do Jiraia.

\*\*\*

- R. coloca o bambolê como um **cipó** e diz que é o “**canel brek rx**”. Afirma que assim consegue pegar os inimigos.

Analisando os itens 3.1.1.6 e 3.1.1.8, verificamos uma identificação das crianças com o comportamento dos heróis televisivos e uma reprodução dos símbolos presentes na constituição dos mesmos. Sabemos que, nessa etapa da vida, as crianças são especialmente sensíveis aos ícones de poder e valor oferecidos pelos diferentes segmentos culturais. As crianças costumam recolher tais ícones a fim de utilizá-los em seu processo de construção subjetiva e, portanto, de socialização (Jerusalinsky & Tavares, 1992). Concordamos também com Lobo (1990), quando afirma que o infante está na idade da fantasia, nos seus anos mágicos e, portanto, precisa acreditar no poder mágico de seus heróis. Tememos, porém, a veiculação de valores sociais que banalizam a violência através da associação do poder ao uso de força física.

### 3.1.1.7 Elementos de atrocidade presentes nas brincadeiras

- E. me vê e diz que vai me **matar**; diz que a sucata que tem na mão é uma arma; vai “**tirar o meu coração e cortar minha cabeça**”.

\*\*\*

- A mesma menina diz que ela e as amigas são **bruxas poderosas** que têm uma faca que usam para cortar cabeças.

\*\*\*

- T. passa o recreio inteiro criando uma brincadeira, segundo a qual há um ladrão embaixo da areia e que deve ser morto. Interrogada acerca dos motivos, ela modifica sua história, dizendo que ele deve ser preso, não morto. Mais adiante retorna a idéia da morte como punição ao roubo, “**ele vai virar comida de cachorros...**”

Constatamos (item 3.1.1.7) uma espécie de banalização de exemplos de atos atrozés presentes nas brincadeiras infantis. Como já foi anteriormente referido, acreditamos que há atualmente uma incorporação de atos brutos e cruéis em nosso cotidiano, o que aparece também no faz-de-conta das crianças.

### 3.1.1.8 Elementos televisivos presentes nas brincadeiras

Em alguns momentos de recreio, a pesquisadora aproveitava diálogos iniciados pelas crianças para interrogá-las sobre algumas questões pertinentes ao estudo.

• E. começou a contar que viu a Xuxa em visita a Porto Alegre. Perguntei então se assistia ao *Programa da Xuxa*. Um grupo que estava por perto entrou na conversa e muitos responderam que assistiam. Um aluno citou também o desenho do *Gato Zap*; outro falou no desenho do *Boneco assassino* – fiquei sabendo posteriormente que este último não é desenho, é um filme. Contam que o boneco **mata** pessoas; ele entra nas casas e vai pra baixo das camas e daí levanta quando chega o homem e a mulher e **mata eles com “faca”, com a arma que tem**. Pergunto por que o boneco mata as pessoas e eles respondem: “– **ele é mau, por isso mata.**” Uma das crianças lembra: “– **mas é só no filme**”. Um colega a desmente dizendo: “– **tem ladrão que mata também**”, E. lembra do namorado da “**Leticia da novela**” que “**cortou o tico do peão**” (risos). A justificativa que dão ao acontecido é o ciúme que o namorado (Josias) tem de Leticia. Começo então a interrogar sobre o aspecto de atrocidade cometido com um dos personagens da novela:

**(pesquisadora) – O que vocês acham do que ele fez?**

**(criança) – Horrível!**

**(c) – Não gostei!**

**(p) – Tu gostas do peão?**

**(c) – Gosto.**

**(p) – E se tu não gostasses do peão?**

**(c) – Horrível.**

**(p) – E tu gostas do Josias?**

**(c) – Não.**

**(p) – E se cortasse o tico do Josias?**

**(c) – la achar horrível.**

**(p) – la achar horrível ou outra coisa?**

**(c) – la achar bom.**

**(p) – Bom ou horrível?**

**(c) – Bom, porque eu não gosto dele e ele precisa de uma maldade.**

**(p) – E não dá para ensinar ele a não fazer maldade de outro jeito?**

**(c) – Não, tem que ter maldade para ele.**

NR: Esse diálogo demonstra a confusão que se estabelece entre as categorias de “bem” e de “bom”, pois a menina justifica a atrocidade a um indivíduo como algo que depende de simpatia.

\*\*\*

• Em um dos recreios, no pátio, dois meninos brincam de “Patrini”<sup>(\*)</sup> com uma colega. De repente começam a puxá-la e gritam para a professora que ela não quer mais brincar de Patrini. A questão é que os dois queriam que a colega participasse da brincadeira e, diante de sua recusa, tentam forçá-la usando a força física.

\*\*\*

• Dois meninos em horário de recreio: R. **fecha os punhos com força e convida G. para brincar: “– Eu sou o Jiraia”**. Eles cantam a música do *Jiraia*. Repetem muitas vezes o nome do Jiraia e seus movimentos corporais acompanham a canção com punhos fechados e socos no ar.

\*\*\*

• A. convida G. para brincar de *Jiraia*. Eles saem pelo pátio fazendo as poses do Jiraia; comentam sobre a armadura do super-herói até que, de repente, dois deles acabam batendo um no outro com os bambolês com os quais brincavam.

---

(\*) Personagem central de seriado de produção japonesa; uma menina transforma-se em “super-heroína”.



\*\*\*

• R. e outro menino brincam de *Cavaleiros do zodíaco*. Os bambolês fazem as vezes de espadas. R. fica em pé no escorregador e faz **poses de lutador**; nisso chega o amigo e diz que ele tem que ficar desmaiado no escorregador, forçando a essa pose. Diz que ele morreu e que o seu amigo deve salvá-lo; modifica a fala dizendo que ele não morreu, apenas desmaiou. Pergunto sobre o lugar onde estava o Samurai, o R. diz que estava nas águas e que a água e os peixes dão força e protegem o Samurai. R. sai da posição do desmaio e o amigo puxa-lhe de volta ordenando-lhe que permaneça desmaiado, forçando-o a prosseguir na representação. **Fazem posições de poderosos, “enaltecendo” músculos e punhos.**

\*\*\*

• Um grupinho de meninos brinca de *Rei Leão*. Decidem quem é quem na brincadeira e tentam reproduzir o estilo das personagens.

\*\*\*

• Em uma brincadeira do recreio, A. me oferece um bolo de limão e diz que tem veneno. Pergunto sobre isso e ele diz que é como viu na TV: uma propaganda em que alguém **“se transforma em bruxa e depois em mulher”**, acrescentando que esta propaganda aparece depois do *Chaves*.

\*\*\*

A forma lingüística com que costuma aparecer a identificação com os personagens televisivos na narrativa das crianças merece destaque.

N., ao fundo da sala, diz: **“– eu sou a Pocahontas”**.

G. e T: **“ – Tu tem que ser o robô vermelho (RX)”**.

R. coloca o bambolê como um cipó e diz que é o **“canel brek rx”**. Diz que assim consegue pegar os inimigos.

Na fila para o pátio G. diz: **“– Eu sou o Jiraiá vermelho e tu é qual?”**

No item 3.1.1.8, constatamos que a programação televisiva está presente no dia-a-dia das crianças, servindo de elemento identificatório na construção de suas brincadeiras. Como referido na revisão teórica, a identificação com ícones sociais é um dos processos presentes e importantes na infância. Entretanto é necessário analisar o caráter das programações atuais, visto que os heróis televisivos são, na maior parte das vezes, retratados pelas crianças de forma pobre e maniqueísta, a partir de noções estereotipadas de “bem” e de “mal”. Tal constatação pode ser ilustrada através da fala de um menino em situação de brinquedo livre, durante o recreio:

(pesquisadora) **“– Aonde tu vais, super-herói?”**

(criança) **“– Eu sou do mal, vou destruir o bem.”**

As identificações, mesmo no “faz-de-conta”, compõem a construção subjetiva e de valores das crianças.

### 3.1.2 Categorização das entrevistas individuais

A categorização das entrevistas individuais foi realizada por três juízes ( a pesquisadora, uma psicóloga e uma estudante de psicologia). Fizemos um inventário das entrevistas a partir dos temas do roteiro. Para cada tema fazíamos uma leitura ampla de cada uma das 16 entrevistas, primeiro individualmente, sublinhando o que a criança falava acerca daquele assunto, depois fazíamos uma leitura conjunta, inventariando somente aqueles aspectos em que havia concordância das três juízas.

O objetivo das entrevistas individuais foi investigar o raciocínio e a interpretação das crianças acerca das personagens, ações e valores presentes no desenho animado em questão (ver Anexo B – Roteiro da Entrevista Individual). Lembramos que na codificação das entrevistas foram preservadas as expressões utilizadas pelos próprios sujeitos. As tabelas apresentam a categorização das entrevistas individuais acrescida de breves comentários.

**Tabela 1 – Como os sujeitos caracterizam o “bem”?**

Sujeito	
1	“O bem ajuda.”
8	“Os do bem defendem a paz.”
9	“O bem luta pra matar quem tá incomodando eles” (quem é do bem). “Nós somos do bem... porque a gente não faz mal.”
10	“O do bem protege... ou mata todos do mal.”
11	“O bem sobrevive porque tem uma força mais forte.”
12	“O bem protege o mundo.”
13	“O bem protege o planeta.”
14	“... outros têm cara feia e coração cheio de bondade.”
15	“O bem faz tudo que é bem e que ajuda as pessoas. Trata bem.”
16	“É defensor do bem.”

**Tabela 2 – Como os sujeitos caracterizam o “mal”?**

Sujeito	
1	“O do mal faz maldade.” “Deus não botou as pessoas no mundo pra só ficar matando. E o do mal mata mais do que o do bem.” “O do mal piora.”
2	“Mal é cortar a cabeça porque é ruim fazer isso em outro.”
5	“O mal tem poder e mata o do bem.”
6	“Os do mal são mais poderosos que os do bem.”
7	“Os maus tem mais força... peso.”
8	“Os do mal quebram tudo prédio, quebram estátua.”
9	“Os do mal, os anjos da morte têm poderes mais fortes para destruir a cidade.” “O mal mata.”
10	“Ser do mal quer dizer destruir ou dominar.”
12	“O mal quer destruir o mundo.”
13	“O do mal quer matar o do bem.”
14	“O do mal derruba.” “O do mal é muito mal e quer fazer a gente morrer.” “O do mal machuca.”
15	“O do mal destrói tudo.” “O do mal mata tudo”.

Como podemos observar a partir das Tabelas 1 e 2, as noções das crianças acerca do “bem” e do “mal” são distantes e opostas, pois enquanto a violência do “bem” significa ajuda e defesa da paz contra o “mal”, a violência do “mal” é baseada no desejo de domínio e destruição. Entretanto, é curioso o fato de algumas crianças reconhecerem os do “mal” como os mais poderosos: **“os do mal são mais poderosos que os do bem”**.

Registramos que somente duas crianças relativizaram o maniqueísmo presente na opinião da maioria. Estas conseguiram despersonalizar a maldade, identificando-a como presente nas situações em que se atenta contra a vida e a dignidade do semelhante ou ainda

lembrando que o valor da vida é o que pode orientar na avaliação do que é “mal” ou “bem”: “Deus não botou as pessoas no mundo pra só ficarem se matando”.

**Tabela 3 – O que os sujeitos interpretam dos conflitos com uso de força física?**

Sujeito	
1	“Eu gosto de luta, de ver o cara do mal morrer.”
2	“O Ioga luta porque é poderoso.”
5	“Eles brigam porque um é do mal e o outro é do bem e eles são um inimigo do outro”.
9	“Os anjos da morte brigam porque eles têm poderes mais fortes.” “Usam esses poderes pra lutar e com lutas querem destruir a cidade. Enquanto os cavaleiros lutam pra atacar as pessoas que tão incomodando eles.” “Quando alguém tá muito brabo” Pode lutar como eles só “quando a gente tá num campeonato.”
12	“Pode dar chute (uso da força física) porque tem a força e o poder do cosmos.”
14	“Lutavam porque um queria destruir o outro. O malvado queria destruir ele e o bem queria destruir o mal.”

**Tabela 4 – Os sujeitos diferenciam a briga séria da briga de brincadeira?**

Sujeito	
1	“Não existe a magia e também não existe esses golpezinhos aí do desenho.” “Tem golpe de brincadeira e tem golpe que é serio. E os golpes de brincadeira não machucam, e tem uns de verdade que dá na pessoa e machuca.”
4	“Brigar no desenho pode, na realidade não pode.
6	“Só no desenho que dá pra chutar.”
7	“Uma hora a gente não queria dar mas acabou dando e outra deu porque queria”.
8	“Na verdade não pode, mas na televisão pode”.
9	“Pode lutar num campeonato... onde as pessoas jogam.” “É brincadeira, tem coisas que só existem nos filmes. “

Sujeito	
10	A briga “de verdade não é livre e a de brincadeira é livre... uma não tem juiz e outra tem juiz.” “Só na guerra pode brigar.” “No desenho nasce de novo (porque) são uns caras que desenharam num papel e depois botam no computador.”
11	“Pode fazer qualquer coisa de soco, tapa, só no desenho.” “O soco não encosta, mas na televisão parece que encostam.”
12	“Machuca a briga séria e não machuca a briga de brincadeira.”
13	“Briga de brincadeira, daí eles não se machucam.” “Existe em desenho Cavaleiros do Zodíaco, não existe na realidade não.”

As lutas corporais, como demonstra a Tabela 3, foram associadas a “poder” e “força”, pois ou os heróis lutam porque têm poderes “**mais fortes**” ou porque têm o “**poder do cosmos**”, sendo que as lutas revelam “**desejo de destruição**”. Surgem nesta questão algumas indicações sobre a diferença entre machucar intencionalmente (briga séria) e machucar sem intenção (briga de brincadeira). De maneira geral (Tabela 4), confirmando dados da literatura (Downs, 1990; Flavell et al., 1990), as crianças demonstraram capacidade de diferenciar o caráter das brigas sérias do caráter das brigas de brincadeira, ou seja, a realidade da ficção.

**Tabela 5 – Como os sujeitos interpretam o dano causado ao outro (machucar)?**

Sujeito	
1	“Aqui na minha escola ninguém deixa machucar, mas machucar os outros ninguém sabe porque eu não digo pra ninguém.” “Machucar um pouco dá um jeito em quem tá incomodando a gente.”
2	“Não pode dá soco porque machuca.”
4	“Na realidade não pode... dá chute, soco... porque é muito grave, se corta um olho tem que ir para o hospital.” “Não pode dá soco porque pode se ralar, machucar.” “Se o adulto deixasse mexer em faca aí ia poder machucar, mas é muito grave.” “Aqueles crianças que estão na rua não sabem que dar soco machuca porque não foi aprendizada ainda, não foi para o colégio, não foi estudar.”

Sujeito	
5	“Não podemos machucar o outro porque aí tem que pensar... e é feio.”
7	“Pode machucar pra se defender.” “Quando não é pra se defender é feio, dói.”
9	“Não pode lutar porque machuca.”
11	“Não dá pra bater porque machuca.” “É proibido matar, porque depois fica sangrando muito.”
12	“Chutar machuca, mas é pra destruir os cavaleiros do mal.” “Não pode machucar quando é amigo.”
13	“O do bem tava machucando o do mal porque o do mal mata os outros.”
14	“Pode machucar o mal porque o mal quer machucar a gente.” “O mal não pode machucar o bem, só o bem pode machucar o mal.”
15	“Pode machucar o do mal porque ele também machuca o bem.” “O mal precisa de chute porque o mal não pode destruir as pessoas do bem.” “Se eu bate nele primeiro ele depois pode me machucar, porque aí eu machuquei ele.”

Com relação a “machucar”, as crianças mostraram-se oscilantes. Enquanto algumas acreditam que machucar o semelhante nunca é permitido, pois isso causa dor e sofrimento, caracterizando raciocínio com base moral, outras justificam a adequação do dano ao outro como relativo a “maldade”, caracterizando raciocínio com base no domínio convencional. Desta forma, se é do “mal”, pode machucar e até cometer atrocidades, porque “**tem que ter maldade para o mal**”. Outras crianças justificam o “machucar” em situação de legítima defesa.

**Tabela 6 – Existe diferença entre a morte de uma personagem do bem e de uma personagem do mal?**

Sujeito	
1	“Não pode matar o bem, e o do mal pode matar mais ou menos, por causa que se mata fica um pouquinho de maldade e aí Deus não botou as pessoas no mundo só pra ficar matando.”

