MARCIA APARECIDA GIUZI MAREUSE

**A REPRESENTAÇÃO INFANTIL DA
VIOLÊNCIA NA MÍDIA:**

uma perspectiva para repensar a Educação

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES**

2007

MARCIA APARECIDA GIUZI MAREUSE

**A REPRESENTAÇÃO INFANTIL DA VIOLÊNCIA NA MÍDIA:
uma perspectiva para repensar a Educação**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES**

2007

MARCIA APARECIDA GIUZI MAREUSE

**A REPRESENTAÇÃO INFANTIL DA VIOLÊNCIA NA MÍDIA:
uma perspectiva para repensar a Educação**

Tese apresentada ao Departamento de Comunicações e Artes, como exigência parcial do curso de Pós-Graduação, linha de pesquisa Comunicação e Educação, para obtenção do grau de doutor em Ciências da Comunicação.

Orientadora: Profa. Dra. Elza Dias Pacheco

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
2007**

TESE DE DOUTORADO DEFENDIDA EM

São Paulo ____ de _____ de 2007.

PERANTE A BANCA EXAMINADORA CONSTITUÍDA PELOS PROFESSORES:

Profa. Dra. Elza Dias Pacheco
Orientadora

AGRADEÇO!

À minha Orientadora, que sempre acreditou e tudo fez para que eu chegasse até aqui!

À minha família, razão deste percurso!

Aos amigos, colegas e colaboradores pela força e carinho!

Às Instituições de Ensino pelo espaço, tempo e acolhimento, sem os quais este trabalho não teria se concretizado!

Às crianças e aos seus pais!

Dedico este trabalho a TODAS as crianças...

E a todos os que se interessam pelo universo infantil...

Em especial, às crianças - co-autoras - deste trabalho....

Na esperança de um mundo melhor!

RESUMO

A proposta deste estudo foi conhecer a representação de violência que as crianças constroem nas relações sociais e com a mídia, a partir do desenho animado, desdobrando-se em dimensionar o impacto de suas representações no processo de socialização e de construção da subjetividade na infância, e em explicitar a possível relação entre violência na mídia e violência individual e social. Compreendeu um estudo descritivo, de natureza qualitativa e incluiu pesquisa bibliográfica e levantamento junto às crianças e adultos. A partir de um exercício de descrição, comparação e análise dos discursos de crianças e de seus pais, com suporte em referenciais teóricos sobre cultura contemporânea, violência e representação social, foi possível constatar que as crianças reconhecem diferentes dimensões do fenômeno, discriminam entre a violência real e ficcional e identificam gêneros televisivos e situações, às quais se sentem vulneráveis. Reconhecem imitar os personagens e seus comportamentos nas brincadeiras, porém afirmam que não matariam na vida real.

Palavras-chave: cultura infanto-juvenil, desenho animado, mídia, representação social, violência.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the representation of cartoon-related violence that children build into their social relationships and with the media. The study also aims to size the impact of their representations in the process of socializing and subjectivity building during childhood, and to show the possible relationship between violence in the media and individual and social violence. This is a descriptive and qualitative study which includes bibliographic research and surveys with children and adults. By describing, comparing and analyzing the language from children and their parents, theoretical references on contemporary culture, violence and social representation, it was possible to verify that children recognize different dimensions of the phenomenon, differentiate between real and fictional violence, and identify television genres and situations to which they feel vulnerable. Children recognize they emulate characters and their behavior, but claim they would not kill in real life.

Key words: children-youth culture, cartoon, media, social representation, violence

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO	8
1. OBJETIVOS	20
1.1. Objetivo Geral	20
1.2. Objetivos Específicos	20
2. METODOLOGIA	21
O processo de obtenção, registro e análise dos dados	23
A definição do Instrumento	23
Os sujeitos e o trajeto da pesquisa	25
A análise dos discursos	28
CAPÍTULO 1 CULTURA CONTEMPORÂNEA E MEIOS DE COMUNICAÇÃO: O LUGAR DAS CRIANÇAS	30
1.1. Entendendo a Cultura Contemporânea Pós- Moderna	31
1.2. O mundo contemporâneo e as novas mediações culturais	38
1.3. A família, a infância e a socialização das crianças nas diferentes culturas	39
1.3.1. As diferentes linguagens: marcas de um novo tempo e de novas relações	45
1.3.2. Cultura Pós- Moderna e Modos de Subjetivação	48
CAPÍTULO 2 MAPEANDO A VIOLÊNCIA	51
2.1. Raízes da violência no homem	52
2.2. Violência: diferentes perspectivas teóricas	58
CAPÍTULO 3 A DINÂMICA DA VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE E O LUGAR DA CRIANÇA	78
3.1 Violência e Sociedade	79
3.2. Violência e Infância	86
3.3. Crescendo em meio à violência: a criança e a violência na mídia	96
3.3.1. A criança e a violência televisiva	97
3.3.3. Violência e desenvolvimento saudável	101
CAPÍTULO 4 O ESPAÇO DE ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	108
4.1. Contribuições das ciências da linguagem para o estudo das Representações Sociais	109
4.2. Condições de produção e circulação das representações sociais: sociedade, cultura e linguagem	121
4.2.1. Realidade e Verdade	129
4.2.2. Representação e Realidade Social	134
4.3. Representação Social, Mídia e Construção do Sujeito	138
4.3.1. A constituição do sujeito, o enfoque interacionista e os diferentes discursos	138
4.3.2. Mídia e Subjetividade: O Confronto Realidade e Ficção	142
CAPÍTULO 5 DAS CRIANÇAS PESQUISADAS: COTIDIANO E RELAÇÃO COM A TV	146
5.1. As Crianças: Estrutura e Dinâmica Familiar	148
5.2. A TV como Espaço de Construção das Representações Sociais	160
5.2.1. Sobre o tempo frente à TV	161
5.2.2. Características da Recepção: Audiência Compartilhada	165
5.2.3. O controle dos pais sobre a TV	171
CAPÍTULO 6 A PROGRAMAÇÃO TELEVISIVA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES: A REPRESENTAÇÃO INFANTIL DA VIOLÊNCIA	180
6.1. Os Pais: Representações dos Adultos a mediar as representações infantis	182
6.2. A programação televisiva e as representações infantis: o que as crianças assistem e por que assistem	200
6.3. O desenho animado e a representação infantil de violência	208
CONSIDERAÇÕES FINAIS	230
BIBLIOGRAFIA	248
ANEXO A	265
ANEXO B	266
ANEXO C	267
ANEXO D	268
ANEXO E	269

I. INTRODUÇÃO

“O pesquisador deve sempre esforçar-se para apreender a realidade total e concreta, mesmo que saiba não poder alcançá-la, a não ser de maneira parcial e limitada; para isso, deve empenhar-se para integrar ao estudo dos fatos sociais a história das teorias a respeito desses fatos, bem como para ligar o estudo dos fatos da consciência à sua localização histórica e à sua infra-estrutura econômica e social.”

Lucien Goldmann

O desenvolvimento tecnológico, em especial o ocorrido no universo das telecomunicações e da informática tem marcado significativamente o nosso mundo, gerado novas formas de vida e de relacionamentos, redefinindo a cultura¹.

Diferentes produtos midiáticos passaram a compor o espaço público na sociedade atual, transformando-se em importantes instrumentos de socialização e de construção da subjetividade humana. Nesse sentido, a compreensão de como as identidades dos sujeitos contemporâneos se desenvolvem diz respeito à estruturação das mensagens pelos diferentes canais de comunicação e às relações que os indivíduos estabelecem com as mesmas.

Muitas são as questões que se colocam quando o assunto faz referência ao impacto de computadores, videogames e demais produtos da mídia na vida das pessoas e na sua formação. Dentre os diferentes meios de comunicação, a TV merece destaque e se coloca no centro das preocupações sociais.

Voltada primeiramente para o lazer e entretenimento, não é possível negar seu potencial educativo. Mesclando ficção e realidade, a televisão passou a constituir-se em importante instrumento de aproximação do homem com o mundo, por ela criado e recriado. A violência presente na TV, tida como cada vez maior e mais diversificada, vem sendo fortemente responsabilizada por comprometimentos nos processos de socialização, especialmente das crianças, seu público mais fiel.

Este cenário tem conduzido a constantes reflexões em torno da apropriação que a criança faz da violência televisiva como meio naturalmente legítimo de interação social e resolução de conflitos.

¹ Pierre Lévy (1993) fala que a partir da linguagem e das técnicas, o homem foi construindo outros tempos, e denominou *cibercultura* o conjunto das técnicas (materiais e intelectuais), de práticas e atitudes, de modos de pensar, de aprender e de valores que se desenvolveram a partir do *ciberespaço* - conceito criado para fazer referência ao novo meio de comunicação resultante da interconexão mundial de computadores, assim como o conjunto de informações disponíveis e os indivíduos que por ela navegam. A importância desses novos espaços reside no fato de esses novos instrumentos, como nos propõe Vygotsky (1984) gerarem estilos de pensamentos distintos. Assim, somos levados a concluir que novos contextos requerem uma análise das diversas articulações do sistema cognitivo humano com as diferentes técnicas. Por outro lado, a cultura contemporânea nos introduz a outras redes de significação, uma vez que as diferentes linguagens constroem amplos hipertextos não só de computadores, mas também resultantes do diálogo entre as diferentes mídias com reflexos significativos em nível individual.

¹ VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente*. S.P., Martins Fontes, 1984.

LEVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência*. S.P., Editora 34, 1993.

A sociedade tem se mobilizado frente ao crescimento e a variedade de formas de violência que têm marcado as relações entre as pessoas na contemporaneidade. Tem sido possível constatar ainda, o aumento da incidência de atos violentos praticados por crianças e, à mídia tem sido atribuída responsabilidade por grande parte desses acontecimentos, uma vez que é vista como espaço significativo de criação e recriação dessa violência, em nível real e ficcional.

Já se reconhece a necessidade de a análise do fenômeno considerar, não só aspectos relativos às mídias, mas também, fatores sociais, econômicos e culturais de difusão de sua programação. Porém, o fato de haver reconhecimento da existência de inúmeros fatores imbricados na relação da criança com os media, não minimiza a percepção de que o contato com atos violentos prejudica o desenvolvimento infantil, podendo resultar em comportamentos violentos ou desequilíbrios internos. Neste sentido, as questões da violência tem sido atreladas às questões da saúde.

Wilson² apresenta dados das investigações³ realizadas pela Associação Médica Norte-Americana (1996), Associação Psicológica Norte-Americana (1993), Centros de Controle de Doenças (1991), Instituto Nacional de Saúde Mental (1982) e o Ministério da Saúde Norte-Americano (1972), entre outros. Estes dados revelam que o contato com a violência televisiva pode causar vários efeitos adversos nos espectadores, não só em crianças, mas também em adultos. Dentre os efeitos encontram-se: aprendizagem de atitudes e comportamentos agressivos, dessensibilização à violência e, maior medo de ser atingido pela violência real.