Sujeito	
2	“O Ioga pode dar soco e mata porque ele luta contra os monstros.”
4	“Pode matar o Lúcifer porque eles tão tentando salvar o mundo.”
6	“O mal mata porque não gosta deles.”
8	“Pode dá o golpe do dragão nos do mal porque é pra salvar a Terra.”
9	“Tem que matar o mal e não o bem porque o bem é amigo e o mal é inimigo.” “O mal deve ser morto porque a gente não sabe o que ele pode fazer.”
10	“Os caleiros podem matar os malvados e os cavaleiros não morrem.”
11	“Pode machucar os do mal porque eles são mais fracos e porque no desenho pode fazer qualquer coisa.”
12	“Pode matar qualquer cavaleiro do mal, e o bem não pode matar porque tá protegendo o mundo.”
13	“É proibido matar o bem porque eles protegem nosso planeta e o do mal não; então é proibido matar o bem e o do mal não.”
14	“Pode destruir o mau e o outro não, porque o do mal é muito mau; ele quer fazer a gente morrer.” “Matar do bem não pode, do mal pode.”
15	“Pode matar o mal, mas o bem não, porque o mal faz tudo que é errado e o bem faz tudo que é certo, então por isso o mal tem que ser assim, como eu disse, matado.” “Se o mal fosse mau e não destruísse a nossa casa, não destruísse a nossa escola, não pegasse as pessoas, nada, e ele continuava sendo mal sem fazer mal pra gente, aí ele podia ser assim.”

A maior parte deles condenou os do “mal” à morte com a justificativa de que eles fazem maldade e só querem destruir. Já os do “bem” não podem morrer, “**pois o mundo ficaria sem proteção**”. É através da crença no potencial destrutivo dos malvados que se constrói o argumento que justifica a violência com alguns.

**Tabela 7 – Com quais elementos do desenho (atributos das personagens, objetos) os sujeitos se identificam?**

Sujeito	
1	Escolheria “armadura pra lutar”.
2	“Eu ia colocar o anel.”
4	“As armaduras e a força... pra começar a dar porrada e não correr... pra ganhar qualquer coisa.”
5	“Cavaleiros, armadura e brinquedos.”

Sujeito	
6	“O mal mata porque não gosta deles.”
7	“Ter um cabelo azul pra me esconder embaixo da terra.”
8	“O Pégaso porque ele é mais forte e dá mais poder.”
9	“Um dragão de estimação pra brincar de dragão pega menino.”
10	“Poder.”
11	“Força, armadura, senão perde a força.”
12	“O cosmos. A força vem do cosmos.”
13	“Queria armadura pra colocar em mim mesmo pra se proteger dos tiros dos ladrões, mas ‘só ía colocar quando sair na rua, dentro de casa não, é claro.”
14	“Ta querer ter o poder do dragão para morder a perna do mal, empurrar o mal e dar soco.”
15	“Ser do bem, lutar contra o mal, destrói porque ele faz tudo que é do bem, faz tudo isso.”

**Tabela 8 – Com que personagens os sujeitos se identificam?**

Sujeito	
4	“Qualquer um dos cavaleiros; eles são mais poderosos que os outros.”
5	“Eu gosto mais do Seia quando ele pega o cosmo e mata.”
9	“Pato Donald porque ele é legal e engraçado.”
10	“O Fênix não é por causa que ele é o mais forte, deve ser porque ele nasce de novo.”
11	“Seia porque tem mais força do que todos os cavaleiros e aí podia matar os do mal.”
12	“O Seia porque é o mais forte.”
13	“O chefe que tem armadura de ouro, não sei qual o nome dele, porque ele pode matar o do mal.”
14	“Queria ser do azul, pra destruir o mal, porque ele se transforma num dragão.”
15	“Ta escolher ser do bem porque o bem é melhor de ser, o do bem se dá sempre bem e o do mal se dá sempre mal, não vence tudo, não vence nada.”

Como evidencia-se nas tabelas 7 e 8, as crianças usam diferentes expressões para revelar a nítida preferência pelas personagens e objetos portadores das insígnias de poder e força. Assim, elas preferem: “O Seia porque é o mais forte”, “O chefe (...) porque ele pode



**mandar matar o do mal”, “O cosmos. A força vem do cosmos”.** Ressaltamos que na maior parte das vezes as crianças identificaram a vitória com a “tarefa de destruir o mal”, como se se tratasse de uma espécie de Cruzada<sup>(\*)</sup>. Confirma-se o pressuposto teórico de que as crianças têm interesse especial pelos signos de poder oferecidos pelas pautas culturais. Preocupa, na análise desta situação, o fato de que, atualmente, as crianças estão recolhendo e incorporando conceitos e valores que exaltam a força bruta e a destruição da “maldade” como referência de poder.

Destacamos, na Tabela 8, uma questão referente ao gênero. Enquanto as meninas recolhem elementos culturalmente identificados como femininos – anel, cabelo – os meninos elegem signos de luta – força/poder e armaduras – como mais passíveis de identificação.

**Tabela 9 – Como os sujeitos interpretam o “poder” das personagens?**

Sujeito	
1	“O Seia (vai ganhar) porque ele é o mais forte porque mata mais pessoas.”
4	“É claro que os cavaleiros vão ganhar a briga porque ganha quem tem mais força, poder.” “É mais poderoso quem, numa luta de boxe, dá mais porrada.”
5	“O Seia porque ele vai ganhar a armadura de Sagitário, vai pegar e vai atirar a flecha.” “Precisa do arco e da flecha pra ganhar uma briga porque dá pra matar.” “Quem tem mais força mata.”
6	“Só o Seia pode matar porque ele tem mais força.” “Pra ter força tem que ter armadura.”
7	“Quem vai ganhar a briga são os maus porque devem ter mais força.” “Quem tem mais força tem mais peso.”
8	“O golpe serve pra dar só nos do mal.” “Só ganha a luta se botar o cosmo até o máximo porque ele dá o poder com mais força.” “Os cavaleiros vão ganhar porque eles sempre ganham, eles ultrapassam as doze casas.”
9	“Usam raios, espadas, facas pra vencer as pessoas do mal.” “Pra ganhar um briga, luta de boxe, precisa... luvas, calça.” “Os cavaleiros sempre vencem os do mal porque eu conheço eles, sempre vencem.”

<sup>(\*)</sup> Expedição militar de caráter religioso que se fazia na Idade Média contra hereges e infiéis.

Sujeito	
10	<p>“O poder vem da armadura ou do treinamento.”</p> <p>“Os cavaleiros vão ganhar, é claro, porque já vi todo o desenho.”</p> <p>“O golpe do Shiriú de tão forte quebrou a montanha.”</p>
11	<p>“Precisa de força pra ganhar uma briga.”</p>
12	<p>“O bem vai ganhar porque é bom e tem força.”</p> <p>“A força aparece no corpo.” (Mostra com o seu corpo, punho, como se identifica a força.)</p>
13	<p>“Eu acho que o do bem vai ganhar porque o do bem tem um que usa armadura de ouro e o do bem que usa armadura de ouro pode vencer.”</p>

A questão referente ao poder (Tabela 9) foi a que apresentou mais coincidências nas respostas. Ficou explícito que a força física e a força que vem dos objetos estão identificadas com poder, ou seja, para ganhar uma briga ou luta é necessário contar com a força dos músculos ou dos astros do zodíaco. Em nenhum momento os entrevistados fazem referência à força de caráter ou qualquer outra forma de força que não seja a força bruta.

**Tabela 10 – Como os sujeitos compreendem a morte e o “matar”?**

Sujeito	
1	<p>“Tem problema em matar porque Deus pegou aquela pessoa pra botar no mundo, não pra morrer.”</p>
2	<p>“Ele desapareceu, foi pro céu.”</p>
4	<p>“Ele virou pó, quer dizer que morreu.”</p> <p>“Se cortar a cabeça de verdade tá ferrado, não sobrevive de novo.”</p>
7	<p>“É estranho ficar sem cabeça porque daí não dá pra enxergar nada.”</p>
8	<p>“Se morrer não volta.”</p>
9	<p>“Quem morre fica no céu voando.”</p>
10	<p>“Só Deus e seus anjos nunca morrem.”</p>
15	<p>“Eles iam matar o Lúcifer e ele não ia existir e ia pra o céu.”</p>

O tema da morte apareceu com muita frequência e de forma banalizada nas brincadeiras e interações. Por isso, resolvemos investigar a concepção de morte que tinham aquelas crianças. A Tabela 10 indica que grande parte das crianças entendem a morte como um fim: “ele desapareceu, foi para o céu”, “se morrer não volta”.

Lembramos que os dados da entrevista bem como os achados das observações e da narrativa do desenho animado em questão serão discutidos mais amplamente no Capítulo IV.

### 3.2 Segunda etapa – categorização dos elementos presentes no episódio *A batalha final*

Nessa etapa analisamos os elementos discursivos presentes no episódio *A batalha final* da série *Cavaleiros do zodíaco*, tomando-o como representativo das produções culturais atuais do gênero. Esta análise foi realizada a partir de cinco elementos relativos à linguagem própria do meio, escolhidos anteriormente (Fischer, 1996):

- 1) sonorização;
- 2) gestos e imagens;
- 3) figurino
- 4) texto (palavras e expressões mais usadas pelas personagens);
- 5) cores;
- 6) planos de cenas: *closes* e cortes.

Seguem abaixo, em tabelas com os respectivos comentários, as categorizações realizadas a partir das questões norteadoras do trabalho.

**Tabela 11 – Representação do “bem”**

<b>Sonorização</b>	Música que lembra ritmos como jazz, pop, tipicamente norte-americana, convocando à alegria e suscitando a idéia de potência.
<b>Gestos e imagens</b>	Movimentos corporais típicos de luta: pernas abertas e punhos cerrados. Cada cavaleiro é apresentado individualmente através do gesto de luta que caracteriza o signo do zodíaco responsável pela sua força e poder. Cada murro ou soco é seguido por raios luminosos.
<b>Figurino</b>	As indumentárias, objetos e elementos que serão usados nas lutas, o combate dos "maus", são exaltados, isto é, mostrados em destaque.

<b>Texto (palavras e expressões usadas pelas personagens)</b>	No início não existem diálogos, só a apresentação através de uma música, cuja letra diz: “Guerreiros são guerreiros, vão fazer nosso universo tremer. Usaremos todo o poder astral em defesa do ‘bem’, enfrentando inimigos mortais. Prepare-se para as maiores batalhas...”
<b>Imagens</b>	A apresentação é feita através de raios luminosos de onde saem os cavaleiros, já com suas armaduras, escudos e espadas. Eles aparecem em <i>close</i> , tendo como cenário o universo, com os signos do zodíaco atrás de cada um deles. O aspecto grupal é ressaltado, pois várias cenas da apresentação mostram o grupo.
<b>Cores</b>	O céu é escuro, porém estrelado. As cenas em que os cavaleiros estão presentes são compostas por fundos claros e brancos.

A análise descritiva da Tabela 11 demonstra a exaltação dos comportamentos bélicos por parte dos “heróis” da história. Os gestos de luta apresentados através de movimentos corporais associam a força física ao poder de vencer. Entretanto, tal contexto é exaltado de forma lúdica através do ritmo musical animado que acompanha os gestos supracitados. As roupas e os objetos e elementos de luta são ressaltados como instrumentos imprescindíveis ao combate, sem esquecer que a letra da música inicial faz um apelo explícito à guerra para combater o inimigo em defesa do “bem”. Adiantamos que uma das conseqüências da proposta de defesa do “bem” é a diluição dos valores morais como reguladores éticos das interações, já que, em situações de “maldade”, a violência com o semelhante passa a ser justificada.

Ainda com base na Tabela 11, ressaltamos que a linguagem imagética, composta por um céu completamente estrelado, apresenta um cenário glorioso aos cavaleiros, situando-os como elementos vindos do universo, possuidores de poderes astrais.

**Tabela 12 – Representação do “mal”**

<p><b>Sonorização</b></p>	<p>O som de fundo é de ruídos e de suspense, criando atmosfera de tensão. Ouve-se uma voz rouca, grave, e risos macabros. Música sacra com tom de mistério e suspense. A história de Lúcifer é contada por um dos cavaleiros, em tom de suspense e tensão.</p>
<p><b>Planos e cortes de cenas</b></p>	<p>Em referência à destruição inicial das cidades os “maus” são representados através de “imagens invisíveis” focadas em primeiro plano, lembrando o movimento de um furacão. Em seguida depois da destruição da cidade, surge na tela a cabeça da estátua Atena quebrada. Várias vezes o rosto do Lúcifer com expressão de “ira” aparece na tela em oposição ao rosto “angelical” de Saori.</p>
<p><b>Cores</b></p>	<p>A cor inicial da roupa de Lúcifer é vermelha; depois vai escurecendo até ficar negra. Quando os cavaleiros contam a história de Lúcifer, as cores do cenário acompanham o tom da narrativa: primeiro são claras e depois vão fiando cor-de-fogo. As cenas em que aparecem os anjos do mal são bem mais escuras que as outras. As roupas e cenários dos “maus” são predominantemente escuros, sendo a maioria pretos. O <b>Pandemônio</b> é apresentado como um local escuro, cujo céu é praticamente negro.</p>
<p><b>Texto (palavras e expressões utilizadas pelas personagens)</b></p>	<p>De acordo com a Bíblia, Lúcifer foi dotado de grande beleza e intelecto, no entanto quis ser superior a Deus e isto provocou a ira dos céus e ele foi mandado para sempre ao inferno. Mas suas ambições não pararam por aí. Fez um exército de anjos e rebeldes e o arcanjo São Miguel, Atena na mitologia grega, não conseguiu detê-lo”.</p> <p style="text-align: center;">*</p> <p>Um cavaleiro de ouro pergunta: “De onde vem esse cosmos tão ameaçador?”</p> <p style="text-align: center;">*</p> <p>Shiriú: “Seu <i>cosmo</i> é <b>maligno</b>, como pode ser um <b>anjo</b>?”</p> <p style="text-align: center;">*</p> <p>Lúcifer aparece relatando seus planos com muita raiva: “Meu regime de caos será imposto. Sacrificarei o sangue de Atena. Vim para me vingar, depois de alimentar meu ódio e minha sede de vingança nas trevas.”</p>

	<p>Saori: “Lúcifer terá que jurar que não sacrificará os <b>inocentes</b> que vivem na terra”.</p> <p style="text-align: center;">*</p> <p>Seia: “Este é o malvado Lúcifer que apareceu em sua santa Bíblia?”</p> <p>“Sim, ele era o filho preferido de Deus que quis superá-lo e acabou mandado para as trevas do <b>inferno</b>, como castigo de Deus.”</p> <p>“Quer dizer que este é o famoso Lúcifer que saiu do <b>inferno</b> para nos <b>destruir</b>?”</p>
<p style="text-align: center;"><b>Gestos e imagens</b></p>	<p>Imagem tensa de Lúcifer, com expressão facial sinistra. O jogo de cenas apresenta Saori com seu rosto “angelical” após o <i>close</i> no rosto tenso de Lúcifer.</p> <p>Os “maus” no início têm poder, conseguem se desvencilhar das armadilhas e golpes dos cavaleiros. Durante os 5 primeiros minutos só ocorrem destruições e mortes.</p> <p>Inicialmente, quando não se sabe qual a estória do episódio, seguem-se cenas de total destruição de cidades e pessoas. Tudo desmancha-se e o fogo se espalha, os animais e pessoas caem mortos. Entretanto nada disso é explicado. Focam em primeiro plano a morte de um pássaro e a caveira de um homem, “vítimas do malvado”.</p>

Comparando as Tabelas 11 e 12, concluímos que a linguagem televisiva deste desenho animado apresenta de formas distintas as personagens representantes do “bem” e do “mal”. Destacamos a exploração dos aspectos sonoros, pois em todas cenas em que as personagens do “mal” apareciam havia algum tipo de ruído, na maioria das vezes sons “macabros”, lembrando um clima de suspense, enquanto as falas dos cavaleiros eram límpidas e claras, predominando o silêncio como fundo sonoro. Outra questão referente aos aspectos sonoros é a empostação da voz – as vozes marcadamente jovens e alegres dos cavaleiros, junto à voz doce, meiga e tranqüila de Saori, contrasta com os tons roucos e graves da fala dos “maus”.

Além dos aspectos sonoros, registramos que as cores do cenário modificam-se nas diferentes cenas. Enquanto os cavaleiros possuem roupas de cores vivas e aparecem em cenários claros, Lúcifer e os Anjos da Morte são apresentados com cores escuras e tristes, sendo que o cenário do Pandemônio é todo preto e cinza. Estas observações referenciam-se na premissa de que a linguagem televisiva extrapola o conteúdo dos diálogos, transmitindo sua mensagem ao telespectador através de várias formas além da verbal.