Os discursos midiáticos violentos e suas influências ao pensarmos a construção do sujeito, tem sido cada vez mais objeto de interesse dos estudiosos das mais diferentes áreas e nem mesmo os desenhos animados ficam imunes às acirradas críticas a que a programação televisiva vem sendo submetida, sendo considerados capazes de instigar as mais diversas formas de violência, e

² WILSON, B. J. et.al. A natureza e o contexto da violência na televisão americana. In: CARLSONN, U. & FEILITZEN (Orgs.) *A criança e a violência na mídia*. S.P., Cortez, 1999.

³ Relata análise, conduzida por pesquisadores da Universidade da Califórnia, em Santa Bárbara, de parte de um estudo norte-americano financiado pela Associação Nacional de TV a cabo em 1994, que teve 3 anos de duração e intitulado *Estudo da Violência na Televisão Nacional* (NTVS).

determinando posicionamentos diversos da sociedade na tentativa de minimizar essa possível influência negativa.⁴

Apesar de uma longa tradição de pesquisas a respeito do impacto das mídias sobre a violência⁵ “real”, resultantes de diferentes abordagens e metodologias, não tem sido possível comparação ou generalização dos dados, uma vez que a questão tem sido abordada por diferentes ângulos, com base em paradigmas distintos, e têm origem em diferentes contextos sócio-culturais.

Cabe ressaltar, que a maioria das tendências têm um elemento teórico metodológico comum, a busca por uma relação de causalidade entre as mensagens das mídias e os comportamentos agressivos dos indivíduos; porém, de forma recorrente, evidenciam que as relações das crianças e dos adolescentes com as mensagens de violência, suas leituras e interpretações são extremamente complexas e nem sempre estão voltados para fatores imbricados na recepção.

Ao mesmo tempo em que as discussões apontam para novos rumos, que não os da proibição, outros estudos buscam uma visão mais objetiva do fenômeno relação TV/ criança e estão orientados para a luta por uma programação de qualidade a ser construída, e, por uma maior compreensão do fenômeno televisivo no processo de subjetivação de crianças e adolescentes, em especial, dentro de

⁴ Como exemplo, propondo o uso do *v-chip*, dispositivo que possibilita o controle da programação, como forma de impedir a criança de ter acesso a desenhos e, a programações consideradas inadequadas e prejudiciais. Procedimentos como esse têm sido principalmente vistos como uma ação autoritária e inviável, dadas as características da programação televisiva, as relações que se estabelecem entre as diferentes mídias e, os direitos que as crianças e jovens vêm conquistando no mundo contemporâneo em decorrência de uma nova forma de conceber a infância e a adolescência.

⁵ Segundo Thierry de Vedel, pesquisador do Centro de Estudos da Vida Política Francesa, são sete as tendências de pesquisa nessa área agrupadas em: **Teoria da catarse** (FESHBACH, S., 1995, apud VEDEL, 2001, p. 11): a violência na tela permite uma realização fantasmática das pulsões agressivas bem como a economia da passagem ao ato. **Teoria do filabatismo**: a televisão permite aos telespectadores provar sem risco o prazer da violência. **Teoria da inibição**: as cenas de violência mostram as consequências que decorrem dela e ensinam os espectadores a temerem sua própria violência. **Teoria do vício**: a repetição das cenas de violência visionadas conduz a uma insensibilização progressiva com relação à violência. **Teoria de uma incubação cultural** (GERBNER, G, 1969, apud VEDEL, 2001, p.11): a televisão influi sobre a maneira pela qual os indivíduos representam a realidade social. **Teoria da ativação** (BERKOWWITZ, L., 1984, apud VEDEL, 2001, p.11): a violência vista na televisão ativa as predisposições agressivas dos indivíduos. **Teoria da aprendizagem social** (BANDURA, A., 1965; HUSSMAN, L.R. & ERON, L.D. 1984, apud VEDEL, p.11): os comportamentos agressivos são aprendidos com base em modelos de comportamentos vistos na televisão; esses modelos estocados em memória podem ser reproduzidos em certas circunstâncias. Esta classificação foi citada por BELLONI, M. L. Infância, máquinas e violência. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.25, n.87, p.575-598, maio/ago. 2004, p. 590. G.

uma perspectiva que leve em consideração, todos os atores envolvidos nessa relação.

De acordo com Belloni⁶, resultados das pesquisas qualitativas realizadas no Brasil têm permitido concluir, que a relação com as mensagens de violência contribuem para a formação de valores sobre a própria agressividade e a violência real. Mostram ainda, que as influências são potencializadas quando as crianças pertencem a universos culturais menos favorecidos, apontam para a estetização da violência e para a legitimação ética de meios violentos, na perspectiva de que “os fins justificam os meios.”

Encontros diversos entre estudiosos reforçam a preocupação das diferentes instâncias sobre o tema e conduzem a perspectivas diferenciadas de análise. Em 1997, em Paris, o 1º Fórum Internacional *Os jovens e a mídia, amanhã* reuniu 50 pesquisadores e trabalhos com abordagens e metodologias diferentes. Ainda, na França em 1999, um colóquio sobre *Mídias, violência e educação*, chamou a atenção para as ambiguidades do tema, uma vez que falar de violência na mídia, pode significar considerar o fato em si ou o tratamento icônico, diferença difícil de estabelecer no uso cotidiano, em que as mensagens midiáticas favorecem a confluência entre ficção e realidade, num ritual que reforça a verossimilhança⁷.

No circuito internacional, desde 1995, a *Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes* tem promovido encontros a cada três anos em diferentes países, tendo o mais recente, *Mídia de Todos, Mídia para Todos*, acontecido no Brasil em 2004; esse objetivou principalmente, desenvolver o olhar crítico das crianças sobre a mídia, a partir da discussão junto aos professores e profissionais envolvidos com reformas curriculares.

⁶ BELLONI, Maria Lucia. Infância, máquinas e violência. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.25, n.87, maio/ago, 2004, p.575-598.

⁷ Apesar do nome, verossimilhança não implica uma relação tão estreita com a verdade quanto possa parecer. Ela não está relacionada com o que ocorre de fato na realidade, mas com as convenções que a própria narrativa impõe. Estas convenções podem ser retiradas de noções pré-estabelecidas ou podem ser criadas originalmente na narrativa, está diretamente ligado com o universo cultural e histórico do espectador e é dado a partir da aproximação, ou não, dos eventos com estas convenções.

É importante constatar as novas dimensões que o debate relativo à influência da TV sobre o comportamento infantil, já decorrente de algumas décadas, atualmente vem assumindo. O acesso aos meios de comunicação tem sido reconhecido como um direito de crianças e jovens⁸, na medida em que lhes proporcionam informação e participação, e, dessa forma se estabelece um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que reconhece o potencial educativo da TV, esta mesma sociedade a questiona, responsabilizando-a pela violência manifestada por crianças e jovens, seus mais assíduos telespectadores.

Os estudos contemporâneos apontam para a necessidade de repensarmos o processo de comunicação, fugindo ao paradigma funcionalista presente nas várias disciplinas das Ciências Sociais, que compreende os diferentes discursos da mídia como fatores que interferem de forma direta sobre o pensamento, e, as ações dos receptores, subjugados às mensagens *recebidas*. As propostas atuais estão orientadas para a substituição da idéia de que as linguagens (objetos, gestos, imagens) são utilizadas para transmitir um conjunto de significados e o fazem, por uma concepção que privilegie o estudo da recepção e das mediações⁹ envolvidas nos processos comunicacionais.

Segundo Freitas¹⁰, o pensar sobre as questões da mediação sofre alterações significativas a partir da visão de Saussure sobre a Linguagem, do advento da Antropologia Estrutural e da Psicanálise, disciplinas que nos oferecem como fundamento comum para pensar a mediação, um conceito chamado estrutura e, como elemento comum, a linguagem. Pesquisas voltadas para a relação dos

⁸ Visando garantir o direito das crianças de livre acesso às comunicações, a Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, incluiu dois artigos que se referem especificamente à mídia (artigos 13 e 17). Segundo o Artigo 13: A criança terá o direito à liberdade de expressão; este direito incluirá liberdade para procurar, receber e partilhar informações e idéias de todos os tipos, independentemente de fronteiras, oralmente, por escrito ou na forma impressa ou de arte, ou por intermédio de qualquer outro meio de escolha da criança. Segundo o Artigo 17, os estados-membros reconhecem a importante função desempenhada pela mídia de massa e assegurarão que a criança tenha acesso a informações e materiais de diversas fontes nacionais e internacionais, especialmente aquelas que objetivam a promoção de seu bem-estar social, espiritual e moral, e sua saúde física e mental.

⁹ O conceito de mediação foi trazido por Vygotsky para a Psicologia e diz respeito a instrumentos e signos que se interpõem entre o homem e o mundo e possibilitam a apreensão do mundo pelo homem.

¹⁰ FREITAS, Jeanne Marie M.de. Ciências da Linguagem: contribuição para o estudo dos media. *Revista Comunicações e Artes*, n. 29, set-dez, 1996.

processos cognitivos com os produtos midiáticos também têm contribuído para elucidar a questão.

Dentro desse cenário e visando atender a uma necessidade premente da sociedade, de pais e educadores de compreenderem o fenômeno em função das dimensões que o mesmo tem alcançado, nasce nosso interesse em desvendar a representação de violência construída pela criança, a partir de seu contato com os desenhos animados presentes na programação televisiva, importante espaço de relações e de brincadeiras no mundo contemporâneo.

Nesse contexto as questões presentes na sociedade e que norteiam este trabalho são: *O que é violência para a criança? Quando um desenho animado é considerado violento? A criança efetivamente reconhece os desenhos japoneses como mais violentos do que os norte-americanos? A representação de violência pela criança difere da representação do adulto? Que elementos compõem essa representação?*

Por outro lado, dentre as hipóteses levantadas estão a de que a violência não é intrínseca a determinado conteúdo, de modo que determinadas situações podem ser tidas como violentas ou não, em função da maneira escolhida para abordá-las e das diferentes mediações que contribuem para a representação que faz dos objetos da mídia, de onde decorre outra hipótese, a de que frente aos produtos da mídia as crianças teriam representações diferentes se comparadas às dos adultos.

Estas hipóteses conferem relevância ao estudo, na medida em que se opõem às propostas vigentes, direcionam-se para a complexidade do fenômeno, e uma vez confirmadas irão contribuir com um novo olhar sobre as questões relativas a criança e mídia.

Estas hipóteses têm suporte em importantes resultados, como os da pesquisa *Desenho Animado na TV: mitos, símbolos e metáforas*¹¹ que revelaram que as crianças percebiam como engraçadas situações consideradas violentas pelos adultos e que aspectos tidos como violentos, não se constituíam em marcas significativas para a criança, assim como mostrou serem tanto os desenhos norte-

¹¹ PACHECO, Elza Dias. *Desenho Animado na TV: mitos, símbolos e metáforas*. LAPIC /ECA /USP, 2000. (Pesquisa Integrada)

americanos da década de 40, como os atuais norte-americanos ou mesmo os desenhos japoneses, os preferidos pelas crianças.

Outro estudo, *50 anos de desenho animado na TV brasileira*¹² também trouxe subsídios para as hipóteses levantadas. Ao comparar os desenhos que se destacaram nesse período, a partir de dados relativos à origem, ano de produção e apresentação na televisão brasileira, características da narrativa e personagens permitiram concluir que os conteúdos dos desenhos, independente de origem ou época, abordam temas semelhantes e que as diferenças apresentadas decorrem principalmente do contexto em que foram criados e das novas tecnologias de produção. Nesse sentido, os desenhos de hoje não teriam conteúdos mais violentos do que os atuais, contrariando posição da sociedade a respeito.

O mesmo estudo mostrou ainda, que os personagens ou conteúdos dos desenhos circulam por outros produtos como os videogames ou jogos de computador adquiridos ou *baixados* da Internet, passando a integrar a cultura infanto-juvenil contemporânea através de fontes variadas. Assim, evidencia a necessidade de que diferentes mediações sejam consideradas, quando a proposta for avaliar a relação desenho animado/ criança, e, sua importância na construção das representações de crianças e jovens sobre a violência.

O que se observa é que estudos de naturezas diversas têm buscado elucidar a relação entre características da programação televisiva e a violência que marcou o século XX, estendendo-se amplamente no novo milênio. Porém, a violência considerada, diz respeito principalmente à quantidade de casos de agressão, cenas de morte e tiros por segundo contidos na programação, ou ainda, discussões relativas ao potencial de agressividade que a violência real ou ficcional possam gerar, e isso se estende para os estudos dos desenhos animados.

Sem dúvida, reconhecer a parcela de contribuição de agressões físicas, situações de luta que conduzem a mortes e outras manifestações do gênero constituem uma proposta sedutora, pela objetividade que representa. Mas, a compreensão da possível influência dos meios de comunicação na determinação de

¹² MAREUSE, Márcia A.G. *50 anos de desenho animado na TV brasileira*. S.P., 2002. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicações e Artes /Universidade de São Paulo.

situações de adversidade para as crianças ou na formação de crianças violentas extrapola as dimensões dos fatos exibidos nos desenhos animados, assim como nos demais produtos da mídia ou, a relação que se estabelece entre eles.

A Câmara Internacional para Crianças e a Violência na Tela, assim como o *Comitê da ONU para os Direitos das Crianças*, têm alertado para a necessidade de as pesquisas envolvidas com os problemas decorrentes das novas tecnologias adotarem uma perspectiva mais ampla, situando a mídia no contexto da cotidianidade vivida pela criança.

Dentro desta perspectiva, o presente estudo ao buscar as representações de violência construídas no universo infantil e eleger o desenho animado como referência, considerou-o na relação com outros gêneros dentro da programação, e com outras mídias, incluiu um olhar sobre a participação da televisão no cotidiano da criança e nas condições de recepção televisiva que estas vivências determinam, além de considerar as mediações do universo adulto, representadas por seus pais.

Neste sentido, ao se propor a conhecer a representação que a criança faz de suas próprias vivências ou das que se apresentam a ela no universo midiático, assim como os elementos que a fazem caracterizar esses “fatos” vividos ou a ela apresentados como violentos, contribui para ampliar as possibilidades de compreensão dos “efeitos” do contato próximo e intenso com a TV, importante espaço de socialização no mundo contemporâneo.

Um problema de pesquisa focado nesta temática oferece inúmeras possibilidades, uma vez que a questão se insere num amplo e diversificado espectro conceitual relacionado à violência, inclui posturas frente ao espaço das mídias no universo dos processos comunicacionais, o que significa entender como estes processos são construídos, como atuam na construção dos sentidos, e além de reconhecer as diferentes mediações que envolvem.

Esta proposta compreende ainda uma reflexão relativa à criança sobre a qual estamos nos referindo, o que nos conduz a um trajeto pela compreensão não só de suas dimensões cognitivas e emocionais, mas de aspectos que definem a infância na contemporaneidade. Além dessas, outras dimensões em jogo dizem respeito aos

direitos da criança à informação, e às implicações da violência presentes nos meios de comunicação à sua saúde e qualidade de vida.

Outras ainda, talvez pudessem ser identificadas, porém, as aqui descritas já apontam para a complexidade do problema, que tem encontrado nas diferentes pesquisas, respostas que buscam dar conta desses universos separadamente.

A busca pela compreensão da violência em suas diferentes dimensões tem sido amplamente estudada, a análise de conteúdo dos programas tidos como violentos por grande parte da sociedade também têm se constituído em objetos de estudo; a relação entre atos de violência e violência vivenciada na mídia constitui universo significativo de pesquisas e caracterizam-se por estudos longitudinais, em que outras variáveis não são consideradas amplamente; porém só mais recentemente estudos voltados para a compreensão das mediações e da representação social que determinam têm sido desenvolvidos.

O objeto em questão constitui um fenômeno¹³ social em sentido amplo ao buscar a relação entre **violência** presente nos **desenhos animados**, **representação infantil** e construção de **subjetividades**. O âmbito social fica demarcado ao consideramos que a violência acontece no espaço de diálogo entre os homens e que os atos humanos são reconhecidos como tal, em função de um contexto individual e coletivo específicos; que o objeto de violência analisado é o desenho animado, gênero televisivo com o qual as crianças têm contato constante no mundo contemporâneo e, que as representações sociais resultam de conhecimentos de senso comum produzidas no cotidiano de cada um.

Assim definido, o objeto diz respeito a pontos específicos, exigências da sociedade pretende elucidar e cuja compreensão trará contribuições significativas, não só para aqueles envolvidos com a mídia, como para aqueles que reconhecem que a formação do cidadão considera a compreensão dos meios de comunicação. O fenômeno assim estruturado, aponta para sua natureza dinâmica e não condiz com

¹³ O significado de fenômeno vem da expressão grega *phainomenon* e deriva do verbo *phainestai* que quer dizer mostrar-se a si mesmo. Assim fenômeno significa aquilo que se mostra, que se manifesta (...) aquilo onde algo pode tornar-se manifesto, visível em si mesmo (...) os gregos identificavam os fenômenos como *ta onta* que se quer dizer entidades. Uma entidade pode manifestar-se a si mesma de várias formas, dependendo, em cada caso do acesso que se tem a ela. (MARTINS e BICUDO apud, GARNICA, A.V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. *Interface-Comunicação, Saúde e Educação*, v.1, n.1, 1997, p.111.)

um modelo estático e fragmentado de investigação, e assim sua natureza passa a definir a metodologia de investigação.

As respostas a estas questões pressupõem a identificação de posturas das crianças e pais frente ao espaço das mídias no universo dos processos comunicacionais, a compreensão de como elas atuam na construção dos sentidos, além do reconhecimento de que entre as mediações que interagem nessa construção, estão as dimensões cognitivas, emocionais e sociais, definidas pela concepção de infância no mundo contemporâneo.

Reconhecida a importância das mídias na educação formal e informal, as diferentes dimensões de análise possíveis quando o assunto diz respeito à violência televisiva, suas implicações sobre a socialização das crianças e as crescentes propostas de que a programação televisiva seja levada para a sala de aula, pais e professores se deparam com o desafio de favorecerem a incorporação das diferentes tecnologias à educação, com base em reflexões sob os diferentes aspectos dessa relação.

Este estudo ao buscar conhecer a representação infantil da mídia violenta, com base nos desenhos animados pretende oferecer aos pais, educadores e à sociedade em geral, referências para a construção de um olhar crítico, de modo a contribuir na efetividade e ampliação do diálogo com os meios de comunicação e, por decorrência favorecer a construção de uma relação autônoma da criança com a TV.

Este trabalho inicia apresentando o referencial teórico que subsidiou este estudo em 4 (quatro) capítulos e dedica os (dois) últimos à representação infantil de violência e ao contexto de sua produção.

O capítulo 1 compreende um olhar sobre as vivências de *Crianças e Jovens na Cultura Contemporânea*. Os capítulos 2 e 3 foram dedicados respectivamente a *Mapear a Violência* e buscar compreender a *Dinâmica da Violência na Sociedade e o Lugar da Criança*. O capítulo 4 compreende o estudo das Representações Sociais.

No capítulo 5 adentramos para o universo da pesquisa de campo que fala *Das Crianças Pesquisadas: cotidiano e relação com a TV* e, por fim o Capítulo 6

discorre sobre *A Programação Televisiva como espaço de construção de Representações: A Representação Infantil da Violência.*

1. OBJETIVOS

1.1. Objetivo Geral

O estudo tem por objetivo obter uma concepção de violência que caracterize o universo infantil pautada nas representações que as crianças constroem nas relações sociais e com a mídia, a partir do desenho animado, desdobrando-se em dimensionar o impacto da violência e de suas representações no processo de socialização e de construção da subjetividade na infância, com o fim de explicitar a possível relação entre violência na mídia e violência individual e social.

1. 2. Objetivos Específicos

1. Reconhecer aspectos do discurso televisivo, em especial do desenho animado, que se constituem em marcas envolvidas na construção de sentidos pela criança;
2. Identificar as “marcas” representadas como violência e as possíveis interferências em suas construções subjetivas;
3. Comparar as representações infantis às dos adultos, com relação à violência, presente nos desenhos animados indicados pelas crianças;
4. Ampliar a discussão relativa à participação de outros possíveis agentes envolvidos na representação infantil de violência, convergindo para outras dimensões de análise;
5. Contribuir para a formação de uma consciência crítica relativa ao espaço da mídia na construção das representações de violência pela criança;
6. Favorecer subsídios para reflexões e ações no sentido de garantir às crianças uma educação que se aproprie dos meios de comunicação, como espaço e construção de emancipação individual e coletiva.

2. METODOLOGIA

Este estudo foi orientado por um modelo de ciência que pressupõe a compreensão de um fenômeno como resultante da interdependência existente entre ambiente geral, processos de pensamento e construção do conhecimento, não separando o indivíduo do mundo em que vive e de seus relacionamentos, e que reconhece o sujeito como um elemento constitutivo de uma rede de relações. De acordo com este modelo, sujeito e objeto não são vistos como unidades distintas, e o objeto pode ser definido de uma maneira ou de outra, dependendo do olhar do *observador/pesquisador*.