Ainda com relação à Tabela 12, sublinhamos que Lúcifer e seus Anjos da Morte são denominados “malvados” desde o início através de diferentes formas: “ele é o malvado que aparece na santa Bíblia; ele tem a ver com a terrível onda de destruição que assola o planeta; ele é o maldito; ele tem o poder da destruição”, dentre outras expressões verbais. Destacamos também que a morada de Lúcifer é denominada **Pandemônio**, cujo significado é “capital imaginária do inferno” ou ainda “reunião de pessoas que tem o intuito de **fazer mal** ou **armar desordens**”.

**Tabela 13 – Representação dos conflitos com uso da força física**

	<b>Bem</b>	<b>Mal</b>
<b>Gestos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Os murros e socos são seguidos de raios incandescentes.</li> <li>◦ Gestos de brutalidade e violência dos cavaleiros vêm acompanhados de falas do tipo: “acabaremos com você, anjo do mal”.</li> <li>◦ Golpes contra os do “bem” produzem signos de sofrimento humano: gemidos, quedas, dores...</li> <li>◦ No momento do golpe final em Lúcifer, o cavaleiro aparece vestido de ouro, invocando os poderes do zodíaco.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Idem</li> <li>◦ Gestos de violência física e brutalidade dos “maus” são acompanhados de falas bizarras: “vou cortar seu corpo em pedaços” (risadas macabras).</li> <li>◦ Não aparece nenhum signo de sofrimento humano quando os maus envolvem-se em lutas.</li> <li>◦ No golpe final, os do “mal” são tragados por uma espécie de túnel; simplesmente desaparecem sem nenhuma menção a dor, sofrimento ou signo de morte.</li> </ul>
<b>Sonorização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Nas lutas, os gemidos aparecem com intensidade (ai, ai, ai...)</li> <li>Vozes graves e límpidas; silêncio ao fundo.</li> <li>◦ Sons de murros e tapas durante as brigas.</li> <li>◦ Sofrimento expresso por gemidos. Os ataques ao inimigo, por parte dos cavaleiros, só acontecem depois de serem atacados ou após gemidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Durante a destruição das cidades, o som é de suspense. Não há presença de gemido que indique sofrimento.</li> <li>◦ Vozes agudas, estridentes, falas sempre acompanhadas de ruídos.</li> <li>◦ Idem</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>Gestos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Os murros e socos são seguidos de raios incandescentes.</li> <li>◦ Gestos de brutalidade e violência dos cavaleiros vêm acompanhados de falas como esta: “acabaremos com você, anjo do mal”.</li> <li>◦ Golpes contra os do “bem” produzem signos de sofrimento humano: gemidos, quedas, dores...</li> <li>◦ No momento do golpe final em Lúcifer, o cavaleiro aparece vestido de ouro, invocando os poderes do zodíaco.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Idem</li> <li>Não aparece nenhum signo de sofrimento humano quando os maus envolvem-se em lutas.</li> <li>◦ No golpe final, os do “mal” são tragados por uma espécie de túnel; simplesmente desaparecem sem nenhuma menção a dor, sofrimento ou signo de morte.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Sonorização</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Nas lutas os gemidos aparecem com intensidade: (ai, ai, ai...)</li> <li>◦ Vozes graves e límpidas; silêncio ao fundo.</li> <li>◦ Sons de murros e tapas durante as brigas.</li> <li>◦ Sofrimento expresso por gemidos. Os ataques ao inimigo, por parte dos cavaleiros, só acontecem depois de serem atacados ou após gemidos, dando a noção de “legítima defesa”.</li> <li>◦ Em falas de destruição como “acabaremos com você, anjo da morte”, a câmera focaliza o punho dos cavaleiros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Durante a destruição das cidades, o som é de suspense. Não há presença de gemido que indique sofrimento.</li> <li>◦ Vozes agudas, estridentes, falas sempre acompanhadas de ruídos.</li> <li>◦ Não aparecem indicações sonoras de sofrimento. Os ataques são indistintos, não ocorrendo só depois dos ataques do “bem”.</li> <li>◦ As vítimas dos “maus” aparecem em <i>close</i>. P.ex.: Em primeiro plano, homem atacado pelo mal transforma-se gradativamente em caveira.</li> </ul>



<p style="text-align: center;"><b>Sonorização</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Aparece sangue; ouvem-se gemidos e outros signos de dor.</li> <li>◦ Fragmentação indistinta de cenas de briga; a seqüência é entrecortada aleatoriamente, perdendo-se a idéia de quem briga com quem.</li> <li>◦ Depois da destruição do Pandemônio, aparecem, em <i>close</i>, os rostos serenos dos cavaleiros e de Saori. Falam de união e de defesa do bem.</li> <li>◦ O silêncio é um dos aspectos explorados: predomina em cenas dos cavaleiros, conferindo mais clareza as suas falas e denotando, com isso, serenidade e seriedade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Planos aproximados de tudo que se refira a destruição (do “mal”).</li> <li>◦ Idem</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Cores</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Os golpes são incandescentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Idem</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Texto (falas e expressões das personagens)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Em cenas de destruição (cavaleiros): “Quem será que destruiu a estátua de Atena? Será que tem a ver com a terrível onda de <u>destruição</u> e <u>morte</u> que assola o planeta?”</li> <li>◦ Expressões melancólicas de Saori em situação de sacrifício.</li> <li>◦ “O único jeito é destruímos Lúcifer.”</li> <li>◦ “Há uma coisa malvada aí.”</li> <li>◦ “Ainda que eu tiver que acabar com o que de há melhor em meu coração, irei <u>destruir o maldito</u>.”</li> <li>◦ “É apenas uma amostra pra mandá-lo para o inferno.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ “Eu terei que matá-lo.</li> <li>◦ “Cortarei seu corpo em pedaços.” (Essa fala é seguida de gemidos dos cavaleiros.)</li> <li>◦ “Tudo acabou para você, vou lhe dar uma morte sem agonia.”</li> <li>◦ Estes espinhos se encarregarão de tirar o sangue puro de Atena.” (risos macabros)</li> <li>◦ “O jogo terminou para você, dragão.” (Depois de pronunciar essa frase, pega o estômago do cavaleiro até sangrar.)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>° “Você deve voltar e combater Lúcifer para salvar Saori, pois você se livrou dos inimigos, mas deve continuar lutando.”</li> <li>° “Não posso permitir que Saori sacrifique Atena, terei que destruir Lúcifer com meu ataque.”</li> <li>° Não importa o que aconteça, eu é que vou acabar com você, anjo da morte.”</li> </ul>	
--	--	--

**Tabela 14 – Representação do significado da morte de personagens do “bem” e do “mal”**

<b>Bem</b>	<b>Mal</b>
<p>° Os cavaleiros sofrem muito; têm dores; vão para o hospital, pois se ferem, sangram, apresentam escoriações, porém não morrem. Outras personagens do “bem”, ao morrer, não deixaram sinais e marcas. P.ex.: Homem que se transforma em caveira em meio aos escombros da cidade destruída por Lúcifer.</p>	<p>° A morte da personagem do “mal” é representada pelo desaparecimento. O “malvado” some ou se “evapora”. Não aparecem signos de sofrimento. O máximo que acontece a um deles é ter alguns furos pelo corpo. A morte dos maus não deixa marcas de que uma vida foi <u>destruída</u>.</p>

Conforme evidencia-se nas tabelas 13 e 14, o estatuto humano de sofrimento é conferido somente aos cavaleiros, já que estes gemem, sentem dor, arrastam-se, sangram, enquanto os “malvados” não sangram, não emitem sons ou gestos de sofrimento, morrendo sem deixar signos de uma vida interrompida; simplesmente desaparecem.

Registramos também que, com relação aos “maus”, são destacados apenas os aspectos sádicos. Cabe lembrar ainda que a vitimização dos cavaleiros é, na maior parte das vezes, utilizada como argumento implícito de “legítima defesa”, justificando atos atroz na direção dos “malvados”. Esta transformação dos cavaleiros em vítimas apresenta-se na disposição de cenas como a que consta na Tabela 12. Nela, a expressão de sacrifício no rosto de Saori é intercalado com o rosto de um dos cavaleiros em luta, sugerindo a noção de que a luta é digna, pois está associada à defesa de um “mártir” (Saori). Outra alusão à vitimização dos cavaleiros refere-se à verificação de um tempo maior de permanência na

tela das cenas compostas por sofrimento ou morte de uma personagem do “bem”, enquanto com os “malvados” o tempo de duração da imagem de sofrimento é bem mais curto.

Ainda com relação à Tabela 13, destacamos a alusão à banalização da violência através da fragmentação indistinta das cenas, nas quais fica difícil ao telespectador, adulto ou criança, distinguir quem está brigando com quem; perde-se tal noção em função da troca de uma briga por outra, dando a impressão de que tem mais valor a briga pela briga do que o próprio enredo. Lembramos que o centro da história é o salvamento de Saori, portanto os conflitos dos Cavaleiros com os Anjos da Morte ocorrem em meio à tentativa de salvar Saori do sacrifício. Assim, as cenas são dispostas de forma que a escalada do Pandemônio seja intercalada pelas lutas. É importante destacar que a produção deste episódio utiliza muito os cortes de cenas, mudando o contexto de forma aleatória, o que, a nosso ver, dificulta a compreensão da história. Desta forma, ganha supremacia o que Eco (1984) denomina de “cultura do espetáculo”, ou seja, recursos técnicos tais como a luminosidade e a movimentação das personagens tornam-se mais importantes do que o enredo. Frente à dificuldade de compreensão da história, acreditamos que o processo de reflexão fica obstruído, restando às crianças a identificação com ícones que se repetem e que são de fácil recolhimento, tais como as posturas corporais de luta.

### **Tabela 15 – Elementos simbólicos que representam, para os sujeitos, o “poder” das personagens**

- ° Poder astral dos seres mitológicos. O “Cosmos” que vem dos elementos do zodíaco, pode ser maligno ou benigno.
- ° Indumentária: roupas próprias para as lutas.
- ° Espadas, escudos, músculos.
- ° Força é a força física, vem de animais que representam figuras mitológicas (*Pégaso e Fênix*).

A associação entre força física e poder aparece em diversos momentos da história. No Tabela 15, podemos ver que a força exaltada no desenho relaciona-se a uma força animal, já que os cavaleiros necessitam invocar astros do zodíaco, tais como dragão, centauro ou seres (animais) mitológicos como *Pégaso* e *Fênix*. A referida força ainda pode ser encontrada em objetos como o arco de Sagitário, roupas para a luta, espadas ou escudos.

Sublinhamos que em nenhum momento a força vem do caráter ou dos valores dos personagens em questão.

O item 3.2.1., além das tabelas, demonstra os diferentes recursos utilizados pela narrativa do *cartoon* a fim de justificar a violência dos de “bem”:

### 3.2.1 Como a violência aparece justificada no desenho animado?

A violência exercida pelos cavaleiros é sempre acompanhada de falas que a justificam. Por exemplo: “Acabaremos com você, **anjo do mal**”. Ou ainda: “Este é o mesmo Lúcifer que **saiu do inferno para nos destruir? Então acabaremos com você!**”

Os inimigos, por serem “malvados”, precisam de maldade, assim após a identificação de um personagem como “malvado, toda violência ou agressão realizada pelos do “bem” passa a ser interpretada pela criança como algo completamente justo e necessário. Da mesma forma, as poses corporais de luta e brutalidade são acompanhadas por uma música cuja letra diz: “Usaremos todo poder astral em **defesa do bem, enfrentando inimigos mortais**”.

O salvamento de Saori que no enredo é utilizado como justificativa maior das lutas e atrocidades é comentado desta forma: “o único jeito é **destruirmos** Lúcifer”; “ainda que eu tiver que acabar com o que há de melhor em meu coração, **irei destruir o maldito**” ou “não posso permitir que Saori sacrifique Atena terei **antes que destruir Lúcifer com meu ataque**”. Ao que parece tudo é justificado em nome do salvamento de alguém, cujo sacrifício, na história, é comparado com o sacrifício de Jesus Cristo. Saori, vestida de branco, sobe uma escadaria enorme; espinhos envolvem seu corpo. Seu sacrifício é em nome da salvação do mundo.

A perseverança na busca da destruição do mal é tratada como uma importante virtude: “Não posso me dar por vencido **não importa o que aconteça.**”; “Shiriú, você **se livrou destes inimigos** mas deve continuar lutando.”

Acrescentamos que a própria forma de dispor a seqüência das cenas revela um sentido de **justiça das brigas e destruições**, pois elas são intercaladas por aparições do “sacrifício de Saori”. Nesse contexto, as atrocidades cometidas pelos do “bem” não passam de atos de justiça em defesa do mundo, enquanto a destruição do “mal” é exaltada somente a partir de ganância por poder. O “mal” destrói porque quer dominar, enquanto o “bem” destrói em legítima defesa.

Ao final do episódio, frente à vitória dos cavaleiros sobre os “malvados”, Saori declara que destruíram as ambições de Lúcifer, **“entretanto o milagre foi que o cosmos dos cavaleiros se elevasse mostrando que não importa quão abatidos estamos, a união pode vencer tudo.”** Esta cena é construída de forma a refletir serenidade e tranquilidade; mostra os cavaleiros certos de sua **missão** cumprida após toda destruição dos malvados e do Pandemônio.

## CAPÍTULO IV

### DISCUSSÃO

Esta pesquisa teve origem em uma preocupação pessoal com a crise de valores morais da atualidade. Deparamo-nos cotidianamente com uma seqüência de fatos hediondos que nos levam a crer que está em curso um processo de modificação nos valores que regulam as interações humanas no cenário social. Tirar a vida alheia virou quase “moeda corrente”; mata-se, hoje em dia, para roubar um par de tênis, por um desentendimento no trânsito ou ainda como “faxina social” – o que é verificável, por exemplo, no episódio que ficou conhecido como o massacre da Candelária.

Frente à crueza dos dados da vida real, constatamos que a alteridade como ideal sócio-moral transformou-se em retórica, e que o semelhante passa a valer cada vez menos frente à urgência de satisfação dos anseios pessoais. Tais constatações suscitaram a hipótese de que alguns segmentos da cultura atual participam na construção dessa nova realidade. Esta participação foi dimensionada, neste estudo, como um movimento dialético, no qual mecanismos responsáveis pela socialização, tais como a televisão, ao mesmo tempo que constróem, refletem processos sociais e individuais.

Cientes da complexidade do assunto, optamos por investigar um dos aspectos da questão: a relação da construção de princípios morais na infância com esta nova ordem de valores. Elegemos um desenho animado atual a fim de analisar como as crianças estão interpretando a brutalidade presente nestas programações e de que forma este veículo de transmissão cultural pode estar participando na construção de valores sócio-morais.

Realizamos um breve percurso através dos principais paradigmas do desenvolvimento moral, buscando esclarecer e situar os diferentes pressupostos epistemológicos que compõem essa área de investigação.

Como já foi referido, Turiel (1983), em acordo com Piaget (1932/1977), concebe a moralidade desde o ponto-de-vista cognitivista, porém a partir de uma perspectiva mais interacionista. O autor não prega o relativismo moral, pois afirma que os conceitos pertencentes ao domínio moral constituem premissas obrigatórias, sendo eles intrínsecos e

prescritivos à vida humana e às relações sociais. Turiel tem demonstrado que o desenvolvimento dá-se a partir da interação entre indivíduo e cultura. Ou seja, os indivíduos constroem os conhecimentos sociais através da interação com diversos elementos que compõem o contexto cultural em que vivem. Neste sentido, o autor considera que a **natureza do evento social** tem relação com a forma pela qual a criança interpreta e desenvolve valores e conceitos sobre os fatos, sem no entanto, considerar tal natureza como determinante da moralidade.

Isto posto, acrescentamos que Jurandir Freire Costa (1994), analisando o ideário moral brasileiro na atualidade, ajudou-nos a circunscrever a relação entre violência e moral. O autor sugere que o índice crescente de violência em nosso cotidiano, entre outros fatores, pode ser explicado pela depreciação da virtude moral como ideal social, já que a degeneração do ideário moral impele o sujeito a buscar a face real das interações sociais – objetos de consumo, violência física, etc.

Neste sentido, a banalização da violência presente nas produções dos *cartoons* atuais oferece uma perspectiva amoral, na medida em que esses materiais não apresentam, nas ações das personagens, a inviolabilidade fundamental dos indivíduos como premissa maior das interações.

Portanto, a ausência de noções morais prescritivas nesses eventos sociais pode vir a produzir nas crianças pequenas uma certa dificuldade para avaliar o que significa, por exemplo, a crueldade na relação com o semelhante.