Segundo Zohar apud Moraes,¹⁴ 1997, a Teoria Quântica e o Princípio da Incerteza que invadiu a linguagem dos psicólogos e sociólogos, oferece uma compreensão nova da realidade ao propor uma interdependência entre ambiente geral e pensamento, e, têm a ver com o mundo das experiências do senso comum, com as percepções e as emoções vividas aliadas aos problemas pessoais e sociais.

O delineamento metodológico proposto atende às características do objeto em questão e do modelo de ciência adotado. Compreendeu um estudo descritivo, de natureza qualitativa e incluiu pesquisa bibliográfica e levantamento junto às crianças e adultos.

A opção por uma pesquisa qualitativa é totalmente coerente com os propósitos de uma compreensão de mundo que não privilegia o rigor tradicional dos métodos e a neutralidade do pesquisador em relação ao universo pesquisado, em detrimento de um olhar específico. Na abordagem qualitativa o termo pesquisa ganha um novo significado e constitui um caminho alternativo face às posturas clássicas definidas pelo Positivismo.

¹⁴ Para a mecânica quântica o universo é essencialmente não determinístico. No lugar de um modelo planetário de átomo, com elétrons orbitando em volta de um núcleo, a física quântica propõe um gráfico, que mostra onde têm maior ou menor probabilidade de existir. Toda a matéria pode ser entendida segundo uma ótica dual, podendo se comportar como onda ou como partícula. Em 1927, Werner Heisenberg formula um método para interpretar a dualidade da Quântica, o Princípio da Incerteza, segundo o qual, pares de variáveis interdependentes, com tempo e energia, velocidade e posição, não podem ser medidos com precisão absoluta. MORAES, M.C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, S.P., Papirus, 1997.

“(...) passando a ser concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando única e aprioristicamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador”.¹⁵

Há na pesquisa qualitativa uma preocupação com o processo que ultrapassa a preocupação com o produto e ela pode ser efetivada de diferentes formas. Não pressupõe a necessidade de que uma amostra estratificada seja definida, desde que se propõe a analisar as informações coletadas, compreender o significado e as relações nelas expressas, considerando a situação avaliada e não a quantidade de informantes que repetem a mesma informação.

Porém, muitas vezes, de acordo com as características do objeto e da influência que possa sofrer considerando-se diferentes contextos, cabe ao pesquisador a determinação de uma amostra intencional. No caso específico desta pesquisa, uma amostra intencional¹⁶ envolvendo três segmentos foi considerada pertinente, pois determinadas características, derivadas das vivências específicas como membros de determinado segmento têm sido apontadas como responsáveis por representações específicas relativas ao fenômeno estudado.

Dentro dessa perspectiva, três segmentos foram considerados relevantes. O primeiro segmento, S1, incluiu crianças residentes em um condomínio residencial fechado, localizado em Tamboré, Município de Santana do Parnaíba, alunos de diferentes escolas particulares de renome na cidade de São Paulo e lá instaladas.

A escolha deste segmento foi determinada pela situação especial em que vivem as crianças, pois apesar dos muros do condomínio e das guaritas de proteção, experimentam o espaço da rua, das casas sem grades e das brincadeiras na calçada. Essas experiências, no entanto, não se assemelham às vividas em outros tempos pelas crianças na cidade, ao contrário, são marcadas por diferenças

¹⁵ GARNICA, A.V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. *Interface-Comunicação, Saúde e Educação*, v.1, n.1, 1997, p.110.

¹⁶ Pessoas que segundo critérios do pesquisador, sejam capazes de transmitir as informações necessárias relativas a aspectos relevantes para o estudo.

significativas uma vez que não possibilitam o convívio com a diversidade e a padronização atinge a própria configuração das moradias.

Estudos têm apontado para o fato de que o diferente causa estranhamento e pode assumir a qualidade de assombro ou de horror na medida em que não é entendido¹⁷. Assim, da estética urbana à pessoal, os modelos são delineados dentro de configurações específicas que desconhecem outras. Dessa forma, as crianças residentes nestes espaços seriam mais suscetíveis a esses estranhamentos.

Os demais, S2 e S3, corresponderam a crianças de uma escola particular e de uma escola pública respectivamente, de modo a garantir a representatividade de contextos sócio-culturais específicos. O S2 incluiu alunos de um colégio de classe média no bairro de Moema, na zona Sul de São Paulo, escolhido em função da abertura junto à Direção, o que facilitava o contato com as crianças¹⁸ e, o S3, foi constituído por alunos de uma escola pública do bairro da Lapa localizado na Zona Oeste de São Paulo¹⁹.

Além das dimensões consideradas na determinação dos respectivos segmentos, a escolha dos mesmos privilegiou diferentes regiões da cidade e garantiu maior diversidade de contextos sócio, econômicos e culturais.

O processo de obtenção, registro e análise dos dados

A definição do Instrumento

Considerando o caráter de subjetividade do estudo, a entrevista semi-estruturada foi o principal instrumento de coleta utilizado. A escolha deste instrumento deve-se ao fato de o mesmo permitir maior flexibilidade e possibilitar uma investigação mais ampla sobre as vivências. Somente em situações

¹⁷ CASTRO, Lucia Rabello de. *A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*. R.J., FAPERJ / 7Letras, 2004.

¹⁸ Esta postura tem suporte em estudo desenvolvido por Castro, acima referendada, que mostra o quanto em uma sociedade tomada pelas mais variadas formas de violência, os adultos sentem-se constantemente ameaçados e zelam por suas crianças evitando o contato com estranhos.

¹⁹ O contato com a Coordenação dessa escola foi intermediado por uma professora conhecida da pesquisadora.

específicas, quando não foi possível um contato com os pais, optou-se pelo uso do questionário semi-aberto.

A proposta de trabalhar com entrevistas e questionários pode ser utilizada em todas as fases de um trabalho de investigação. São instrumentos apropriados para estudos que buscam entender atitudes, preferências, necessidades e sentimentos envolvidos em fenômenos complexos ou no desenvolvimento e implementação de programas relacionados a dificuldades, necessidades ou conflitos não claros ou pouco explicitados.

Nesta pesquisa a elaboração de ambos, entrevista e questionário, em função da complexidade do tema e dos paradigmas que o subsidiam levou em consideração um amplo e diversificado universo de questões tidas como pertinentes à investigação. Antes de focar no questionamento diretamente ligado ao objeto da pesquisa, a entrevista voltou-se para obter junto às crianças, dados que as caracterizassem como nome, idade, escolaridade, profissão e escolaridade dos pais.

Apesar de focar para a representação construída sobre a violência com base na programação televisiva, em especial o desenho animado, abordou outros aspectos tidos como variáveis importantes na construção destas representações, dentre eles:

- Os hábitos das crianças e dos pais como telespectadores, não só aqueles relativos à programação que assistem, mas também os relacionados ao tempo destinado à TV e ao ambiente que compõe o contexto de recepção televisiva;
- A existência de controle dos pais quanto ao uso da televisão e de outras mídias e as bases em que este controle se encontra estruturado;
- A programação assistida, a razão da escolha, os elementos tidos como violentos considerando-se a programação descrita.

Assim, a busca pela compreensão dos elementos que participam da elaboração do conceito de violência pelas crianças a partir de elementos presentes no discurso midiático, implicou percorrer uma ampla rede de relações.

As questões propostas foram orientadas com base em teorias que sustentam ser o plano interno decorrente do plano externo, e, serem as experiências vividas integradas ao mundo interior, definindo e redefinindo subjetividades. Levam em consideração também, o fato de o universo da criança no mundo contemporâneo ser caracterizado pela primazia da comunicação e da automação, por avanços tecnológicos, pela presença da televisão, do computador, da Internet e do vídeo, e, por uma sociedade assentada na lógica do consumo.

Todos esses aspectos associados a um novo conceito de família e determinados por novas práticas sociais derivadas das relações estabelecidas com as diferentes mídias foram considerados na elaboração do instrumento, deixando evidentes algumas hipóteses que norteiam o estudo. O roteiro de entrevista das crianças e dos pais, assim como o questionário proposto se encontram descritos nos anexos A e B respectivamente.

Os sujeitos e o trajeto da pesquisa

A coleta de dados teve início com o pré-teste do instrumento em julho de 2005. Neste momento, foram testados o roteiro da entrevista, o questionário voltado para os pais, além dos procedimentos de coleta de dados.

Com relação aos instrumentos ficou evidente a necessidade de que algumas questões fossem incluídas, de modo que o roteiro sofreu reformulações. O questionário não se mostrou um instrumento efetivo, em função do pequeno retorno e, este dado fez com que o estudo privilegiasse, sempre que fosse possível, a substituição do questionário pelas entrevistas com os pais.

Durante o pré-teste as entrevistas com as crianças foram propostas em duplas ou trios e, por terem garantido participação espontânea das crianças, este procedimento foi mantido durante a pesquisa.

A coleta de dados propriamente dita ocorreu nos meses de maio, junho e julho de 2006. No que diz respeito aos aspectos éticos, respeitando a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde sobre pesquisa envolvendo seres humanos,

a entrevista aconteceu após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C).

O procedimento de coleta envolveu:

- Entrevistas com crianças compreendendo a faixa etária de seis a onze anos²⁰, estudantes de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, provenientes de escolas públicas e privadas, buscando identificar os desenhos que assistem, o que classificam como violência e seus sentimentos e reações frente a cenas apontadas como violentas no desenho ou, na programação em geral;
- Entrevistas com pais para identificação das representações adultocêntricas e das mediações envolvidas nas representações dessas crianças;
- Exposição de um grupo de crianças aos desenhos previamente selecionados, seguida de entrevista voltada para a obtenção de marcas significativas por eles apontadas;

Contrapondo-se às posturas clássicas de construção de conhecimento, a coleta de dados não obedeceu a um rigor e padronização dos métodos e instrumentos. Os delineamentos variaram dentro de cada segmento, sendo ajustados às possibilidades encontradas nas diferentes situações.

No condomínio, uma vez que o espaço permitiu, as entrevistas ocorreram em diferentes lugares, sendo que as crianças foram abordadas na quadra, na área de convivência e na residência de uma delas. Essa opção metodológica resultou de experiências em estudos anteriores que apontaram para essa possibilidade²¹ com o propósito de minimizar o constrangimento diante do pesquisador e da situação e, conseqüentemente ao garantir maior espontaneidade para responder.

Embora o entrevistador se dirigisse a cada uma das crianças individualmente, elas foram abordadas na presença de outras que se encontravam no local permaneceram ao redor e, muitas vezes chegaram a interceptar o diálogo ou comentar as respostas dos colegas entrevistados.

²⁰ A razão da escolha deve-se a forma de pensar característica da criança, segundo Piaget, ao interesse dessa faixa por desenhos animados e por serem considerados mais suscetíveis, enquanto subjetividades em formação. PIAGET, Jean. *Seis Estudos de Psicologia*. R.J. Forense, 1969.