A fim de melhor organizar a discussão, dividimos esta seção em quatro temas principais, que respondem a nossas interrogações iniciais:

- a) Moral relativizada, moral violada (ou a “moral do bem e do mal”);
- b) Banalização da violência ou a violência justificada;
- c) A face violenta do poder;
- d) Considerações finais.

#### **4.1 Moral relativizada, moral violada (ou a “moral do bem e do mal”)**

Segundo Turiel (1983;1994), a distinção de domínios de conhecimento social revela a heterogeneidade dos indivíduos em uma mesma cultura e permite-nos verificar que existem juízos diversos acerca das diferentes interações no mundo físico e social. Nessa perspectiva, as convenções sociais são relativas ao contexto em que existem, enquanto os critérios morais são independentes do sistema constitutivo, definidos como intrínsecos e prescritivos à vida humana e social, portanto de caráter universal.

Tal digressão teórica ajuda-nos a refletir acerca do que denominamos “moral violada”, ou seja, as categorias de “bem” e de “mal”, determinando a construção de duas morais na constituição da moralidade infantil: uma válida para os amigos, os do “bem”, e outra válida para os inimigos, os do “mal”. Desta forma, valores morais passam a funcionar como convenções sociais.

Uma primeira observação acerca da natureza epistêmica desta questão refere-se ao que Kant (citado por Cordon e Martinez, 1983b) denominou “ética material”, ou seja, uma ética que dita o “conteúdo” do que é mal ou bem, certo ou errado. Kant discordava das abordagens éticas que estabeleciam “o que” devemos fazer e os fins que devemos atingir, pois acreditava que uma ética verdadeira deveria orientar o indivíduo no sentido de “como” deve agir sempre, em qualquer situação, sendo portanto uma “ética formal”.

Neste estudo, o problemático é que a “maldade”, enquanto traço de algumas personagens, sirva como justificativa para atos violentos por parte dos “bons” ou “mocinhos”, oferecendo elementos que levam à noção de que a moral pode ser relativa ou, dito de outra forma, que o fato de causar dano ao semelhante seja uma questão arbitrário, passível de contextualização.

Para Turiel (1983), os sujeitos humanos possuem como premissa de convívio social o que ele denominou de “inviolabilidade fundamental”. Tal prerrogativa tem por finalidade garantir a preservação da vida e do bem-estar, devendo ser preservada através do caráter prescritivo do domínio moral nas relações. Quando abrem-se exceções a esta inviolabilidade de acordo com idiosincrasias ou premissas ideológicas, já não tratamos mais de uma questão do domínio moral, mas do domínio convencional. Desta forma, os aspectos morais das ações tornam-se relativos e arbitrários.

Mas arbitrários e relativos a quê? No caso em estudo, tornam-se relativos à possível “dose” de “bem” ou de “mal” identificada pelo julgamento individual de cada um. Em tais circunstâncias, perde-se o caráter intrínseco e prescritivo que caracteriza os valores reguladores das interações sociais dos humanos. Segundo Freud (1930/1980), essa situação revela a presença de uma crise moral. As instâncias sociais organizativas tornam-se insuficientes e instala-se uma espécie de “pânico narcísico”, cujo efeito maior é o aumento da violência entre as pessoas.

Atualmente, podemos dizer que nos encontramos em situação análoga, já que os fatos hediondos do cotidiano demonstram a pouca consideração que tem merecido a vida do semelhante. Neste sentido, interrogamo-nos acerca da parcela de participação de instâncias sociais e culturais na construção desta realidade.



Obviamente, dada a complexidade epistêmica da questão, não temos condições de chegar a uma resposta cartesiana, entretanto, podemos ao menos registrar que foi constatada, na análise da narrativa do desenho animado, a presença explícita da diferenciação entre o “bem” e o “mal” através de vários recursos da linguagem televisiva. As interações das personagens nitidamente transmitem a noção de que os critérios prescritivos considerados com os do “bem” podem ser negligenciados frente aos do “mal”. Uma destas situações revelou-se na exaltação desmedida do “mal”. Lúcifer, como é nomeado o principal “malvado” da história, é caracterizado no episódio com adjetivos tais como “destruidor”, possuidor de um “cosmo maligno”, “morador do inferno e do pandemônio” (Tabela 12). Em oposição, os atos mais atrozes e violentos dos Cavaleiros são sempre apresentados e justificados como “legítima defesa”. Por exemplo, a abertura do episódio tem o seguinte refrão musical: “Usaremos todo o poder astral em defesa do bem, enfrentando inimigos mortais”, no qual aparece, de forma explícita, a relativização da moral.

O interessante nessas constatações é que fatos semelhantes foram encontrados nas observações das brincadeiras infantis. Nestas, foi verificada que a noção de consideração com o outro é relativa ao caráter da relação: ao inimigo a crueldade; aos amigos a consideração. É assim que um menino, questionado pela professora sobre o objeto que tinha na mão, responde: **“não vou machucar ninguém tia, porque o Jiraia só machuca os inimigos”**. Tal fato evidencia-se também na crueldade dirigida ao “mal”, relatada em uma das entrevistas individuais: **“tem que matar o mal e não o bem, porque o bem é amigo e o mal é inimigo”**. Os dados obtidos através das observações contrastam com apontamentos teóricos que demonstram que as crianças, mesmo na primeira infância, apresentam condições cognitivas e sociais de articular e compreender noções morais, distinguindo-as das convenções sociais (Killen, 1985; Nucci & Turiel, 1978). Neste sentido reforçamos a hipótese de a **natureza dos eventos sociais participar da construção de valores morais**.

Para Teixeira Coelho (1991), a dicotomia entre o bem e o mal e entre os que ganham e os que perdem, explorada por alguns programas infantis, programas esportivos e debates políticos da televisão brasileira, revelam um processo pré-moderno de concepção do conteúdo televisivo:

“Na pré-modernidade a indistinção entre os domínios do Bem, Verdade e Divino correspondia a expulsar o homem do Mal e do Erro. É sobre este paradigma de identidade que a televisão brasileira ainda opera (...) Saddam Hussein é (por exemplo) o Mal, o que significa que é a mentira e automaticamente é Satã em pessoa (...). Essa televisão não chegou à modernidade e quer apresentar-se como pós-moderna. Para fazê-lo, teria de operar com o trinômio Mal-Plural-

Banal. Não para expulsar de cena o trinômio anterior, mas para com ele entrar numa tensão capaz de revelar o sentido submerso das ações do homem na sociedade” (p. 115).

Entendemos que, dessa forma, a televisão, enquanto produtora de parâmetros culturais, oferece elementos que podem levar à abdicação do sujeito moral em nome de identidades parciais, construídas a partir de personagens-heróis que relativizam a moral quando pregam que, no combate ao “mal”, vale tudo, até mesmo a crueldade. Refletindo essa ordem de valores, um menino refere-se à violação do bem-estar do “mal” da seguinte forma: **“o mal não pode machucar o bem; só o bem pode machucar o mal”**. Tal noção parece ser complementada por outro depoimento acerca do “machucar”: **“o mal precisa de chute porque o mal não pode destruir as pessoas do bem”**.

Sabemos que a reflexão sobre o que é bem ou mal, certo ou errado, esteve sempre presente na pauta de discussão acerca dos valores morais, entretanto entendemos que a moral que defende a crueldade com alguns expõe os indivíduos a uma relativização indevida dos princípios morais.

A história oferece muitos exemplos das conseqüências desta relativização. Um deles é o genocídio nazista durante a II Guerra Mundial, no qual Hitler, baseado na concepção de uma raça pura, dos “bons”, conseguiu fazer com que uma nação inteira substituísse os critérios morais de consideração ao semelhante pelo combate cruel e veemente daqueles identificados como “maus”. Assim, em meio à relativização dos princípios morais, a violência contra o semelhante pode tornar-se justificada.

Ressaltamos que na produção televisiva analisada tal relativização apresentou-se em alguns momentos como efeito de uma espécie de confusão conceitual entre as categorias de “bem” e de “bom”. Na origem semântica dos dois termos, consta que o “bem” refere-se ao quadro de virtudes morais reguladoras do convívio social, enquanto o “bom” é relativo a uma qualidade, a um adjetivo, portanto, mais relativa à dose de prazer e interesse individual. A indistinção destes termos pode produzir enganos fundamentais na construção de valores morais. Tal fato é ilustrado quando, na fala das crianças, a violação do bem-estar do outro aparece justificada por uma questão de interesse individual. Por exemplo, um dos meninos entrevistados declarou que **“machucar um pouco dá um jeito em quem tá incomodando a gente”**, enquanto outro disse que **“os cavaleiros lutam pra atacar as pessoas que tão incomodando eles”**. Dessa forma, através de conceitos presentes nas produções culturais, as crianças constroem a noção de que frente aos “maus”, frente aos que “incomodam”, pode-se até mesmo infringir o bem mais fundamental: a vida. É o que

demonstra enfaticamente a fala de uma menina de 5 anos: **“pode matar o mal, mas o bem não, porque o mal faz tudo que é errado e o bem faz tudo que é certo”**.

Além das dicotomias “bem/bom–mal/mau”, os achados expostos na Tabela 11 sugerem a presença freqüente de comportamentos bélicos dos heróis do “bem” através de gestos de luta, exaltação dos músculos e de atributos como vigor e força física. Tais constatações demonstram que um dos traços de identificação propostos atualmente para as crianças é a belicosidade na relação com o outro.

Verificamos também que, em algumas brincadeiras de faz-de-conta das crianças, a figura do “ladrão urbano” aparece associada aos “malvados”, demonstrando uma clara identificação dos “maus” da ficção com os criminosos urbanos que atualmente são evocados como a maior ameaça nacional.

Teixeira Coelho (1991) e Oliven (1982) lembram que a glorificação da “violência urbana” no Brasil funciona como um mecanismo de controle que atemoriza a sociedade para que o poder apareça como recurso salvador. Os autores alegam que a “violência urbana” só tornou-se um “problema nacional” de fato no momento da “abertura política”, após a queda do “fantasma” do terrorismo e do comunismo. Assim Teixeira Coelho (1991) atribui à televisão uma parcela da responsabilidade pela divisão entre “mocinhos e bandidos” na vida real: “A TV não retrata apenas, ela estimula ao fornecer o modelo de cuja existência depende para continuar a divulgá-lo e com isso atemorizar e controlar a sociedade” (p. 120).

É realmente curioso que as mesmas crianças que classificaram o ato de machucar o outro como **“muito grave porque teria que ir para o hospital”**, demonstrando a compreensão da gravidade do dano ao outro, do ponto-de-vista do respeito e da consideração à vida do semelhante, avaliam a atrocidade como algo praticamente natural frente à identificação da “malvadeza”, negligenciando os critérios morais de julgamento: **“tem um ladrão aqui embaixo que vai virar comida de cachorro”**.

Acreditamos também que a vitimização do “bem” (Tabelas 11 e 12), mostrado em situação de sofrimento nos momentos de luta, contrasta com a ausência de signos de sofrimento do “mal”, reforçando a noção de “desumanização do mal”. Esses recursos lingüísticos e imagéticos recheiam o maniqueísmo típico da infância e reforçam a relativização da moral.

Segundo Costa (1993), uma das formas encontradas pelas sociedades burguesas para organizar a “crueldade” inerente às relações sociais foi a “desumanização” de alguns, fazendo com que o diferente, o estranho passasse a ser visto como não-sujeito ou semi-

sujeito, perdendo o direito de ser protegido de ataques à sua integridade física ou corpórea, enquanto, por outro lado, conceberam a existência dos “sujeitos de primeira classe”, cuja moral deveria ser veementemente defendida. Consoantes com essa realidade, as crianças parecem responder a tal divisão através do maniqueísmo de suas interpretações. Um dos exemplos está presente na fala de uma menina que, interrogada acerca da permissão em matar o mal, responde: **“É que o mal faz tudo errado e o bem faz tudo que é certo, então as coisas aí são diferentes, tu é do bem, né? Então tu faz tudo que é certo, tudo que é de bem, tu estuda né? Eu também, as pessoas que estão aqui na escola são tudo de bem e o mal faz tudo que é de mal, ele não é assim que nem nós. Então por isso que o mal tem que ser assim como eu falei, matado.”**

Costa (1993) também sugere que, em nome do recente desenvolvimento cultural, algumas primazias ideológicas impuseram uma espécie de anomia, na qual as virtudes morais tornam-se obsoletas, pois há uma outra ordem de valores. O autor acredita que as regras do mercado de bens impelem os indivíduos a uma avidez pelo sucesso desenfreado e pelo poder de consumo, incentivando a competição e o individualismo nas relações interpessoais.

Pensamos que os efeitos dessa realidade fazem com que atualmente apresentemos a nossas crianças heróis que violam a moral e propõem uma espécie de “guerra santa” em nome do combate ao “mal”. Tal suposição baseia-se na noção teórica de que, apesar de o domínio moral ser intrínseco às relações humanas, os conceitos que compõem os diferentes segmentos da cultura não deixam de participar na construção de valores. Neste sentido, uma das origens da perda de parâmetros morais da atualidade está também relacionada à produção cultural dirigida às crianças e adolescentes.

Não estamos com isso desconsiderando a importância dos desenhos animados, pois sabemos que eles possibilitam, através de uma linguagem simbólica e mágica, a elaboração de aspectos fundamentais da existência, dentre os quais, a própria questão do bem e do mal. Reconhecemos, também, que tais aspectos fazem parte da vida psíquica infantil muito antes da soberania do “Super-Homem”. Entretanto, argumentamos que as narrativas simbólicas, cujos heróis propõem a “defesa do bem” e o “massacre do mal” não deixam de ter sua cota de participação na formação dos valores de nossas crianças, mesmo porque, como já foi dito, os recursos simbólicos da cultura servem à estruturação e construção subjetiva das mesmas. Nesse sentido é importante perceber que as pautas culturais infantis também fazem parte da formação do ideário moral e social, já que a criança de hoje será o cidadão de amanhã.

#### **4.2 Banalização da violência ou a violência justificada**

A banalização é o ato de tornar algo comum. A raiz etimológica do vocábulo “banal” remete a trivial, comum e corriqueiro. De acordo com a semântica do termo, constatamos, através das observações e entrevistas com as crianças, uma dose de violência e agressividade que, de tão comuns, parecem passar despercebidas a elas.

A banalização da violência, ao mesmo tempo que significa o efeito da queda de critérios morais no cenário social brasileiro, pode também ser interpretada como responsável pelo estabelecimento da crise de valores supracitada, visto que a apresentação cotidiana de imagens brutas e cruéis na televisão e no cinema incita à desconsideração com os valores morais fundamentais, tais como a obrigação de respeitar física e moralmente todo e qualquer indivíduo.

Os dados de observação demonstram uma espécie de incorporação da brutalidade por parte das crianças, acrescida de um estado de amortecimento e insensibilidade frente aos episódios de violência e agressividade de que participam. As interações com os pares são marcadas por atitudes brutas que, quando não provocam danos à integridade física e moral, é mais por um certo desligamento do outro, típico do egocentrismo do pré-escolar, do que exatamente por falta de motivo. Os maneirismos corporais, poses de luta, gritos veementes, brincadeiras brutas com tapas e socos revelam ainda um estilo de interação que exalta comportamentos bélicos e brutos.

Com relação ao produto televisivo em si, foi demonstrada a exaltação da brutalidade e da violência através do comportamento dos heróis (Tabela 11). O “tom bélico” da apresentação dos cavaleiros com a exaltação dos músculos e poses de luta é abrandado e tornado quase imperceptível pelo contexto lúdico expresso através de um animado fundo musical. Além disso, a fragmentação da história oferece poucas possibilidades de a criança prestar atenção ao discurso, pois a trama centra-se mais na seqüência de lutas (Tabela 13). A movimentação rápida das personagens e o bombardeio de luzes dificultam a compreensão das imagens ao telespectador menos avisado, já que elas são rapidamente trocadas sem muita explicação, sendo assim enfatizado o aspecto da “ação” (Tabela 13). Destacamos que, nesse contexto, transmite-se às crianças, de forma subliminar, a noção de que atos brutos e violentos constituem premissas obrigatórias na direção da defesa do “bem”.

Eco (1984) considera que os aspectos reflexivos e históricos tornam-se secundários em relação ao aparato tecno-informático, quando a razão discursiva cede espaço à imagem através da exaltação de elementos como cores, formas e movimentos na busca da

construção de um espetáculo. Nomeia tal estilo de transmissão da cultura como “cultura do espetáculo”.