²¹ PACHECO, Elza Dias. *Desenho Animado na TV: mitos, símbolos e metáforas*. S.P., LAPIC / ECA/USP, 1999. (Pesquisa Integrada)

Nas escolas, embora o espaço em que ocorreram as entrevistas tenha sido único e escolhido de modo a não interferir com a rotina da instituição, as crianças também não ficaram a sós com o pesquisador. Foram encaminhadas em dupla, ou trio ao local em que transcorreram as entrevistas.

O pesquisador formulava a pergunta e deixava as crianças à vontade para responderem, sem necessariamente determinar quem deveria falar primeiro, e assim as respostas foram fluindo de maneira espontânea.

Assim como ocorreu no condomínio foi comum a interação das crianças durante as entrevistas, inclusive fazendo comentários no sentido de confirmar ou contrariar a fala do outro, ou ainda, propondo uma nova idéia a respeito do comentário do colega.

Embora o procedimento de coleta não contemplasse uma rigidez absoluta, não deixou de levar em consideração as possíveis interferências decorrentes dessa proposta, mas considerou serem estas menos significativas do que o estranhamento causado pelo contato com o pesquisador, ou a inquietação frente a determinada pergunta que não estivesse pronto a responder, o que poderia gerar inibição e comprometer a obtenção das informações.

As crianças foram incentivadas a falar mesmo quando seus discursos não correspondessem aos propósitos da pesquisa. Esse posicionamento tem como suporte a idéia de que na medida em que falam, constroem narrativas que possibilitam a organização do pensamento e que a interpelação de suas falas pudesse ser interpretada como uma avaliação negativa e impedir que se manifestassem sobre os aspectos de interesse do estudo.

Para Moscovici²² e Lefebvre²³, ano, a apreensão dos elementos de sua cotidianidade pelo indivíduo e a construção de representações sobre esse mundo, ocorre a partir das referências dos grupos mais próximos como a família e a escola. Essa proposição orientou nosso interesse em identificar junto aos pais aspectos que

²² MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, Vozes, 2004.

²³ TEDESCO, J.C. *Paradigmas do Cotidiano: introdução à constituição de um campo de análise social*. Cap. III e VI. R. S., Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 1999.

pudessem ser vistos como capazes de intermediar as significações construídas pelas crianças.

Os procedimentos propostos para a coleta de dados junto aos pais diferiram das propostas de coleta junto às crianças. Para os pais do S1 e do S3 foram enviados questionários, sendo que no primeiro retornaram quatro e, no segundo somente um, sendo que foi respondido pela irmã mais velha e não pela mãe ou pai. Com os pais do S2 foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, individuais, na escola, em horários previamente agendados.

A opção pelo questionário decorreu das dificuldades encontradas para um contato com as mães dos S1 e S3, em função das suas ocupações profissionais no primeiro caso, sendo que no segundo caso, as razões não foram explicitadas. A disponibilidade da Direção, no S2 foi fator primordial na intermediação dos contatos.

O conteúdo das descrições foi gravado e em seguida transcrito, com objetivo de obter as falas em sua totalidade. As descrições obtidas nos discursos e os significados que emergiram, à consciência de cada sujeito, geraram um conjunto de informações que foram submetidas à análise.

A análise dos discursos

A análise do discurso contido nas entrevistas compreendeu momentos distintos:

O primeiro passo compreendeu a leitura das falas das crianças e dos pais registradas na íntegra, a fim de obter um panorama geral do conteúdo manifesto. para que o pesquisador se familiarizasse com as experiências relatadas.

Em um segundo momento, várias leituras dos discursos foram realizadas, de modo a identificar convergências e divergências internas, e para que as expressões significativas para a compreensão do fenômeno, já previstas no roteiro ou que emergiram das falas dos participantes pudessem ser separadas do conjunto do discurso.

Os discursos das crianças e dos pais foram organizados em dimensões/unidades passíveis de comparação. No universo das dimensões consideradas, foram delimitadas categorias relativas a unidades de significados encontradas e isoladas nos discursos.

Posteriormente, em terceiro lugar, as falas das crianças e dos pais contidas nessas unidades de significados foram transpostas para a linguagem da pesquisadora, e, em alguns momentos cruzadas segundo os segmentos a que pertenciam os participantes ou a amostra pesquisada- crianças/ pais.

Acompanhou todo esse estudo, pesquisa bibliográfica que subsidiou a proposta metodológica desenvolvida e que possibilitou a construção do referencial teórico relativo às diferentes dimensões que envolvem o fenômeno que se constitui em objeto deste estudo. Nesse sentido, incluiu informações sobre a cultura infanto-juvenil no mundo contemporâneo e construção do sujeito na era da tecnologia das informações, um olhar interdisciplinar e histórico em relação à violência, seguida de um aprofundamento teórico na compreensão da teoria denominada Representações Sociais, dadas as suas contribuições para explicar o conhecimento de senso-comum de fatos sociais. Entre os autores trazidos para subsidiar o olhar sobre a cultura, em especial, a infanto-juvenil, estão Barbero, Bosi, Jobin&Souza, Mafessoli, Teixeira Coelho. O estudo buscou em Foucault, Arendt, Dadoun, Jurandir Freire Costa, além de Freud suporte para as reflexões relativas à violência e Tedesco, Moscovici e Schaff. Outros nomes circularam por todo o trabalho como Vygotsky, Tofler, Morin.

O estudo compreendeu ainda, assistir cada um dos desenhos citados pelas crianças e elaborar uma ficha técnica, que incluiu: país de origem, produção, ano de exibição, narrativa, personagens e *spin-off*, informações obtidas em sua maioria em sites da Internet (anexo D). Trechos dos desenhos japoneses e norte-americanos mais comentados, foram gravados em CD e compõem este volume.

Por fim, com base em todas as falas e significações delas decorrentes e, com suporte nos referenciais teóricos selecionados e em análise das narrativas e personagens dos desenhos foi possível proceder à descrição e análise do fenômeno pesquisado.

CAPÍTULO 1

CULTURA CONTEMPORÂNEA E MEIOS DE COMUNICAÇÃO: O LUGAR DAS CRIANÇAS

“O coração modernizado pelas tecnologias, pela velocidade, pelos espaços modernizados...Não se sabe ao certo como isso aconteceu, como mudamos e para onde estamos indo. Acelerando essa correnteza com novidades que se inventam cada semana e são veiculadas pelas mídias, surgem as notícias das vidas e dos amores, dos famosos, dos emergentes, dos ávidos, e de qualquer catapultado à celebridade por instantes, que servem de referência para o vazio em que nos encontramos”

1.1. Entendendo a Cultura Contemporânea Pós- Moderna

Durante muito tempo o termo *cultura* esteve atrelado ao mundo da produção escrita, proveniente das instituições de ensino e pesquisa, reconhecida como pertencendo às classes mais altas e segmentos mais protegidos da população.

Mudanças na conjuntura social fizeram com que essa idéia de cultura fosse abandonada e o termo *cultura* passou a fazer referência ao conjunto de valores e bens herdados e compartilhados por uma comunidade ou a práticas que expressam um estado de espírito ou um comportamento coletivo.

A cultura segundo Lefebvre²⁴ corresponde ao intercâmbio entre a ideologia e a práxis. A cultura é um modo de repartir os recursos da sociedade e, por conseguinte, de orientar a produção, entendendo por produção, não só a produção de bens, mas a produção de si mesmo.

As formas de as pessoas serem e estarem no mundo contemporâneo são o resultado de transformações que tiveram início com a industrialização e hoje assumem diferentes características, que se convencionou chamar de *pós-modernidade*.

Para entender um fenômeno é necessário conhecer o universo em que está inserido, daí a necessidade de identificarmos aspectos que caracterizam esse novo tempo. Por outro lado, entender esse novo tempo significa buscar o contexto que o originou, o que nos remete a história, mais especificamente à Revolução Industrial.

A industrialização contribuiu para que uma série de produtos fosse invadindo nossos espaços e, esses produtos foram possibilitando novas formas de vida em sociedade. Dentre as novas invenções destacam-se as que geraram transformações nos sistemas básicos de comunicação e resultaram em novas linguagens comunicacionais, de importância crucial para a integração das sociedades humanas, até então ligadas por redes físicas, como as rodovias, as ferrovias e as vias pluviais.

A industrialização trouxe consigo um grande contingente da população para a cidade, em busca da ascensão e do progresso, de modo que a partir do início do

²⁴ LEFEBVRE, Henry. *A Vida Cotidiana no Mundo Moderno*. S. P., Ática, 1991.

século XX foi possível assistir a alterações significativas das formas de vida na cidade, atendendo à idéia e ao ideal de desenvolvimento que se instala com essa nova ordem. As mudanças estruturais, decorrentes da nova ordem econômica e social que se estabeleceu, fizeram com que a cultura deixasse de ser homogênea. Surge a sociedade de *massa* e o homem médio que deixa de ser pensado em sua individualidade e passa a ser representado por diferentes estatísticas e, em decorrência, o que se convencionou chamar de *cultura de massa*.

De acordo com Bosi²⁵, podemos classificar diferencialmente a *cultura* com base em diferentes critérios de análise. Se estabelecermos relação entre cultura e controle, podemos falar em *cultura alienada* ou *autônoma*, já se o critério for valores e objetos, em *cultura de classes* (rico, pobre, burguês ou operário).

Assim, considerando a cultura como um conjunto de bens compartilhados por um grupo, Bosi sugere uma divisão que extrapola a idéia de *cultura erudita* ou *acadêmica* e *cultura popular*, a primeira centrada no sistema educacional e oriunda das Universidades e a outra representada por bens materiais e simbólicos tradicionais, denominados de folclore. Intermediando esse dois campos culturais, Bosi aponta ainda, a *cultura criadora*, extra-universitária, delineada por poetas, escritores e artistas em geral e a *cultura de massa* ou *indústria cultural*, em decorrência dos tipos móveis de imprensa e da industrialização.

Com relação à Indústria Cultural, a define como sendo regida pelos mesmos princípios da produção econômica, e difundida em larga escala pelos meios de comunicação. De acordo com Bosi, a *cultura de massa* apesar de cortar verticalmente todos os extratos da população existe principalmente no interior das classes médias.

A cultura produzida nas academias, no entanto, ultrapassa seu universo, de origem, pois diferentes meios de comunicação alimentam-se dela, de modo que seus conteúdos passam também a compor a *cultura de massa*.

²⁵ BOSI, Alfredo. *Dialética da Comunicação*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

No entanto, a *cultura de massa* ou *indústria cultural* é considerada como um esvaziamento da *cultura erudita*, não sendo vista como veículo de difusão de cultura, mas como forma de impedir acesso à mesma e destruir suas formas.

O conceito de *cultura de massa* ou *indústria cultural* foi proposto por Adorno e Horkheimer na década de 30, que analisaram a produção industrial dos bens culturais como movimento global da cultura, com base no nazi-facismo vigente. Segundo Mattelart²⁶, 1997, a produção cultural de acordo com a visão dos mesmos, assemelha-se à produção de qualquer mercadoria, atendendo a mesma racionalidade técnica, organização e planejamento administrativo, exigidos na produção de automóveis por exemplo, com fins de rentabilidade econômica e controle social.

A *cultura de massa*, num primeiro momento sofre acirrada crítica, principalmente da chamada Escola de Frankfurt e a partir de 1960, os intelectuais frente à *indústria cultural* subdividem-se em *apocalípticos e integrados*. Foram denominados *apocalípticos* àqueles que se posicionavam contra os meios de comunicação e à cultura de massa, e *integrados*, os que defendiam a democratização, o acesso de milhões a essa cultura de lazer.

É importante salientar que as diferenças culturais ficam demarcadas essencialmente pela linguagem, importante referencial que se constitui no principal produto da cultura, assim como seu principal instrumento de transmissão.

De acordo com Vygotsky²⁷, a linguagem entendida como um conjunto específico de signos criados pelo homem para representar o mundo, além de possibilitar a comunicação entre os homens, é constituinte do humano, permite a ele internalizar o mundo e desenvolver formas de pensar e agir mais complexas.

Da luz elétrica à televisão, dos computadores à Internet, foram muitas e significativas, as mudanças que atingiram os espaços urbanos, a arquitetura da cidade, as relações entre as pessoas e em suas subjetividades, caracterizando o que se convencionou chamar de *modernidade*.

²⁶ MATTELART, Armand & Michele. *História das Teorias da Comunicação*. S.P., Loyola, 1999, p.77.

²⁷ VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente*. S.P., Martins Fontes, 1984.

O projeto da Modernidade envolveu os três últimos séculos da Cultura Ocidental Européia, iniciando-se no Século XVIII e firmando-se no século XIX. Porém, no início do século XX, propostas inovadoras vêm reestruturar as “verdades existentes” e alterar o núcleo do conhecimento humano.

Em 1905, Einstein propõe a teoria da relatividade e os conceitos de espaço e tempo são revistos, deixando de existir em si mesmos, para só existirem em função de um observador, determinando que nada é igual o tempo todo e gerando uma visão relativista do universo. Mais tarde, propostas marxistas e o advento da Psicanálise contribuem com um novo pensamento sobre o social. Estas transformações constituem-se em marcos da Modernidade.

Na Modernidade a questão nuclear é a linguagem, uma linguagem que aponta para a auto-referência e a auto-crítica, e se diversifica a partir do avanço da ciência, tendo essencialmente as funções *metalinguística* e *estética* a lhe conferirem esta posição.

Até então, e principalmente no século XVI, um mesmo homem percorria os caminhos da ciência, da técnica, da estética e outros tantos. Ainda no século XVII, Ciência e Religião formavam um par, onde aquele que propusesse a separação poderia ser queimado em praça pública. Contrariamente ao que ocorria na Antiguidade, onde prevalecia a noção de que tudo no mundo era um contínuo, do mundo natural à história psicológica do indivíduo, a Modernidade assiste a uma descontinuidade no comportamento, no modo de pensar, de forma que aquilo que parecia indivisível, passa a ser fracionado em partes, assinalando assim a passagem do sintético para o analítico.

O projeto da Modernidade traz consigo uma necessidade de desmembramento que resultou nas diferentes especializações do conhecimento, Ciência, Religião, Filosofia e Estética, e posteriormente em subdivisões dentro dessas especialidades. Foi no interior desse processo, que arte e ciência se transformaram em campos opostos de atuação, percepção e compreensão do mundo.

Uma característica da Modernidade que decorre principalmente do avanço tecnológico e dos meios de comunicação é a forte *predominância da representação sobre o real*. Esta predominância fica claramente demarcada, se observarmos que as situações fictícias das telenovelas são tratadas como se fossem reais ou que são feitas referências a autores, como se fossem os próprios personagens por eles criados em determinadas seções dos jornais, das populares às mais eruditas. A TV também traz para a tela atores mortos, levando a mais uma forma de representação do real. Na *modernidade surge uma cultura de representação*.

A *modernidade* não chegou a todos os lugares paralelamente e no Brasil, os primeiros contornos da *modernidade* foram sentidos em meados do século XX. Segundo Teixeira Coelho ²⁸ "haverá tantas noções de moderno, modernismo e modernidade quantos forem os espaços e os tempos considerados. Haverá aquela e esta modernidade, uma modernidade "deles" e a "nossa" modernidade." Isto sugere que cada sociedade engajou-se na modernidade de acordo com suas especificidades e em diferentes momentos.

À sociedade *moderna* corresponde o avanço tecnológico que disponibiliza para o mundo uma série de produtos, que são substituídos cada vez mais rapidamente, alterando na mesma proporção o modo de vida em sociedade.

No bojo da industrialização surge uma sociedade capitalista que tem o consumo como propulsor do desenvolvimento. Cada novo produto forja uma nova necessidade, e os diferentes meios de comunicação, transformados em espaços de interação social, disponibilizam estes produtos ao mesmo tempo em que são consumidos e reinventados "...os verdadeiros modelos culturais são renegados, ou melhor substituídos pela padronização absoluta do desejo. As subjetividades contemporâneas se expressam como 'kits de perfis-padrão que obedecem à órbita do mercado'".²⁹

Segundo Vygotsky³⁰, os diferentes signos e instrumentos presentes no diferentes contextos constituem-se em mediadores de nossa relação com o mundo e, à medida que conduzem a diferentes formas de agir, fazem com que as pessoas

²⁸ COELHO, Teixeira. *Moderno- Pós Moderno*. São Paulo: Editora Iluminuras, 1995.

²⁹ JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância, Violência e Consumo*. In: JOBIM E SOUZA, Solange. *Subjetividade em questão: a infância como crítica de cultura*, R.J., 7 Letras., 2000, p.93.

³⁰ VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente*. S.P., Martins Fontes, 1984.

venham a ser de uma ou de outra forma. Em diferentes lugares e ou em diferentes momentos históricos, diferentes subjetividades são construídas, derivadas de relações específicas entre sujeito e objeto.

O novo arranjo do tempo e das relações dentro desse espaço-tempo, que corresponde a esse avanço técnico, dá origem conseqüentemente a uma mobilidade social. Esse período assiste a uma nova posição da mulher frente ao homem, do empregado frente ao patrão, do negro frente ao branco e da criança perante o adulto. Essas mudanças englobam também a moral e a ideologia.

Assim como a *modernidade* surge a partir da Primeira Revolução Industrial, criando as máquinas, o proletariado, as novas relações sociais e de trabalho, a pós-modernidade tem início no momento em que o desenvolvimento tecnológico passa a ser mais refinado e mais rápido, nos diferentes setores, entre eles o da eletrônica, partindo da criação da TV para o computador e assistindo a substituição do sistema digital pelo analógico.

A partir das imagens criadas no computador, surge a realidade virtual desprendida do modelo real, que permite ao sujeito ser mais do que um espectador e interagir com ela. A produção de imagens passa a pertencer ao terreno das simulações e não mais das representações.

O surgimento de uma sociedade tecnológica em substituição a uma sociedade industrial define novas formas de relacionamento e vem caracterizar o que se convencionou chamar de *pós-modernidade*. O termo *pós-modernidade* é usado tanto para designar um estilo ou movimento, quanto toda uma conjuntura da sociedade pós anos 70.

Em tempos *pós-modernos* não se ousa falar em uma única forma de expressão cultural válida, ocorre uma maior abertura para os diversos universos culturais e para a busca de novos esquemas conceituais, não sendo possível estabelecermos uma nítida diferenciação entre características culturais entendidas como padrões, valores, hábitos, e fazendo emergir o conceito de *culturas híbridas*.

Não se pode falar com precisão sobre o início e as especificidades da *pós-modernidade*. Alguns consideram que o termo só se aplique às sociedades do

Primeiro Mundo e, surgem especulações sobre as possíveis datas de seu início, que variam de 1930 à aproximadamente 1970, dependendo do contexto considerado, seja ele geográfico ou estético.

O que fica evidenciado em algumas colocações, é que a cultura da *pós-modernidade* só estaria acontecendo em países do Primeiro Mundo, e em função das transformações por que passaram as artes, a ciência e a literatura no século passado. Pensando-se as condições em que se vive nos demais países, e que as condições econômicas estão atreladas às culturais, fica difícil pensar até mesmo em *modernidade* em países subdesenvolvidos.

No entanto, Teixeira Coelho³¹ afirma que esta relação não se aplica em todos os níveis e que podemos encontrar no universo estético, enquanto relativamente autônomo, o elemento específico capaz de definir a *pós-modernidade*, uma vez que ele abarca uma multiplicidade de aspectos da vida contemporânea e, aponta Glauber Rocha, como indicativo de que a *pós-modernidade* no Brasil teve início a partir dos anos 60.

Numa tentativa de delinear os possíveis traços da *pós-modernidade* em confronto com a *modernidade*, Coelho serve-se dos mitos de Prometeu e de Hermes. Prometeu seria visto como símbolo do homem moderno, por aspirar apoderar-se da verdade e Hermes, deus-mensageiro e aproximador, símbolo do intercâmbio e da composição entre os contrários, descompromissado com a idéia de uma verdade única e disponível para o gozo dos prazeres imediatos. Estes mitos revelam então as características de maior rigidez frente aos fatos que marca a busca do conhecimento na *modernidade*, em contraste com a flexibilidade e inevitabilidade que marcam os tempos *pós-modernos*.

Além desses traços genéricos que apontam algumas diferenças entre os dois momentos, a questão temporal parece estabelecer uma maior diferenciação entre ambas; a *modernidade* pressupõe que os acontecimentos tenham um começo, um desenrolar e uma solução linear em termos temporais, enquanto a *pós-modernidade* não acredita na impossibilidade de um desfecho não resolvido e não pensa o tempo

³¹ COELHO, Teixeira. *Moderno & Pós Moderno*. São Paulo: Editora Iluminuras, 1995.

como suporte de construção e realização de um projeto de vida futura, enfatizando o presente, o aqui e agora.

O pensamento *pós-moderno* despoja-se da idéia de identidade permanente, da estabilidade e rege-se primordialmente pela aceitação das instabilidades, da heterogeneidade, da relativização dos marcos referenciais e de doutrinas totalizantes. Diferentemente do que ocorreu até os anos 60, a negação das instituições é substituída pela contestação. Isto significa que o *pensamento pós-moderno* admite a existência de posições contrárias e seus adeptos, porém procura engajamento em outras esferas, integrando as contradições.