Para Harvey (1992), o indivíduo, na pós-modernidade, está exposto a uma sobrecarga sensorial através do bombardeio de estímulos da mídia. Acrescentamos a esta forma de apresentação a fragmentação e a efemeridade como características que contribuem para o processo de dessimbolização do mundo, cuja consequência maior pode ser a ausência da possibilidade de o telespectador refletir, argumentar e simbolizar aquilo a que assiste. (Teixeira Coelho, 1991).

Alvin Tofler (1970; citado por Harvey, 1992) sugere que é inevitável que as faculdades de pensar, agir e sentir, bem como a psicologia humana, acabem sendo influenciadas por essas inovações da linguagem da mídia. Cita o exemplo da efemeridade e diversidade dos valores atuais como efeito da dinâmica social do “descarte”, gerada em meio à nova organização de categorias como tempo e espaço.

Constatamos que essas novas técnicas e linguagens reduzem os textos dos desenhos animados atuais a uma profusão de ações, muitas vezes desprovidas de um sentido maior para as crianças. O preocupante de tal situação é que as crianças fazem seu ingresso no mundo social também através da “telinha”. Além disso, a fragmentação imagética indistinta e o bombardeio sonoro e de efeitos luminosos acabam por transformar cenas cruéis em espetáculos audiovisuais, constituindo assim o que estamos denominado de “banalização da violência”.

Nas entrevistas individuais, a banalização da violência revelou-se a partir, por exemplo, do gosto em “**ver o cara do mal morrer**”, ou ainda na justificativa dos atos violentos em função de outros atos violentos “**pode machucar o do mal, porque ele também machuca o bem**”. As lutas foram outro aspecto banalizado pelas crianças na medida em que foram justificadas assim: “**os cavaleiros lutam para atacar as pessoas que estão incomodando eles**”.

Sabemos que as interpretações da criança acerca das experiências que vive ou a que assiste são fundamentais em função de a infância constituir o momento inicial da formação das condições mínimas do sujeito cognitivo e afetivo (Kehl, 1991). Assim, não é interessante para aqueles que recém estão ingressando no mundo social que produções televisivas ou outras produções culturais transmitam a noção de que a integridade do semelhante será preservada somente dentro de certas circunstâncias ideológicas ou pessoais. Observamos, na fala das crianças, que infligir dano ao outro pode, em algumas situações, ser naturalmente justificado a partir da fala de um adulto ou da “maldade” da “vítima”: “**a A. (professora) disse que quando alguém dá na gente, a gente bate também**”, ou

ainda, “machuca, mas é para destruir os cavaleiros do mal”. Tais argumentos levam-nos a considerar que tanto as ações dos adultos, como a televisão e seus heróis, funcionam como referências de socialização fundamentais para a integração da criança no contexto amplo dos valores sociais de convívio.

Apesar destes apontamentos críticos, é necessário esclarecer que não se trata de passividade na recepção televisiva, mas de costumes e valores que se constroem na medida em que esses produtos têm um lugar de “videoteratura” na vida das crianças (Fischer, 1993). Ou seja, os desenhos animados, da mesma forma que os mitos e contos de fada, participam da construção subjetiva da criança, ajudando na elaboração de processos importantes como a construção de valores. Tais produções funcionam como ferramentas no processo de socialização e subjetivação infantil, o que demonstra a ineficácia de argumentos falaciosos que inocentam a perniciosidade de algumas produções culturais (televisivas) em função da possibilidade de o pré-escolar diferenciar a realidade da fantasia.

Acreditamos que algumas noções transmitidas em tais produções podem ter um efeito mais complexo e sutil do que imaginamos a princípio. Por exemplo, em relação ao aspecto da banalização e legitimação da violência, autores como Arendt (1969/1994) demonstram que a aceitação da metáfora orgânica da violência banaliza seu acontecimento e legitima sua existência, visto que torna-a um processo natural do humano. Analogamente, pensamos que tornar a violência justa para alguns é como transformá-la em algo natural e banal. Incitar seu uso com aqueles que perturbam a “paz” dos de “bem”, com crianças que ainda não possuem condições de reflexão e relativização, mesmo no contexto do faz-de-conta, significa, no mínimo, não oferecer elementos que realmente contribuam para a construção moral de seus valores.

### **4.3 A face violenta do poder**

Sabemos que as crianças constroem-se subjetivamente através da organização lúdica de seu mundo de faz-de-conta. Neste movimento, as diferentes produções culturais tais como histórias televisivas e contos infantis servem como matérias-primas recolhidas e reproduzidas nas brincadeiras e interações sociais. Lembramos, entretanto, que na reprodução dos maneirismos, comportamentos e expressões dos personagens televisivos e outros, está presente uma escolha pessoal, já que não é com qualquer signo que o sujeito se identifica.

Além do processo de identificação, a própria condição de assujeitamento da infância, como já referido, conduz a criança a uma demanda urgente de poder. Através de qualidades como a imortalidade, a velocidade, o golpe mortal, a magia, a bruxaria entre outros aspectos lúdicos, constatamos o fascínio dos infantes em partilhar do mundo dos “poderosos”. Assim, ao menos na via do faz-de-conta, durante as observações, as crianças pareciam conjugar a insuficiência de seu presente, acalmando a “pré-ocupação” com o fim de sua infância e com a ansiedade em crescer e fazer parte do mundo dos “grandes”: **“a gente é bruxas poderosas e vamo cortar a tua cabeça”, “vamo vê quem é o mais rápido?”**, ou ainda gritos de **“Eu sou o Jiraia”** em meio a movimentos de fechar os punhos e dar golpes no ar. Portanto, mesmo admitindo a necessidade estrutural de as crianças lidarem com signos de poder, surpreendeu-nos a associação que estabelecem entre poder, força e violência: **“o Ioga luta porque é poderoso”,** ou ainda **“é mais poderoso quem numa luta de boxe dá mais porrada”**.

Para Arendt (1969/1994), a modernidade trouxe o sonho do progresso absoluto e do livre-agir. Entretanto, em meio à frustração inerente à faculdade do agir e à produção de meios de violência cada vez mais sofisticados, surgiu uma espécie de glorificação da violência no mundo moderno. A autora critica a articulação de “violência”, “poder”, “vigor” e “força” como sinônimos, pois acredita que esses atributos constituem fenômenos distintos. A concepção que identifica tais termos, segundo ela, foi inaugurada na antigüidade, quando as diferentes formas de governo sustentavam-se na oposição entre governantes e governados e segue até nossos dias através da compreensão deturpada de que a organização social e de governo consiste na dominação do homem pelo homem, através da violência.

Arendt (1969/1994) ainda sugere que em algumas situações a violência é a única forma genuína de expressão, funcionando, até mesmo como reforma. Não deixa, porém, de observar que apesar de ter sua eficiência quando conscientemente usada, há o perigo de que, a partir de sua prática, legitimem-se ações violentas em maior âmbito. Enfatiza ainda que deve-se ter claro em que medida o fato de usar a força de acordo com a lei modifica o próprio quadro das relações humanas.

Acreditamos que as crianças observadas partilham dessa confusão, visto que suas ações e reflexões apresentam o uso legítimo da violência e da força para combater o “mal”, tal como se fosse uma lei. A convicção de seus argumentos no combate à “maldade” revela a crença de que, em se tratando de “poder do bem”, a força e a violência são legítimas: **“pode matar qualquer cavaleiro do mal, mas não o do bem porque o do bem tá protegendo o mundo”**; enquanto nas interações com pares, um menino sente-se justificado em



forçar a colega a brincar de super-herói através de força física pois “o Jiraia pega os inimigos”.

A visão que interpreta a violência e a força como as mais flagrantes manifestações de poder foge aos limites da vida política dos governantes e habita a concepção de nossas crianças. Porém, como diz Costa (1986), “não se trata de negar que a violência existe, nem mesmo que ela possa ser necessária ou ser a única resposta possível em dadas situações” (p. 60), mas sim perceber que, atualmente, as crianças reconhecem como atributos de poder – de acordo com conceitos veiculados pelos meios de transmissão do discurso social – objetos bélicos e ações violentas.

Essa noção pode ser verificada nos achados do Tabela 15 que evidenciam a associação entre poder e força física: tanto o cosmos (benigno ou maligno), quanto os músculos, as espadas e outros símbolos presentes como signos de potência dos personagens revelam a suposição de que só a força muscular ou os objetos bélicos resolvem os impasses emergentes nas situações de conflito dos personagens. Além disso, as forças invocadas para o combate e as lutas são de origem animal: *Fênix* era uma ave da mitologia egípcia que renascia das cinzas, enquanto *Pégaso* era um cavalo alado da mitologia grega.

Como lembra Lebrun (1984) a “força não significa necessariamente a posse de meios violentos de coerção (...). A força não é sempre um revólver apontado para alguém” (p. 12). Contudo parece que o discurso social atualmente não tem oferecido outra alternativa às crianças a não ser equacionar o poder à violência, propondo traços bélicos de identificação que por si instigam ao individualismo e à competição.

Teixeira Coelho (1991) argumenta que a televisão propõe a vida como um jogo de conflito ou de azar:

“... a televisão brasileira privilegia o jogo da competição que implica a vitória de um e a morte de outro (...). A vida é um conflito e um acaso, nada há a fazer a não ser resignar-se ao combate e portanto ao poderio do mais forte disfarçado pelas leis do destino. O nome do jogo, na verdade, é a resignação” (p. 119).

Como vemos, ao invés de nestas produções encontrarmos elementos e valores associados, por exemplo, à força do caráter ou à força dos princípios morais na consideração ao outro encontramos a equação poder = força física e violência.

Portanto, constatamos que algumas programações televisivas atuais vêm apresentado às crianças elementos e valores que, quando conjugados a certas necessidades psíquicas da infância, constituem um elemento a mais para a produção do que denominamos de crise de valores morais da atualidade e um de seus efeitos: a violência.

De acordo com Arendt (1969/1994), consideramos a violência e o poder como pertencentes ao âmbito dos negócios humanos e não como fenômenos naturais referidos ao processo vital ou de sobrevivência. Acreditamos, portanto, que as variações que cercam a compreensão e expressão destes fenômenos provêm também do cenário sócio-cultural. Como diz Costa (1986): “A violência por tudo que podemos constatar e demonstrar *é um artefato da cultura e não seu artífice*. Ela é uma particularidade do viver social, um tipo de **negociação** que através do emprego da força ou da agressividade visa encontrar soluções para conflitos que não se deixa resolver pelo diálogo e pela cooperação” (p. 47).

#### 4.4 Considerações finais

Como já referido, não acreditamos em uma recepção tácita dos elementos televisionados por parte das crianças, entretanto consideramos a televisão como um dos segmentos da cultura que participa da socialização e da construção subjetiva de crianças e jovens.

O especialista em Teoria da Comunicação da USP, Di Giorgio (*Em busca dos limites*, 1993) acredita que a televisão não é responsável pelos índices de violência nacional, pois a violência contra a dignidade humana é sistemática, generalizada e múltipla em nossa sociedade. Ele sugere, porém, que a televisão teria a função de intervir nestes processos sociais:

“Os meios de comunicação edulcoraram a máquina de discriminar que é o Brasil e retratam-na de maneira estéril, como se tudo fosse um grande espetáculo ou divertimento... Dificilmente se sairá do lugar se a TV continuar insistindo em mostrar as conseqüências de maneira maquiada sem mostrar as causas” (p. 26).

Pode-se pensar que aí fecha-se um círculo: a televisão é violenta, porque a sociedade também o é; e a sociedade não deixa de ser violenta porque mecanismos sociais, como a televisão, que poderiam ajudá-la a deixar de ser, não o fazem. Perguntamos: como poderíamos resolver tal impasse sem incorrerem no reducionismo unilateral de identificar um único responsável por esta realidade?

Talvez uma das saídas seja primeiro esclarecer o que consideramos violência. Será, como diz Paulo Sérgio Pinheiro (1993), que a violência que assola nosso país surgiu só depois do primeiro programa da TV Tupi? Ele mesmo responde, dizendo que a sociedade brasileira sempre foi intensamente violenta, com a mídia dando mais ou menos espaço para a brutalidade.

Como constatamos através da revisão de literatura, a natureza multifatorial da violência (Sapiro & Tavares dos Santos, 1993) aponta, também, para determinantes

culturais e, neste sentido, não se trata de dizer que a televisão ou mais especificamente os desenhos animados infantis que lidam explicitamente com a violência corporal e psicológica produzem a violência interpessoal, mas, sim, de admitir que um dos aspectos do problema revela-se no empobrecimento moral e ético no país, do qual a televisão pode ser considerada tanto protagonista quanto simplesmente reveladora.

Assim interrogamos: “os meios de comunicação promovem ou refletem a violência?” A complexidade da pergunta e, portanto, da resposta é que tornou necessário o caráter interdisciplinar deste estudo, já que não se trata de um fenômeno cartesiano organizado segundo a ótica de causa e efeito, mas sim de um fenômeno complexo pela sua perspectiva interativa, no qual temos a conjugação da realidade da criança, do produto televisivo e da sociedade como um todo.

Para o psicanalista Jurandir Freire Costa (1993), o cidadão brasileiro encontra-se à mercê da televisão por não ter outros critérios a sua disposição, já que perdeu as referências morais de seus valores. O autor argumenta que os valores éticos que orientavam as relações sociais no sentido da virtude estão sendo destituídos do valor de primazia que deveriam ter em nome das leis de mercado, do consumo desenfreado, da eficiência e da produtividade, signos do sistema político-econômico neoliberal. Sugere ainda que essa realidade apresenta-se na absoluta falta de critérios para julgar o certo e o errado, o bem e o mal de que padecem as famílias frente aos produtos veiculados pelos diferentes meios de comunicação.

A televisão, como uma das instituições sociais atuais, está também em processo de deterioração quanto a sua eficácia como articuladora social e evidencia uma crise de valores da qual padece a sociedade como um todo. Essa realidade coloca-a tanto em posição de construir, como de refletir o processo sócio-cultural. Isto é, a televisão é considerada como construtora da realidade na medida em que, atualmente, funciona como cenário de socialização para crianças e jovens – tanto pelo tempo que eles passam na frente da “telinha”, como pelo processo de homogeneização cultural que propõe – e também como refletora, pois pode-se dizer que ela não cria os conteúdos que transmite, apenas os reproduz para o público.

Acrescentamos que os receptores destas programações, mesmo sendo crianças, possuem condições de refletir, criticar e posicionar-se moralmente (Turiel & Nucci, 1978) frente aos fatos e experiências quando incentivados para tal, cabendo aos pais, aos educadores e aos segmentos culturais em geral a promoção da **construção** de valores sócio-morais, através do incentivo a raciocínios críticos e reflexões sistemáticas acerca dos

diferentes produtos culturais veiculados pela televisão e outros meios. Esta indicação baseia-se na constatação de que os adultos responsáveis pela formação das crianças nem sempre percebem que a imposição da obediência às normas dificulta a tomada de posições críticas por parte dos sujeitos e incentiva a heteronomia. Além disso, algumas crianças demonstraram melhores condições de avaliar os atos do ponto-de-vista sócio-moral no momento da entrevista individual em que tinham a pesquisadora como interlocutora, demonstrando com isso que quando foram questionadas e tiveram a oportunidade de refletir acerca das situações conseguiram utilizar **o domínio correspondente à natureza dos fatos apresentados**.

Além disso, conforme constatado na análise da narrativa do desenho, existe uma veiculação explícita de valores que relativizam prerrogativas morais fundamentais para o convívio social, incentivando as crianças à competição e à brutalidade nas interações e propondo, ao invés de parâmetros morais de convívio, uma espécie de “moralismo religioso pré-moderno”, no qual aos maus é reservado o inferno e, aos bons, a redenção (Teixeira Coelho, 1991).

Ressaltamos, novamente, que o presente estudo deve ser dimensionado apenas como um dos aspectos culturais que contribuem para a construção do que chamamos uma “nova ordem de valores”, pois, o tema não se esgota aí. A estrutura maniqueísta e relativizadora da moral vai além do discurso das personagens dos *cartoons*, encontrando-se em outros produtos da mídia e da cultura em geral.

Destacamos que uma das contribuições desta pesquisa refere-se à importância do trabalho interdisciplinar, visto que não se pode mais negligenciar o fato de a cultura como um todo, e neste caso a mídia em especial, contribuir com elementos que participam da construção da subjetividade do homem contemporâneo. Não podemos dispensar o estudo da cultura e de seus produtos quando se trata de investigar o desenvolvimento humano e psicológico, pois, como procuramos evidenciar, mecanismos atuais de socialização, tais como as programações televisivas infantis, através da exaltação de aspectos violentos e atozes nas interações de personagens, contribuem para a banalização da violência e, portanto, para a diluição da consideração ao outro enquanto valor fundamental na relação com o semelhante.

A falta de solidariedade, a ausência de princípios e a violência presentes nas interações atuais podem ser interpretadas como efeitos da realidade acima descrita. Temos consciência de que vivemos em uma época de particularismos e diversidades, na qual nega-se a existência de parâmetros morais e éticos universais, o que, em última instância,

condena-nos a um relativismo nas ações e nos comportamentos. Nesse contexto, abrir mão do ideário moral como obrigatório e prescritivo de condutas conduz à possibilidade de o intrinsecamente correto ser uma questão de gosto e de agrado (Costa, 1994). Deixar de idealizar parâmetros sócio-morais nas interações, trocando-os por outras identificações, significa abrir a possibilidade de desconsiderar o respeito físico e moral que deve ser prescritivo a qualquer interação social e, conseqüentemente, incentivar uma gradativa mudança na condição humana..

Para Costa (1994), não se abandonam premissas importantes como essas impunemente:

“... é preciso que o que entendemos por amor, fraternidade, generosidade e, inversamente, por crueldade, indiferença etc., nada mais signifiquem para que uma outra forma de vida possa tomar o lugar da atual. Se isto acontecer, o mundo não será mais o mesmo. Como viver em um mundo assim?” (p. 55).

Sabemos que existem aspectos históricos e sociais dos valores sócio-morais que variam segundo o espaço e o tempo, entretanto consideramos que, apesar das constantes inovações que marcam o mundo contemporâneo, devem existir parâmetros nas relações sociais a fim de preservar a dignidade e o bem-estar individual. No caso em estudo, o parâmetro que nos indica o limite da violência nas interações sociais está dado, em última instância, pela dose de alteridade, ou seja, pela consideração básica que delegamos ao semelhante, sendo que uma das origens desta consideração encontra-se no caráter prescritivo e absoluto que possuem os valores morais na vida em sociedade. Se as mudanças são irreversíveis e são a tônica do século XX, cânone dos avanços científicos, deve-se rever os valores éticos e morais que caracterizam as pautas culturais atuais para que a cultura, a organização social e a civilização não corram o risco de se tornarem impensáveis.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. & Horkheimer, M. (1990). O iluminismo como mistificação da massas. Em Lima, L. C. (org.). Teoria da cultura de massa. (p.159-204). Rio de Janeiro: Paz e Terra. Originalmente publicado em 1947.
- Adoum, J. E. (1996). La TV acusada de asesinato. Chasqui, 53, 47-50.
- Ajuriaguerra, J. & Marcelli, D. (1986). Manual de psicopatologia infantil. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Anderson et al. (1986). Television viewing at home: age trends in visual attention and time with tv. Child Development, 57, 1024-1033.
- André, M. E. D. A. (1989). A pesquisa no cotidiano escolar. Em Fazenda, I. (org.). Metodologia da pesquisa educacional (p.33-45). São Paulo: Cortez.
- Arendt, H. (1994). Sobre a violência. Rio de Janeiro: Relume-Dumará. Originalmente publicado em 1969.
- Barbero, M. (1983). Identidade tecnológica y alteridad cultural. Colômbia.
- Becker, S. H. (1994). Método de pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Hucitec.
- Belloni, M. L. (1991). Educação para a mídia: Missão urgente da escola. Comunicação e Sociedade, 17, 33-46.
- Benjamin, W. (1990). A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. Em Lima, L. C. (org.). Teoria da cultura de massa (p. 209-240). Rio de Janeiro: Paz e Terra. Originalmente publicado em 1936.
- Beraldi, M. J. (1978). Televisão e desenho animado: o telespectador pré-escolar. Dissertação de mestrado não publicada, IPUSP, São Paulo.
- Berger, K. S. (1994). The developing person through the life span. New York: Worth Publishers.
- Berry, J. W. (1974). Radical cultural relativism and the concept of intelligence. Em J.W.Berry & P.P.Dasen (Eds), Culture and cognition: readings in crosscultural psychology. London: New Fetter Lane.
- Bettelheim, B. (1996). A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Paz e Terra. Originalmente publicado em 1980.

- Biaggio, A. M. B. (1985). Psicologia do desenvolvimento. Petrópolis: Vozes.
- Biasoli-Alves, Z. M. M. (1988). Intersecções das análises quantitativas e qualitativas. Anais da 18ª Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, 487-492.
- Bourdieu, P. (1989). O poder simbólico. Lisboa: Difel.
- Calligaris, C. (1988). Bem-estar na civilização: a perversão como um laço social. Conferência proferida na Reunião Lacano-americana de Psicanálise, Gramado.
- Calligaris, C. (1996). Crônicas do individualismo cotidiano. São Paulo: Ática.
- Caparelli, S. (1984). Televisão, programas infantis e a criança. Em Zilberman, R. (Ed), Produção cultural para a criança. (p.62-80). Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Chauí, M. (1992). Público, privado, despotismo. Em Novaes, A. (org.). Ética (p. 345-390). São Paulo: Companhia das Letras.
- Chemama, R. (1995). Dicionário de psicanálise – Larousse. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cordon, J. M. N. & Martinez, T. C. (1983a). História da filosofia: dos pré-socráticos à Idade Média (vol. 1). Lisboa: Edições 70.
- Cordon, J. M. N. & Martinez, T. C. (1983b). História da filosofia: do Renascimento à Idade Moderna (vol. 2). Lisboa: Edições 70.
- Corso, S. M. (1994). A criança e a margem: estudo sobre as relações entre moralidade, marginalidade e meio social. Dissertação de Mestrado não publicada, UFRGS, Porto Alegre, RS.
- Costa, J. F. (1986). Violência e psicanálise. Rio de Janeiro: Graal.
- Costa, J. F. (1988). Narcisismo em tempos sombrios. Em Birman, J. (org.). Percurso na história da psicanálise (p. 151-174). Rio de Janeiro: Taurus.
- Costa, J. F. (1993). Psicanalista diante da realidade brasileira. Em Mídia e violência urbana (p. 79-86). Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Costa, J. F. (1994). A ética e o espelho da cultura. Rio de Janeiro: Rocco.
- Creswell, J. W. (1994). Research design: qualitative and quantitative approaches. Londres e Nova Déli: Sage Publications.
- Damon, W. e Youniss, J. (1992). Social construction in Piaget's theory. Em H. Beilin & P. Pufall (Eds), Piaget's theory: prospects and possibilities. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Debray, R. (1995). Manifestos midiológicos. Petrópolis: Vozes.

DeJoode, D. W. & Fitch, M. P. (1995, março). Effects of coviewer commentary on young children's comprehension of television. Poster apresentado no Encontro Bial da Society for Research in Child Development, Indianápolis.

Dias Pacheco, E. (1985). O Pica-Pau, herói ou vilão? Representação social da criança e a reprodução da ideologia dominante. São Paulo: Loyola.

Domingues, D. (1993). Como pensar a visualidade neste final de século? Em Pillar, Analice et al. (org.). Pesquisa em artes plásticas (p.59-66). Porto Alegre: UFRGS.

Downs, C. A. (1990). Children's judgments of televised events: the real versus pretend distinction. Perceptual and motor skills, 70, 779-782.

Durkheim, E. (1973). Moral education. New York: Free Press. Originalmente publicado em 1925.

Durkheim, E. (1984). Sociologia, educação e moral. Porto: Rés.

Eco, U. (1984). Viagem na irrealidade cotidiana. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Eco, U. (1993). Apocalípticos e integrados. São Paulo: Perspectiva.

Em busca dos limites. (1993, abril). Revista Imprensa, 160, 20-26.

Enzensberger, H. M. (1974). The conciusness industry. Em Literature, politics and the media. Nova York: Seabury Press.

Esquenazi, R. (1993). No túnel do tempo: uma memória afetiva da TV brasileira. Porto Alegre: Artes e Ofícios.

Ferreira, A. (1993). Violência na TV. Em Mídia e violência urbana (p. 25-32). Rio de Janeiro: FAPERJ.

Fischer, R. M. B. (1988). A televisão e a criança. Revista da Educação AEC, 69, 53-61.

Fischer, R. M. B. (1993). O mito na sala de jantar: leitura interpretativa do Discurso infanto-juvenil sobre televisão. Porto Alegre: Movimento.

Fischer, R. M. B. (1996). Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade. Dissertação de doutorado não publicada, UFRGS, Porto Alegre.

Flavell, J. H et al. (1990). Do young children think of television images as pictures or real objects? Journal of Broadcasting & Eletronic Media, 34 (4), 399-419.

Freire, J. C. (1989). Ética e psicologia: uma crítica à teoria e à prática psicológicas. Educação em Debate, 17, 45-60.

Freitag, B. (1991). Piaget e a filosofia. São Paulo: Unesp.

Freitag, B. (1992). Itinerários de Antígona: a questão da moralidade. Campinas, SP: Papirus.



Freud, S. (1980). Reflexões para os tempos de guerra e morte. Em J. Strachey (Ed.), Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud (Vol. 14). Rio de Janeiro: Imago. Originalmente publicado em 1915.

Freud, S. (1980). Além do princípio do prazer. Em J. Strachey (Ed.), Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud (Vol. 18). Rio de Janeiro: Imago. Originalmente publicado em 1920.

Freud, S. (1980). O mal-estar na civilização. Em J. Strachey (Ed.), Edição standard brasileira das obras completas De Sigmund Freud (Vol. 21). Rio de Janeiro: Imago. Originalmente publicado em 1930.

Fuenzalida, V. (1995). Motivaciones infantiles ante la TV. Chasqui, 51, 81-85.

Fusari, M. F. R. (1985). O educador e o desenho animado que a criança vê na televisão. São Paulo: Loyola.

Garcez, M. (1994). Debate na Espanha. Cadernos do Terceiro Mundo, (160), 15, 11-11.

Gardner, H. (1987). Arte, mente y cerebro. Buenos Aires: Paidós.

Giglio, et al. (1993). Mentas parabólicas: as perigosas influências da TV. Amae, educando, 237, 23-30.

Guareschi, P. (1987). Comunicação e poder: a presença e o papel dos meios de comunicação de massa estrangeiros na América Latina. Petrópolis: Vozes.

Haguette, T. M. F. (1995). Ética e valores no ocaso do século XX. Revista de Educação AEC, 95, 40-47.

Harvey, D. (1992). Condição pós-moderna. São Paulo: Loyola.

Jacks, N. (1994). Televisão e identidade nos estudos de recepção. Em Livro Brasil: comunicação, cultura e política. Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Rio de Janeiro: Diadorin.

Jerusalinsky, A. & Tavares, E. (1992). O brincar é a realidade: acerca de algumas questões de atualidade na psicanálise da infância. Boletim da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, 7, 6-9.

Jerusalinsky, A. (1996). Somos todos violentos? Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, 12, 7-9.

Kant, I. (1985). Fundamentação da metafísica dos costumes. Lisboa: Edições 70. Originalmente publicado em 1785.

Kant, I. (1986). Crítica da razão prática. Lisboa: Edições 70. Originalmente publicado em 1788.

Kehl, M.R. (1991). Imaginar e Pensar. Em Novaes, A. (org.). Rede imaginária: televisão e democracia (p.60-72). São Paulo: Companhia das Letras.

Killen, M. A. (1985). Children's coordination of moral, social and personal concepts. Dissertação de Doutorado não publicada, University of California, Berkeley.

Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: the cognitive development approach to socialization. Em D. A. Goslin (Ed.), Handbook of socialization theory and research. Chicago: Rand McNally.

Lasch, C. (1986). O mínimo eu: sobrevivência psíquica em tempos difíceis. São Paulo: Brasiliense.

Lande, R. G. (1993). The video violence debate. Hospital and Community Psychiatry, 44, 347-351.

Leal, O. (1990). A leitura social da novela das oito. Petrópolis: Vozes.

Lebrun, G. (1984). O que é o poder? São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense.

Lewis, D. (1969). Convention: a philosophical study. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Lobo, L. (1990). A criança e a TV. Abert, 54, 8-10.

Lorenzon, A. (1989). Ética e comunidade. Reflexão, 40, 13-25.

Lourenço, O. (1992). Psicologia do desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações. Coimbra: Almedina.

Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

McLuhan, M. (1964). Os meios de comunicação como extensões do homem. São Paulo: Cultrix.

McLuhan, M. (1990). Visão, som e fúria. Em Lima, L.C. (org.). Teoria da cultura de massa. (p.145-154). Rio de Janeiro: Paz e Terra. Originalmente publicado em 1954.

Meirelles, F. (1991). A infância consumida. Em Novaes, A. (org.). Rede imaginária: televisão e democracia (p. 263-267). São Paulo: Companhia das Letras.

Molina, S. E. (palestrante) (1996). Diagnóstico psicanalítico na clínica dos transtornos de desenvolvimento. (transcrição de fita-cassete de palestra do curso Diagnóstico e Terapêutica dos Problemas de Desenvolvimento na Infância e Adolescência, do Centro Lydia Coriat, de Porto Alegre).

Molitor, F. & Hirsch, K. W. (1994). Children's toleration of real life aggression after exposure to media violence: a replication of the Drabman and Thomas studies. Child Study Journal, 24 (3), 191-207.

- Mora, J. F. (1990). Dicionário de filosofia. Madrid: Alianza.
- Moraes, de S. (1992). Crianças, quem são elas? Em C. Calligaris (org.), Educa-se uma criança? Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- Morais, R. (1992). Ética e vida social contemporânea. Tempo e Presença: publicação do CEDI, 263, 5-7.
- Nucci, L. P. & Turiel, E. (1978). Social interactions and development of social concepts in preschool children. Child Development, 49, 400-407.
- Nucci, L. (1981). The development of personal concepts: a domain distinct from moral or societal concepts. Child Development, 52, 114-121.
- Nucci, L. P. & Nucci, M. S. (1982). Children's responses to moral and social conventional transgressions in free - play settings. Child Development, 52, 1337-1342.
- Oliven, R. (1982). Violência e cultura no Brasil. Petrópolis: Vozes.
- Orozco, G. (1994). Maestría en Tecnologia Educativa. Instituto Latino-Americano de la Comunicacion Educativa.
- Ortiz, R. (1986). A Escola de Frankfurt e a questão da cultura. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 1, (1).
- Piaget, J. (1972). Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget, J. (1977). O julgamento moral na criança. São Paulo: Mestre Jou.  
Originalmente publicado em 1932.
- Pinheiro, P. S. (1993). A construção da cidadania sem fronteiras. Em Mídia e violência urbana (p. 107-116). Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Rouanet, S. P. (1992). Dilemas da moral iluminista. Em Novaes, A. (org.). Ética. (p. 149-162) São Paulo: Companhia das Letras.
- Sapiro, C. M. & Tavares Santos, J. V. (1993). A violência urbana e rural contra criança no Brasil: uma perspectiva interdisciplinar. Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 16 (2), 91-107.
- Sapiro, C. M. (1991). Cultural factors of family structure: the impact on social and moral development. Dissertação de Doutorado, University of Illinois, Chicago.
- Smetana, J. G. (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules. Child Development, 52, 1333-1336.
- St.Peters et al. (1991). Television and families: what do young children watch with their parents? Child Development, 62, 1409-1423.

Sturtevant, W. C. (1974). Studies in ethnoscience. Em J. W. Berry & p. P. Dasen (Eds), Culture and cognition: readings in cross-cultural psychology. London: New Fetter Lane.

Teixeira, C. (1991). O imaginário da morte. Em Novaes, A. (org.). Rede imaginária: televisão e democracia (p.109-122). São Paulo: Companhia das Letras.

Turiel, E. (1979, junho). Social-cognitive development: domain and categories. Conferência apresentada no 9º Simpósio Anual da Sociedade Jean Piaget, Filadélfia.

Turiel, E. (1983). The development of social knowledge-morality and convention. New York: Cambridge University Press.

Turiel, E. (1986). Heterogeneity, inconsistency and asynchrony. Em I. Levin (Ed.), Stage and structure: reopening the debate. NJ.: Ablex.

Turiel, E. (1989). The social construction of social construction. Em W. Damon (Ed.), Child development today and tomorrow. San Francisco: Jossey-Bass.

Turiel, E., Hildebrandt, C. e Wainryb, C. (1991). Judging social issues: difficulties, inconsistencies and consistencies. Monographs of the Society for Research in Child Development, 56 (2), Serial nº 224.

Turiel, E. (1995). Equality and hierarch: conflict in values. Em E. S. Reed, E. Turiel & T. Brown (Eds), Values and knowledge. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.

Valls, A. L. M. (1993). O que é ética? São Paulo: Brasiliense.