As repercussões do pensamento *pós-moderno* em termos culturais refletem essa característica integradora, na medida em que não se observam oposições entre as culturas ditas eruditas e as culturas de massa e popular, e sim, uma maior abertura para os diversos universos culturais e as diversas formas de sensibilidade contemporânea e a busca de novos esquemas conceituais, que privilegiem o sensível e o sensorial, contrariamente ao que acontecia na *modernidade*, em que se privilegiava o intelectual e eventualmente se recorria ao sensível.

Convém reforçar, que assim como diferentes estados, países, territórios vivem o estado ou estágio da *pós-modernidade*, também as diferentes linguagens vivem diferentes estágios desse pensamento. Cada linguagem tem um tempo e um espaço próprios, o que significa que cada uma é uma pós- modernidade³².

1.2. O mundo contemporâneo e as novas mediações culturais

Partindo da definição de *cultura* como um conjunto de valores e bens herdados e compartilhados por uma comunidade, ou ainda como um conjunto de práticas que expressam um estado de espírito ou um comportamento coletivo, buscamos compreender como a revolução tecnológica, que levou primeiramente a instauração da sociedade midiática, tendo a linguagem audiovisual como dominante

³² COELHO, Teixeira. *Moderno & Pós Moderno*. São Paulo: Editora Iluminuras, 1995

e, as mídias analógicas, seguida das digitais como suporte, determinaram novas mediações no interior das famílias e no contexto social mais amplo.

1.3. A família, a infância e a socialização das crianças nas diferentes culturas

As marcas da industrialização e da urbanização na sociedade contemporânea não só resultaram em um novo conceito de família e, em novas e diversificadas formas de interação, como vieram determinar uma nova dinâmica de convivência entre seus integrantes na própria família e na sociedade.

Entender as representações infantis significa situar a criança no universo da cultura em que está inserida e desvendar as diferentes mediações que as originam, considerando serem a estrutura familiar e o conceito de infância, importantes constituintes da criança, e portanto, de sua representação de mundo.

Uma breve retrospectiva histórica permite elucidar esse discurso e favorece a compreensão do panorama atual. Para Ariès³³, a infância tal como se inscreve no mundo atual, nem sempre existiu, tendo emergido no início do período moderno. Seus estudos deixam evidente a idéia de que o surgimento da infância estaria intimamente ligado ao surgimento da família moderna ou família conjugal, na qual as relações privadas entre pais e filhos tornaram-se mais importantes, como diz Ariès do que a honra da linhagem, a integridade da herança ou a idade e permanência do nome.

As obras de arte pesquisadas por Ariès revelam que durante a Idade Média e até o século XII, a criança vivenciou um quase anonimato, uma vez que não existiu qualquer representação da criança. A ausência da palavra infância no dicionário constitui outro um indicativo da inexistência desse referente.

A inexistência da infância como uma categoria específica indica que as crianças não eram pensadas como diferentes dos adultos, conviviam no meio deles, partilhavam de brincadeiras e experiências sexuais, com base em uma moral que

³³ ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. R.J., LTC, 1981.

não estabelecia limites rígidos a uns e a outros, ensinando-os, o que fazer e como viver.

Conta Ariès, sobre as atividades de um menino, futuro rei, que na idade de quatro a seis anos de idade jogava arco, cartas, xadrez e participava de jogos dos adultos, como raquetes e inúmeros outros jogos de salão. Também assistia a lutas entre os bretões, ao espetáculo de cães lutando com ursos, e participava das festas tradicionais de Natal e dos Reis. Aos sete anos, jogava dados com fidalgos do rei, aprendeu a matar, a caçar, a atirar e a praticar jogos de azar, ao mesmo tempo em que continuava a brincar de bonecas.

Nessa estrutura familiar que antecedeu à industrialização, as trocas afetivas e a socialização transcorriam fora da família, num contexto povoado por vizinhos, homens e mulheres, crianças, velhos, amos e criados, sendo a passagem da criança pela família construída na diversidade.

“Essa família antiga tinha por missão sentida por todos - a conservação dos bens, a prática comum de um ofício, a ajuda mútua quotidiana, num mundo em que um homem e mais ainda uma mulher isolados não podiam sobreviver e, ainda nos casos de crise, a proteção da honra e das vidas. Ela não tinha função afetiva.”³⁴

O sistema de parentesco era a forma pela qual os indivíduos se reconheciam no mundo: ser filho, parente, compadre, cabra, escravo do senhor proprietário, conferia os limites e possibilidades para cada indivíduo.

A industrialização e urbanização fizeram surgir uma nova família. A partir do século XVIII, a família conjugal (pai, mãe, filhos, avós) formada por poucos integrantes se fortalece. Essa família tem como características a perda de importância do parentesco extenso, independência econômica dos filhos, aumento da participação da mulher no sistema produtivo, natalidade planejada e reduzida, acarretando a conseqüente diminuição da autoridade paterna.

A família nuclear condiz com a sociedade industrial, na medida em que seus membros são voltados para si e não mais para um agrupamento maior. Suas

³⁴ ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. R.J., LTC, p.139.

funções se restringiram à socialização da criança e estabilização das personalidades adultas, e a afetividade passa a fazer parte e manter as relações dessa nova família.

Assim, paralelamente ao surgimento de uma família reduzida nasce um novo sentimento de infância acompanhado de uma mudança de mentalidade, que inclui proteção, cuidado e atenção à criança.

Ao conceito de infância fica atrelada a idéia de que a criança é detentora de uma pureza a ser resguardada e, que se deve preservar a moralidade da criança. A Igreja se opõe significativamente à idéia de que os jogos fossem inofensivos às crianças, razão para proibi-los.

Segundo Calligaris, dentro de um referencial moderno, o conceito de infância pressupõe a criança como um caricatura da felicidade impossível "... vestida de feliz, isenta das fadigas do sexo e do trabalho, idealmente despreocupada..."³⁵

Como as crianças de determinados segmentos da população não tinham as mesmas oportunidades era negado a determinados setores da sociedade expressarem o sentimento de Infância. No entanto, o fato de o conceito de infância não atingir determinados grupos sociais, não significa negar a origem e a existência de amor nessa relação, mas sim, reconhecer que apenas determinados grupos tinham legitimidade para desfrutar desse sentimento.

Embora a modernidade tenha trazido um novo olhar sobre a criança, um olhar mais preocupado com sua proteção e sustentado em uma nova moral, isto veio impedir que as crianças participassem das mesmas experiências que os adultos, de modo que seus mundos foram significativamente demarcados. O afastamento da criança dos adultos foi uma das conseqüências mais radicais do sentimento moderno da infância, afirma Ariès.

De forma diferente do que acontecia antes da modernidade, crianças e adultos hoje, têm espaços determinados por limites específicos e não mais se misturam, constituem suas histórias separadamente.

³⁵CALLIGARIS, Contardo. O reino encantado chega ao fim. A Folha de São Paulo, *Caderno Mais*, jul 1995.

O distanciamento entre adultos e crianças veio favorecer novas formas de sociabilidade decorrentes da aproximação com as novas tecnologias presentes no mundo contemporâneo e possibilitar identificações em que o Outro é da ordem do televisivo e do virtual.

Não são mais os Outros semelhantes a nós, as pessoas da família e das nossas relações que contam suas histórias, que falam e deixam falar. Assim como as narrativas ficcionais, as narrativas do cotidiano também são recriadas e apresentadas para as crianças por meio dos diferentes meios de comunicação, de modo que o mundo real dá lugar ao televisual.

Em outros tempos, os contatos das crianças com seus pares ocorriam nas ruas, através de conversas nas calçadas, das peladas, do pega-pega, da brincadeira de casinha. Os brinquedos, na maioria improvisados, surgiam e ganhavam novas articulações graças à imaginação das crianças.

A revolução técnico-industrial veio transformar significativamente este cenário e construiu para crianças e jovens um universo amplo e diversificado de objetos destinados ao lazer, ao mesmo tempo em que passou a bombardeá-los de informação, fazendo inclusive com que o Outro de suas relações, fosse fortemente constituído pelos produtos da mídia.

As transformações culturais vieram também delimitar um novo espaço de brincadeiras, que deixou de ser a rua para se situar dentro das próprias casas e ou se restringindo ainda mais para dentro, no próprio quarto, de modo que as brincadeiras de ontem aparecem de roupa nova, tendo como suporte os meios de comunicação impressos ou audiovisuais, ou constituindo-se eles mesmos nos próprios brinquedos.

A rede de relações entre as famílias não mais se faz independente dos conteúdos da mídia, ora giram em torno dela, pois crianças e adultos interagem na presença deles, tendo seus conteúdos como fundo, ou muitas vezes os conteúdos tratados na mídia se constituem no conteúdo das relações. As experiências pessoais assumem um segundo plano, as histórias da vida de cada um são menos

significativas do que as histórias dos protagonistas que encarnam os diferentes personagens.

Segundo Jobim³⁶, as crianças assimilam muito cedo e com rapidez os valores que atuam como manipuladores dos significantes sociais, de maneira que não consomem o objeto em si, mas aquilo que o objeto representa para as pessoas que o possuem.

E é por essa ótica do consumo, reconhecido como um consumidor, que apesar do afastamento em relação ao adulto, a criança não rompe com o mundo adulto. De início a criança é introduzida na sociedade de consumo a partir das produções culturais diretamente direcionadas a elas, mais tarde passam a consumir os produtos derivados dessas produções como as camisetas, mochilas e outros objetos, movimentando um extenso e diversificado mercado.

Para Vasconcelos "A infância, não é um momento apenas de formação - como a história vem nos ensinando, mas de adestramento para as perspectivas históricas da família" ³⁷ e, à família nuclear corresponde um homem cujo perfil é marcado pela individualidade, pela busca do patrimônio e pelo estabelecimento de uma política de produção e consumo, de modo que a educação vai se incumbindo de garantir essa proposta.

No mundo moderno, assim como ocorria na família patriarcal, a criança deve garantir a manutenção das perspectivas ideológicas dessa família e, para isso sofre um processo de *adultização*. O econômico e o consumo são os elementos que vêm garantir a sua participação na sociedade.

"Percebe-se uma proposta à criança, no sentido de fazê-la não só reprodutora dos valores sociais da família, e reprodutora da atualidade social, como transgressora e, nesse sentido, a mídia adentra para o campo das influências e da transgressão, da adultização, não só pela garantia do poder econômico, mas para dar-lhe

³⁶ JOBIM e SOUZA, S. *Ladrões de Sonhos e Sabonetes*. In: JOBIM e SOUZA, S. *Subjetividade em questão : a infância como crítica da cultura*. R.J., 7 Letras, 2000, p.106.