**ANEXO A**  
**DESCRIÇÃO DAS CENAS DO EPISÓDIO A BATALHA FINAL, DA SÉRIE**  
**CAVALEIROS DO ZODÍACO**

Os protagonistas do episódio são denominados Cavaleiros do Zodíaco – os quatro rapazes chamam-se Seia, Shiriú, Shun e Ioga; e a jovem, Saori (também nome da deusa Atena). A deusa Atena simboliza a paz sobre a terra. Os cavaleiros de Atena são denominados de cavaleiros de bronze, existindo também os cavaleiros de ouro. Os cavaleiros cumprem suas missões em função dos mandatos de Atena. O Hique de Fênix é uma das personagens que ajuda os cavaleiros em situação de apuros. Os “malvados” estão representados por Lúcifer e os anjos da morte.

A história conta a tentativa de Lúcifer e dos anjos da morte para dominar o mundo. Eles vieram do inferno, para onde tinham sido mandados como castigo de Deus. Para não destruir as cidades e pessoas, Lúcifer exige o sangue de Atena, isto é, o sacrifício de Saori. Os Cavaleiros do Zodíaco devem salvá-la. Basicamente a história desenvolve-se em torno do sacrifício de Saori e das lutas dos Cavaleiros na tentativa de salvá-la.

Apresentamos, abaixo, uma breve descrição das 26 cenas que compõem o episódio *A batalha final*.

**Cena 1**

Os cavaleiros saem de um raio luminoso já com suas armaduras, escudos e espadas. Parecem prontos para uma luta. As poses e posições são de luta. Seus joelhos e cotovelos têm proteção, lembrando os trajes dos exércitos romanos. Atrás de cada cavaleiro, há a imagem de um signo do zodíaco.

**Cena 2**

Céu iluminado. De uma estrela maior que as demais, caem raios luminosos destruidores. Tem início a destruição do lugar; aparecem os “cavaleiros de ouro” com armaduras muito pesadas. Eles são derrubados, as pedras dos locais onde estão são destruídas. Ouvem-se gemidos e um cavaleiro profere as palavras: “De onde vem esse cosmos tão ameaçador?” Ouve-se uma risada “macabra” e o cavaleiro é destruído pelos raios. Ele e outros caem ao chão, surgindo sangue e furos em seus corpos.

Obs.: O interessante é que essa sucessão de destruição não é explicada. Durante esses primeiros 5 minutos, só aconteceu destruição e morte.

**Cena 3**

Aparece uma luz enorme e uma imagem é construída. Uma voz feminina, doce, apresenta Lúcifer como o filho da luz que foi expulso por Deus e mandado para as trevas: um filho de Deus que o traiu e que agora tem o poder da destruição. Lúcifer fala de seus planos de ser o Rei dos Reis. Corta a cabeça da estátua Atena. Seu olhar é de ira. Sucede a isso uma série de destruições; tudo começa a ruir: as pedras, os altos pilares romanos (símbolos de sustentação) caem aos pedaços, enfim tudo fragmenta-se em pedaços. Essa destruição

é acompanhada de uma chuva de luminosidade. De repente, surge o rosto iluminado de Lúcifer, com um olhar de ira.

#### **Cena 4**

Novamente a alusão à destruição. Nessa cena, ainda mais do que na anterior, segue-se uma completa destruição de toda uma cidade, os morros explodem, as pontes são tomadas pelas águas, as cidades incendiam. Aparece a floresta com pássaros mortos; em seguida a morte de pessoas, sendo que surge com foco total da câmera um homem caindo tendo em seu rosto uma expressão de pavor. Aos poucos a imagem do seu rosto transforma-se em uma caveira.

#### **Cena 5**

Retorna a imagem da estátua Atena sem cabeça. Saori está de joelhos próxima à estátua chorando. Surgem três cavaleiros e comentam que Atena representa a paz sobre a Terra, perguntam-se: “quem será que a destruiria?”. “Não posso acreditar que alguém tenha destruído os cavaleiros de ouro!” Outro comenta: “Será que tem a ver com a terrível onda de destruição e morte que assola nosso planeta?”

#### **Cena 6**

Surge uma voz: “Atena, chorar não adianta mais”, Saori diz: “Parece que eu estava certa era uma força malvada”. Seguem-se novas explicações sobre Lúcifer: “o filho de Deus que foi para o inferno, para as trevas. De acordo com a bíblia, a ira dos céus foi provocada pela sua ambição de ser mais poderoso que Deus, e ele foi mandado para as trevas, mas a punição não serviu e ele criou uma rebelião e fez os anjos da morte. Falam em arcanjo de São Miguel, uma referência cristã que fica sem conexão com o restante da narrativa. Lúcifer fala de um de seus planos: “Não haverá ser vivo que não se ajoelhe diante de mim. Serei o Deus dos Deuses”.

#### **Cena 7**

Atena ordena que ele retire os cosmos maus. Ele diz que ela nada pode ordenar. Ele veio para se vingar, pois, durante muito tempo, ele esteve nas trevas alimentando seu ódio e sua sede de vingança. Comunica que a época de ordens de Atena acabou, chegará o caos. Ele diz que ela terá que sacrificar o sangue de Atena (Saori), caso contrário o planeta será entregue aos anjos da morte.

#### **Cena 8**

A este diálogo segue o dito de Ioga: “Acabaremos com vocês, anjos do mau.” Nesse instante, os cavaleiros são jogados violentamente para o alto. Eles ficam no chão e a menor tentativa de revide dos cavaleiros é combatida com muita violência pelos anjos da morte, aparecendo sangue em seus corpos. Nisso Lúcifer diz que esperará Atena no Pandemônio, onde ela terá que ser sacrificada para salvar o planeta da destruição. Saori levanta do chão os cavaleiros feridos.

#### **Cena 9**

Os cavaleiros estão no Hospital, deitados nas camas, enfaixados e com máscaras de oxigênio. Shiriú chega correndo e diz que Saori está indo para o Pandemônio, os cavaleiros concluem: “Só há um jeito de salvar Atena, destruindo Lúcifer.”

Entre gemidos relembram o poder de Lúcifer, dizendo que destruiu os cavaleiros de ouro e quase os matou, mas que devem, agora, proteger Atena.

#### **Cena 10**

Plano geral do Pandemônio. Atena chega para o sacrifício. Lúcifer aparece no seu trono e jura que não fará mal aos “inocentes” da Terra. Ela começa a subir a escada e surgem cordas com espinhos. Lúcifer fala em Cristo, dizendo que, depois do sacrifício de Jesus na sua caminhada, o dela está apenas começando. Escutam-se muito gemidos de Saori.

### **Cena 11**

Os cavaleiros aparecem paramentados para a “luta”, a caminho do salvamento de Saori. Nisto surgem dois cavaleiros do mal com raios luminosos e barulhos fortes. Dizem: “Morrerão nas mãos de Mizibú, o anjo da morte mais poderoso das trevas. E também do anjo da sabedoria, irão mesmo para o inferno” (risadas).

Shiriú ordena que os outros sigam o caminho, pois ela ficará lutando. Seguem-se cenas em que ele é arremessado contra a parede. Esta é destruída e ele cai no chão. Um dos anjos da morte comenta: “Ele não se entrega, terei que matá-lo”. O outro diz: “Não há necessidade” (faz um golpe para prender Shiriú, do qual ele consegue escapar). Seguem lutando. Há um último comentário nesta cena: “Idiota, não preciso de ajuda para matá-lo, agora ele vai conhecer minha fúria”.

### **Cena 12**

Aparece Atena sofrendo muito ao subir a escadaria do Pandemônio. Em seguida surgem os cavaleiros subindo. Eles são surpreendidos pela destruição total do lugar onde estavam. Ficam sob os escombros. Surge algo dentro de um tronco e um dos cavaleiros diz: “Tem algo malvado aqui”. “Eu sou Mor, o anjo do poder e você morrerá.”

O cavaleiro então grita: “Jogar corrente poderosa no anjo da morte!”

Os outros dois cavaleiros seguem perseguindo o objetivo de salvar Saori.

### **Cena 13**

Começa uma música agradável e flores caem do céu. É um dos anjos da morte travestido de “fantasias agradáveis”. Neste caso, cada vez que o cavaleiro vai destruí-lo ele se transforma na mãe do cavaleiro, o que faz o cavaleiro duvidar de continuar lutando. Novamente este cavaleiro fica e o outro segue o caminho.

Volta à cena de Saori com a voz de Lúcifer ao fundo: “Tem o tempo que quiser, não precisa se apressar para sofrer”.

### **Cena 14**

Luta entre os cavaleiros do bem e do mal. Não existem muitos diálogos. O som que aparece é o som dos gestos brutos, dos socos, tapas e gemidos.

Anjo da morte: “Acabarei com você.”

Shiriú: “Idiota, você não pode resistir ao meu punho desta maneira, tenho outra estratégia preparada. Você vai conhecer a força do Dragão nascente.”

Nisso o cavaleiro é violentamente jogado contra a parede, quebram-se os tijolos; ele fica caído, gemendo. “Minhas asas sagradas mandarão você ao inferno.”

O “mal” se transforma em pássaro e joga longe o corpo do cavaleiro Shiriú; ele fica estirado no chão, nu, o piso quebrado pelo impacto de seu corpo. O “mal” diz que lutou bem, porém não deveria ter enfrentado dois anjos da morte ao mesmo tempo. Shiriú responde que sua vida é proteger Saori, se não puder fazê-lo deixará seu “cosmos” para outros cavaleiros. Declara que Seia é o novo responsável por Atena.

### **Cena 15**

Outro cavaleiro aparece lutando com outro anjo da morte. Joga correntes para atingir o anjo da morte: “Seu cosmos é maligno, não posso acreditar que é um anjo.” Ao que o outro responde: “Seu punho não me causou dano algum, logo você descobrirá porque sou conhecido como caçador de espíritos.”

Sucedem-se uma luta de correntes, em que só aparecem os dois lutando com as correntes. Barulhos de socos. “Acaso acha que vai me derrotar? Vai conhecer o meu poder. Punhos mágicos!” “Vou cortar seu corpo em pedaços.”

Eles seguem lutando. Entre barulhos de lutas, reaparece o demônio da fantasia e surge uma música agradável, de conotação mística; flores caem. Aparece Ioga, que lutava com um anjo da morte, abordado pela imagem de sua mãe que gentilmente se aproxima. Quando chega bem perto um golpe é desferido em Ioga e ele cai aos gemidos no chão. Levanta-se e diz que sabe que é só uma ilusão. Uma voz ao fundo lhe diz que por mais que seja só uma ilusão não pode destruir sua mãe “a parte boa de sua vida”. Ele fica em dúvida e vacila, assim leva mais um golpe e aos gemidos cai ao chão.

#### **Cena 16**

O “mau” ironicamente diz: “Levantar-se não ajudará em nada, só prolongará sua agonia.” Quando levanta, é jogado para longe violentamente.

#### **Cena 17**

Surge ao fundo o som de sinos tocando no céu. Aparece uma voz: “O que você ouve é o ângelos, que saúda os anjos, mas para você é o som da marcha fúnebre.”

O cavaleiro diz que se recompôs e investe contra a imagem da mãe, o trovão aurora. Nisso ela cai, e a imagem dos sinos se quebra em pedaços.

#### **Cena 18**

Um dos cavaleiros grita por Ioga e se atira ao chão, exausto. Outro que brigava com um anjo da morte é agarrado pelo pescoço: “Vou lhe dar uma morte sem agonia, cortarei a sua cabeça.” A câmera foca os dedos afiados que cortarão o pescoço. Ouvem-se risos e aparece Hique de Fênix dizendo: “Vou mandá-lo ao inferno.” Mal: “Estou vendo que terei que cortar primeiro a sua cabeça.”

Hique de Fênix atira-se sobre o anjo da morte. Os dois juntos são como um raio colorido; ele grita: “Golpe fantasma de Fênix!!!” “Permita-me dizer que não me fez nem cócegas.” “Não é verdade.” “O quê? Você verá ... Punho mágico!!!”

Esta cena é de extrema violência: a cabeça de Fênix rola ao chão, separando-se do corpo, ao que o mal comenta com desprezo: “Você é um mau adversário.”

O corpo de Fênix, mesmo sem cabeça, vai ao encontro do “mal”. “Você já deveria ter morrido.”

A cabeça segue falando que o “mal” terá que lutar muito. Expele partículas vermelhas que parecem acabar com o “mau”. Após isso, a cabeça se desintegra, e o corpo do “mal” desaparece.

#### **Cena 19**

Hique de Fênix ajuda os cavaleiros e diz que um deles deve seguir a batalha, ajudando os outros. Esse é um momento de cansaço para os heróis.. É acompanhado de uma música “redentora” (idéia de recomeço). Levantam-se e bravamente saem correndo em direção a Saori.

#### **Cena 20**

Prosegue a música, e a câmera mostra alguns lugares do Pandemônio. Em seguida aparece Saori com olhar de sofrimento. Ela vai subindo as escadas, quando aparece um dos cavaleiros. Um dos anjos da morte



desfere um golpe em Seia e ele cai aos gemidos. Saori pára e chama por Seia de forma angustiada. Ele levanta-se com sacrifício e diz para si que deve destruir Lúcifer para proteger Saori. O anjo da morte diz que ele morrerá como aconteceu com Shiriú. O cavaleiro enfurece-se com o que soube sobre o companheiro e, gritando “maldito”, investe contra o anjo. Em meia a uma chuva de raios luminosos, ouvem-se sons de lutas e gemidos.

### **Cena 21**

Espinhos envolvem o corpo de Saori, há sangue em seu vestido branco. Surge a voz de Lúcifer: “Estes últimos passos são literalmente de espinhos. Estes espinhos afiados se encarregarão de retirar sangue de Atena” (risos macabros).

Ao fundo, uma música triste que lembra música sacra; há um “som de sacrifício”. Saori, envolta em espinhos, pergunta se Lúcifer a odeia tanto. Ele responde que sim e que o sangue de Atena irá diretamente para as trevas dando aos anjos da morte a possibilidade de voltar à Terra. Os espinhos envolvem o pescoço de Saori e ela grita. Lúcifer relembra o fato de pegar o cosmos do cavaleiro para si: “No universo não haverá um só ser não submetido a mim.” Saori diz: “Quer dizer que esse é o seu objetivo?” “Não importa, acabaram suas chances.”

### **Cena 22**

Aparece um dos cavaleiros rolando pela escadaria. Chega outro e grita desesperadamente por Atena. Ouvem-se gemidos estridentes. Um dos cavaleiros diz: “Eu matarei Lúcifer. Saori está disposta a se sacrificar pela Terra, não importa o que acontecer eu preciso destruir Lúcifer.”

Novamente jogada nas escadas Saori pensa: “Se eu pudesse encontrar outra saída”. Todos gemem, estão machucados. De repente, aparece um anjo da morte: “Você não morreu, mas morrerá agora de qualquer jeito.”

### **Cena 23**

Lúcifer aparece dizendo que aquilo é perda de tempo, pois Atena já entregou a vida e o sangue. Saori diz que sua missão é acabar com as ambições de Lúcifer. Nisto jogam raios em Atena e os espinhos novamente pegam seu pescoço. Lúcifer não cumpre a promessa e diz que a Terra será destruída. Novos raios, Saori geme e um dos cavaleiros grita alto seu nome (com eco).

Os cavaleiros, unidos pelo objetivo de salvar Atena, unem seu cosmos. Raios se juntam e transformam-se em signos do zodíaco; as armaduras de ouro dos signos do zodíaco são fragmentadas e vão para os corpos dos cavaleiros. O anjo questiona aquilo e grita: “Prepare-se para morrer, Pégaso, asas do inferno!”

Eles unem-se no ar com raios e invocam forças: “Meteoro de Pégaso”. Muitos gritos até que o anjo da morte se desmancha no ar. Estas cenas são de difícil compreensão, pois há uma chuva de luzes e sons diferentes.

### **Cena 24**

Aparece um cavaleiro com arco e flecha de sagitário. Diz que recebeu o cosmos e destruirá Lúcifer. Faz posição de arremesso. Lúcifer segura Atena, usando-a como escudo. O cavaleiro vacila em atacar Lúcifer. Saori pede-lhe que não deixe os deuses da maldade reviverem. Ela pede que ele não seja covarde. Ele vacila. Aparecem deuses da “maldade”, destruindo cidades e rindo maldosamente. Ele pede a Deus um milagre e todo o cenário vira algo brilhante, aparecem todos os signos do zodíaco brilhando em torno do sol. Depois da conjunção de energia, o cavaleiro com sua flecha diz que vai mandar Lúcifer de volta ao seu lugar. Atira a flecha e todos (os maus) começam a voltar para uma espécie de túnel, com muitos gemidos.

**Cena 25**

Saori aparece desmaiada. O cavaleiro a pega nos braços. Chegam os outros gritando por Atena. Um deles comenta que é perigoso ficarem ali e saem correndo. Neste momento tudo começa a ruir, à medida que eles vão passando, as pedras vão se despedaçando.

**Cena 26**

A última cena é de muita tranquilidade e serenidade. Saori e os cavaleiros estão em uma planície olhando o horizonte. Então ela diz: “Nós destruimos as ambições de Lúcifer. O milagre não foi que a luz do sol voltasse a brilhar e sim que o cosmos de vocês se elevasse, mostrando que não importa quão abatidos estamos, a união pode vencer tudo. Sempre lutarei com esperança ao lado dos meus Cavaleiros de Atena.”

Trocam-se olhares fraternos e seus cabelos voam ao vento.

## **ANEXO B**

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL COM AS CRIANÇAS**

#### **1 DADOS INICIAIS**

##### **1.1 Idade:**

#### **2 TEMAS DE INVESTIGAÇÃO**

##### **2.1 Compreensão da história a partir da percepção da criança**

##### **2.2 Interpretação do conflito com uso de força física**

2.2.1 Como entendem a briga, o uso da força bruta?

2.2.2 A partir de qual domínio – convencional, moral ou pessoal – situam o emprego da força física?

2.2.3 Por que eles estavam brigando? De que jeito eles estavam brigando? E pode brigar deste jeito? Por quê (sim ou não)?

##### **2.3 Diferenciação do caráter das brigas? (brigas sérias ou brigas de brincadeira)**

2.3.1 E isso faz diferença? Por quê?

##### **2.4 Compreensão do dano físico ao outro (machucar)**

2.4.1 Como interpretam a questão do dano físico?

2.4.2 É diferente um dano físico provocado por uma personagem do “bem” e por uma personagem do “mal”?

2.4.3 Há diferença entre uma personagem do “bem” receber um “machucado” e uma do “mal” receber também um machucado?

2.4.4 Quando dizem que é feio machucar, dizem isso porque um adulto diz que é feio ou porque dói no outro?(domínio convencional ou moral)

##### **2.5 Como compreendem a morte?**

##### **2.6 Identificação**

2.6.1 Com qual personagem se identificam? Por quê?

##### **2.7 Objetos mais significativos recolhidos dos personagens e da história**

2.7.1 Por quê?

##### **2.8 Interpretação das atrocidades presentes na narrativa**

2.8.1 Como compreendem seu uso?

##### **2.9 Compreensão do poder**

2.9.1 A que associam o poder das personagens?

## ANEXO C

### EXEMPLOS DE ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

#### Sujeito 4 - Th. – 5 anos, menino

- (E)<sup>(\*)</sup> O que aconteceu?
- (S)<sup>(\*\*)</sup> A estátua foi destruída, representava a Deusa Atena.
- (E) Quem destruiu a estátua?
- (S) Não sei.
- (E) Quem estava falando em destruir?
- (S) O Lúcifer.
- (E) E quem é o Lúcifer?
- (S) ???
- (E) E a Saori?
- (S) É a que tá na frente dos cavaleiros.
- (E) O que eles estão fazendo?
- (S) Eles vão matar o Lúcifer.
- (E) E pode?
- (S) (*pensa*) Pode.
- (E) Por quê?
- (S) Porque eles tão tentando salvar o mundo. Matar o mal para proteger o mundo.
- (E) E quando mata machuca?
- (S) Machuca.
- (E) E pode machucar?
- (S) No desenho pode.
- (E) Como assim?
- (S) O desenho é realidade ... Se é no filme assim, não pode, não pode ... não pode imitar o Seia pra dar soco.
- (E) Por que não pode? É porque tem alguém que diz que não pode ou por outro motivo?
- (S) Por outro motivo. Pode se ralar.
- (E) E o que é se ralar?
- (S) Machucar.
- (E) E aí?
- (S) É uma coisa muito gravemente ... vamos dizer assim, é uma coisa muito grave.
- (E) E por quê? Como uma pessoa que ganha um machucado se sente?
- (S) Mal.
- (E) Tu falou que os cavaleiros estavam indo matar o Lúcifer. E agora tu diz que matar não pode porque machuca e machuca é grave. E aí como é?
- (S) No desenho pode. Pode porque não é de verdade.
- (E) E qual é a diferença?
- (S) Bom, de verdade é muito gravemente.
- (E) Vamos ver mais um pouquinho? E aquele que foi jogado na parede?
- (S) Virou pó.
- (E) E isso quer dizer o quê?
- (S) Morreu.
- (E) Quem matou ele?
- (S) O dragão, o Shiriú.
- (E) E pode brigar do jeito que eles estavam brigando?
- (S) No desenho pode, na realidade não pode.
- (E) Como é uma briga na realidade?
- (S) É só dá porrada, dá com a mão, que nem o dragão fez, ele fez com a boca, mas é com a mão. De vez em quando os de desenho pegam a mão e fazem assim.
- (E) E na realidade?
- (S) Dá chute, soco.
- (E) E pode?
- (S) Não.
- (E) Por quê?

---

<sup>(\*)</sup> Entrevistadora

<sup>(\*\*)</sup> Sujeito

- (S) Porque é muito grave. Se corta o olho tem que ir pro hospital. Fala em cortar o olho, um amigo meu queria conversar comigo e a minha irmã pensou que ele queria me bater e pegou o pé dela e deu pontapé na cara dele.
- (E) E aí?
- (S) Achei muito grave.
- (E) E ele era teu amigo?
- (S) Sim.
- (E) E se não fosse teu amigo tu também ia achar grave?
- (S) Ia.
- (E) É grave porque tem alguém que diz que é grave ou é grave porque machuca?
- (S) Porque machuca.
- (E) E se um do mal machucar o bem?
- (S) Pode ... Na realidade não pode.
- (E) E tem diferença se o mal machuca o bem ou se o bem machuca o mal?
- (S) Em desenho pode ... Saltar de um ônibus pra um carro é do desenho.
- (E) E quem tu acha que vai ganhar essa briga?
- (S) É claro que são os cavaleiros.
- (E) Porque é claro? O que faz alguém ganhar uma briga?
- (S) Ganha e fica todo ferido.
- (E) E quem ganha uma briga?
- (S) Quem tem mais força. Mais força ou o pequenininho pode ganhar do grande, eu com cinco anos posso vencer do Felipe (*colega mais alto da turma*) por exemplo.
- (E) Como um pequenininho pode ganhar de um grande?
- (S) Pode dar porrada e chute.
- (E) E só dá pra ganhar uma briga batendo ou tem outro jeito?
- (S) Tem outro jeito.
- (E) Qual?
- (S) Digamos que se ele pega uma pedra e joga na gente, daí tem que se abaixa, ou se dá soco na barriga se abaixa e ele bate com a cabeça no chão.
- (E) E por que é certo que os cavaleiros vão ganhar, o que eles têm que os outros não têm?
- (S) Poder.
- (E) E como se reconhece que alguém é poderoso?
- (S) Se tu vai ver uma luta de boxe e quem dá mais porrada aí tu sabe que é o mais poderoso.
- (E) E se tu tivesse nessa briga quem tu ia querer ser?
- (S) Qualquer um dos cavaleiros. Os cavaleiros são mais poderosos que os outros.
- (E) E se tu pudesse escolher alguma coisa deles pra ter para ti o que tu escolheria?
- (S) As armaduras e a força.
- (E) Por quê?
- (S) Porque tu bate na armadura e dói.
- (E) Tu falou as armaduras e a força?
- (S) É.
- (E) E o que tu ia fazer com isso?
- (S) Se eu tivesse ia começar a dar porrada e não ia correr.
- (E) Tu não ia sair, ia ficar e dar porrada, é isso? E quando tu ia usar isso?
- (S) Quando alguém ia me bater.
- (E) E mais alguma?
- (S) Em corrida, eu bato no ombro pro outro cair.
- (E) Pra ganhar corrida?
- (S) Pra ganhar qualquer coisa.
- (E) Vamos ver mais um pouquinho?
- (S) Boto o poder pra começar e cortou... O cara do mal matou o do bem. <sup>(\*)</sup>
- (E) E o que tu achou disso de cortar a cabeça?
- (S) Vamos dizer que ... é perigoso pra criança fazer isso ... Porque se corta a cabeça de verdade tá ferrado, não sobrevive de novo.
- (E) E se fosse ao contrário, se o do mal tivesse feito isso?
- (S) O Hique ia morrer.
- (E) Tem diferença se o mal mata o bem ou ao contrário?
- (S) Tem diferença se o mal mata o bem, mas só quando ele está sem poder.
- (E) E que vezes que o do bem tá sem poder?
- (S) Algumas vezes, se tá sem armadura.

---

(\*) A cena mostrava o contrário. (Nota da entrevistadora)

- (E) É diferente o poder do bem e do mal?
- (S) O poder do Hique é mais forte. O verdadeiro Hique. Porque esse aí que morreu acho que só era o robô.
- (E) Por que tu acha que era um robô?
- (S) Porque passou daqui até aqui (mostra a extensão do pescoço) e quando é na realidade não pode passar daqui até aqui. Só tem faca que faz isso e adulto não deixa mexer.
- (E) Mas se os adultos deixassem mexer?
- (S) Mexeria.
- (E) E o que a criança faria com uma faca se o adulto deixasse mexer?
- (S) Aí ia ferir quem quisesse.
- (E) Mas tu dizia que machucar é grave.
- (S) Se quiser pode machucar, mas é muito grave. Tem que vir uma outra pessoa pra defender esse que ia morrer.
- (E) Quer dizer que a criança sozinha não ia saber?
- (S) Por exemplo ... meu chapa, meu companheiro, ele pegaria uma faca e não ia saber como se usa faca e cortaria uma pessoa.
- (E) Quer dizer que uma criança ia fazer isso por não saber que podia machucar?
- (S) Eu sei que tem um monte de criança que sabe, mas acho que aquelas que estão na rua não sabem que dá soco machuca.
- (E) Por quê?
- (S) Porque não foi aprendizada ainda não foi pro colégio, não foi estudar.
- (E) Tu acha que isso se aprende?
- (S) Sim.
- (E) Se não tem um adulto, será que a criança não sabe sozinha?
- (S) Não.

**Sujeito 15 – Fl. – 5 anos e 7 meses, menina**

- (R) O que aconteceu?
- (S) A estátua tinha caído porque o mal tinha destruído.
- (E) Por quê?
- (C) Por que o mal tinha destruído.
- (E) E quem era o mal ali?
- (S) O mal era o que tinha um montão de prisioneiros.
- (E) O que são os cavaleiros?
- (S) Do bem.
- (E) O que aconteceu?
- (S) Eles eram do bem porque escolheram e eram do mal também porque escolheram.
- (E) Como se escolhe?
- (S) Se escolhe colocando na cabeça.
- (E) E o que faz alguém do bem e do mal?
- (S) O mal destrói tudo, mata a gente, pode fazer um feitiço. E o bem faz tudo que é bem; que é ajudar as pessoas, trata bem, isso tudo é bem.
- (E) Mas naquela última parte, vamos voltar nela... Quem fala em acabar com o outro?
- (S) Foi o cavaleiro do Zodíaco.
- (E) E aí pode dizer o que vai acabar com o outro?
- (S) Não. Pode.
- (E) Não ou sim?
- (S) Sim, eu tinha esquecido.
- (E) O que tu tinha esquecido?
- (S) Não pode porque o mau é do mal e ele destrói as coisas da gente e isso é proibido fazer.
- (E) Como a gente sabe que é proibido?
- (S) Porque isso é muito feio de fazer, porque a gente não vai ter onde morar e a cidade vai ficar toda feia.
- (E) Mas é feio porque alguém diz que é feio ou por outra coisa?
- (S) É por alguém ficar machucado.
- (E) Não pode machucar?
- (S) Não. Porque o mau é do mal, e a gente não vai ter onde morar.
- (E) Não pode machucar qualquer um?
- (S) É, qualquer um.
- (E) Mesmo que seja do mal?
- (S) E se alguma pessoa for do mal e tiver outra do mal ela não pode machucar.
- (E) Não pode machucar? O que acontece com alguém que se machuca?
- (S) Pode morrer, sair sangue.

- (E) E quando e do mal?
- (S) O mal também fica assim.
- (E) Pode machucar o do mal?
- (S) O do bem pode.
- (E) Mas não dói no mal?
- (S) É, mas o do mal também machucou o bem. O bem não pode, só o mal. Porque o mal faz coisa que não se deve fazer e o bem faz o que se deve fazer.
- (E) Mas ali no filme o bem foi dar um chute no do mal.
- (S) É que o mal precisa disso.
- (E) Por quê?
- (S) Porque o mal não pode destruir as pessoas do bem.
- (E) Quer dizer que o mal precisa de maldade com ele?
- (S) É. A polícia e os guardiães diz que é proibido.
- (E) E se não tivesse nem a polícia nem os guardiões proibindo, ia pode fazer?
- (S) Ia.
- (E) E tem alguém que diz que não pode machucar?
- (S) Eu não ouvi ninguém.
- (E) E tem alguma regra aqui na escola ou em casa que diga que não pode machucar os outros?
- (S) Não.
- (E) E aí como não tem regra que diga isso, tu acha que dá para machucar os outros?
- (S) Acho que não. O Felipe (*colega de aula*) não pode machucar, mas se o Felipe me machucar né, eu vou machucar ele; aí ele que pede prá Jana (*professora*) e ele faz fofoca e depois se eu bate primeiro nele e ele depois, aí sim ele pode me machucar, porque aí eu machuquei ele.
- (E) Quer dizer que mesmo que não exista nenhuma regra na escola só pode machucar quando é machucado?
- (S) É. (...) Quer dizer que ele é mal e se o Lúcifer fosse mal e não destruísse a nossa casa, não destruísse a nossa escola, não pegasse as pessoas, nada e ele continuava sendo mal sem fazer mau pra gente, aí ele podia ser assim.
- (E) Eles távam indo lá pra acabar com ele e o que isso quer dizer?
- (S) O Lúcifer não ia existir mais.
- (E) Como seria isso?
- (S) Eles iam matar o Lúcifer e ele não ia mais existir e ia para o céu.
- (E) E isso de matar alguém pode?
- (S) Pode matar o mal, mas o bem não.
- (E) E por quê?
- (S) Porque o mal faz tudo que é errado e o bem faz tudo que é certo, então as coisas aí são diferente, tu é do bem, né? Então tu faz tudo que é certo, tudo que é de bem; tu estuda, né? Eu também, as pessoas que estão aqui na escola são tudo de bem e o mal faz tudo que é de mal; não é assim que nem nós. Então por isso o mal tem que ser assim como eu falei, matado.
- (E) Mas isso não vai machucar o mal?
- (S) Vai porque o mal também se machuca, e nós temos que ficar assim, porque o mal não pode se meter com nós, nós podemos se meter com ele.
- (E) Como é isso de machucar?
- (S) Pelo menos acho que um super-herói, ele até pode machucar o mal e o mal não pode machucar o super-herói.
- (E) Mas não são iguais?
- (S) É que o mal bota tudo que é de mal com a gente.
- (E) Então os Cavaleiros têm razão em querer acabar com o mal?
- (S) Sim.
- (E) Tem uma parte em que os Cavaleiros arrancam a cabeça do mal. O que tu acha?
- (S) Boa idéia.
- (E) E se fosse ao contrário?
- (S) Aí não ia dar certo porque o mal ainda ia continuar sendo mal, destruindo as casas, tudo assim, ele ia continuar fazendo coisas ruins.
- (E) Quer dizer que se o bem vai cortar a cabeça é legal, mas o contrário não pode?
- (S) Sim.
- (E) Se tu fosse escolher alguém deste filminho, quem tu ia querer ser?
- (S) Do bem porque o bem é melhor de ser. O do bem se dá sempre bem e o do mal se dá sempre mal.
- (E) Se “dar mal” quer dizer o quê?
- (S) Ele se dá sempre ruim, ele não vence tudo. Ele não vence nada.
- (E) Tu queria ser do bem para vencer?
- (S) Ahah. (*afirmativo*)

- (E) E se tu tivesse que escolher uma coisa dos Cavaleiros do Zodíaco prá ti o que tu ia escolher?
  - (S) Eu ia ser o Sony.
  - (E) Por quê?
  - (S) Porque o Sony é do bem, ele luta contra o mal, destrói, ele faz tudo que é do bem, faz tudo isso.
- (A professora entra na sala para buscar a menina.)*