³⁷ VASCONCELOS, Paulo Alexandre C. *Mediações Culturais e a Reificação da Infância*. In: VASCONCELOS, Paulo Alexandre C. *Comunicação e Imaginário na Cultura Infanto-Juvenil*. S.P., Zouk, 2001, p.14.

identidade a partir da participação dos cânones, produtos e performances que a sociedade acata no discurso midiático.”³⁸

É importante ressaltar ainda, que o novo papel da mulher na sociedade e tornou mais escassa a presença das mães nos lares junto às crianças, fato que também contribuiu para a estreita relação entre as crianças e os produtos da revolução tecnológica.

Castro, 2004, afirma que ficar em casa significa ter que preencher o tempo vazio, quando não se tem nada que fazer, a não ser as tarefas da escola ou ajudar a mãe, presente ou ausente, com as tarefas domésticas. Para preencher o tempo, para gastá-lo, crianças e jovens, cada vez mais sozinhas buscam algo ou alguém com quem possam desfrutar esse espaço e assim, a maioria das crianças e jovens ficam imersas na tecnologia.

“... Se fico em casa, logo ligo a televisão, já que não tenho nada que fazer...Gosto de ficar na sala vendo televisão, às vezes vou na cozinha, como lanche e vejo mais televisão...Meus irmãos tão na escola, minha mãe no trabalho; aí fico sozinha, vejo minha televisão, arrumo a casa para minha mãe.”³⁹

Castro, 2004, analisa os deslocamentos das crianças e jovens no mundo contemporâneo e mostra que são poucos os espaços urbanos em que a criança e o jovem de hoje têm a oportunidade de se deslocar.

Segundo a pesquisa que realizou junto a adolescentes no Rio de Janeiro, o deslocamento é desejado por eles, mas nem sempre aprovado pelos pais, o que se justifica em função da nova ordem dos contextos urbanos, de perigos e de estranhamentos reforçados paradoxalmente pela violência decorrente do não reconhecimento do que venha a ser diferente de si. Neste sentido, são poucas as experiências concretas vividas, o que faz com que as possíveis experiências de

³⁸VASCONCELOS, Paulo Alexandre C. Mediações Culturais e a Reificação da Infância. In: VASCONCELOS, Paulo Alexandre C. *Comunicação e Imaginário na Cultura Infanto-Juvenil*. S.P., Zouk, 2001, p.14-15.

³⁹CASTRO, Lucia Rabello de. *A Aventura Urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*. 2002, p.44.

deslocamento incitem a curiosidade fazendo crianças e jovens imaginarem como seria isso ou aquilo.

Não só o espaço das brincadeiras, como os brinquedos atendem a essa nova ordem. Pensar a criança e o jovem significa pensar questões decorrentes da evolução tecnológica.

1.3.1. As diferentes linguagens: marcas de um novo tempo e de novas relações

O deslocamento de contingente significativo de parte da população constituída por artesãos, operários, prestadores de serviço, comerciantes e biscateiros do eixo rural para o urbano, configurou-se como terreno propício para que empresários se voltassem para uma produção industrial e mecanizada de bens simbólicos a ser consumida sem maiores comprometimentos"...cria-se assim, para esse público, a indústria cultural como se criara para a elite o mercado da arte -era a produção simbólica que se mercantilizava em todos os níveis da sociedade".⁴⁰

Na década de 50, as possibilidades de registro e reprodução, aliadas a combinação de diferentes linguagens fizeram surgir os diferentes veículos de comunicação, capazes de atingir um grande contingente de pessoas simultaneamente e proporcionando a ampla divulgação da cultura de massa. O rádio, a televisão e o cinema são os marcos desse novo mundo. A indústria do cinema passou a investir fortemente no público infantil, ao mesmo tempo em que a TV se populariza, povoando o mundo infantil de novos estímulos sensoriais e engendrando-as fortemente em uma cultura de representação.

Mais tarde, por volta dos anos 80, surgem os primeiros videogames e o videocassete, aproximando-os cada vez mais do mundo das imagens e definindo formas específicas de interação com o mundo. O desenvolvimento dos sistemas de telecomunicações e sua associação com a Informática, fizeram com que as crianças cada vez mais ficassem imersas no universo das tecnologias.

⁴⁰CASTRO, Lucia Rabello de. *A Aventura Urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*, 2002, p.41.

O computador, a Internet, a TV a cabo, o celular e os games criam um universo diferenciado de relações. Essa nova tecnologia que se convencionou chamar digital⁴¹, fez emergir de forma significativa, as sociedades em rede dando origem ao que se convencionou chamar Cibercultura.

À *cultura contemporânea* corresponde uma sociedade marcada pela relação entre computadores, entre computadores e outras mídias, entre os diferentes usuários e a máquina, envolvendo diferentes discursos construídos a partir da combinação de diferentes linguagens, e favorecendo a construção de um amplo hipertexto⁴².

As novas linguagens e suas intersecções correspondem a uma intrincada rede. O aprendizado sobre o mundo, a comunicação com os amigos, a lição de casa e a brincadeira estão atrelados ao contato com a TV, o vídeo, o DVD, o videogame e o computador.

Criar páginas, construir *blogs*⁴³, interagir no *orkut* ou no *massinger* assim como jogar ou namorar são possibilidades do mundo virtual, redefinido em um novo tempo e espaço

O celular também compõe o universo dos acessórios das novas gerações e definem formas específicas de relacionamento, como alternativas às ligações: mensagens de texto (torpedo), e-mail, e múltiplas funções como agenda, rádio, TV, secretária e banco eletrônico, além de entretenimentos.

Há poucos anos a média de idade para começar a usar celular era 13 anos, hoje cada vez mais cedo as crianças fazem uso dele e, se constituem no público que

⁴¹ Resultante da tradução da linguagem visual ou sonora produzida por qualquer veículo ou técnica para a linguagem numérica.

⁴² Um conjunto de nós ligados por conexões, onde os nós podem ser palavras, imagens, gráficos, seqüências sonoras e outros hipertextos, articulados de forma não linear. A função do hipertexto pode ser de comunicação, informação ou organização de conhecimentos.

⁴³ Diário virtual- uma página da *Web* cujas atualizações (chamadas *posts*) são organizadas cronologicamente. Estes *posts* podem ou não pertencer ao mesmo gênero de escrita, referir-se ao mesmo assunto ou ter sido escritos pela mesma pessoa. A maioria dos blogs são miscelâneas onde os *blogueiros* escrevem com total liberdade.

mais consome celulares, computadores, MP3⁴⁴ e Ipod's⁴⁵. Além de divertimento e comodidade a tecnologia proporciona prazer e, com ela vem embutido um certo status por possuir determinado produto.

Em redes de *fast food* tem sido normal ver diversos adolescentes intercalarem uma batata frita com uma digitada no laptop, já que algumas delas tornaram-se em ponto de encontro para jovens baixarem música, acessarem *site* de relacionamentos *orkut* e conversarem pelo *MSN*.

Do ponto de vista comercial, para atingir este público as estratégias mais eficientes são campanhas em TV, games e Internet, ou seja, ferramentas visuais, uma vez os jovens familiarizados com as tecnologias são capazes de absorver uma realidade mais sofisticada em termos de informações.

Seja por comodidade ou por simples prazer em utilizar as inovações tecnológicas, o fato é que os jovens dessa geração se comunicam e se relacionam cada vez mais distantes uns dos Outros.

As conexões proporcionadas pelos espaços virtuais fizeram desaparecer a noção de público constituída por grupos anônimos de pessoas, conectados à rede como uma massa. As inúmeras possibilidades técnicas vieram garantir a possibilidade de uma interatividade que assume um novo formato, que privilegia uma relação mais individualizada e a construção de uma rede de significações mais específica, a partir dos hipertextos construídos.

“As salas abertas de bate-papo na Internet cumprem, muitas vezes, a finalidade de estarem juntos e virtualmente, repassando o dia-a dia. ... A fugacidade dos temas e assuntos parece refletir o cotidiano urbano: veloz e fugaz. Aliada ao descompromisso de estar ali conversando, uma vez que um pode entrar e outro sair sem mais nem menos, ou ser expulsa (quicada) pelo operador de canal, a

⁴⁴ Meio popular de distribuição de canções

⁴⁵ Ipod é um meio que armazena mídia em um disco rígido acoplado, enquanto os modelos menores, o IpodNano, usam memória flash. Como a maioria dos players portáteis digitais, o Ipod pode servir como um armazenador de dados quando conectado a um computador

conversa nos *chats* não cumpre a função de apresentar desafios para uma elaboração mais profunda do que se viveu”.⁴⁶

A busca pela compreensão de como as crianças ressignificam o mundo, e constroem suas identidades passa por uma compreensão do contexto sócio-cultural em que estão inseridos.

Nesse sentido, pensar a cultura infanto-juvenil emergente significa pensar a criança e o jovem como produto e sujeito de uma sociedade tecnológica. Produto, porque as crianças e os jovens de hoje, nasceram e vêm se constituindo, dentro de um universo povoado por uma série de objetos, instituições e relações determinadas a partir das transformações decorrentes dos avanços tecnológicos, em especial dos meios de comunicação, uma vez que dela se apropriam, fazendo uso de maneira própria.

Uma vez que com as tecnologias da comunicação novas noções de tempo e espaço são experimentadas, os referentes das relações deixam de ser proximidade, vizinhança, parentesco para se estruturarem em função de interesses comuns. Ao contrário do que ocorre com outras mídias, em que a informação fica disponível em um determinado horário, o acesso à rede pode acontecer em qualquer tempo.

A identificação e a compreensão da cultura infanto-juvenil no mundo contemporâneo implica um olhar sobre estes aspectos, que indubitavelmente são determinantes.

1.3.2. Cultura Pós- Moderna e Modos de Subjetivação

Esta nova civilização que traz consigo novos estilos de família, modos de trabalhar, brincar, amar e viver diferentes, uma nova economia, novos conflitos políticos, transformações nas artes e nas ciências e implicam igualmente em uma

⁴⁶ CASTRO, Lucia Rabello de. *A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*. R.J., FAPERJ/7Letras, 2004.

consciência alterada, nos permitem falar em novos modos de subjetivação, como propõe Saraiva ⁴⁷.

A idéia de um eu e de uma identidade, privados, únicos e singulares, cujo desenvolvimento compreende e obedece a uma ordem linear e pré-determinada, com início na infância e término na idade adulta é típica da Modernidade e, a desintegração da individualidade, uma das marcas mais significativas dessa nova era, ou dessa nova Onda, a terceira, como propôs Tofler, 1980.

O esvaziamento deste sujeito individual tem sido proclamado e interpretado por diferentes teóricos e suas hipóteses contribuem para a compreensão dos novos modos de subjetivação. A morte do sujeito moderno compreende a ruptura com uma moral dominante e universal em substituição a uma ética relativizada, voltada para o coletivo, dependente de grupos ou tribos.

“A ruína dos grupos sociais consolida-se no termo dos grupos e galeras urbanas entricheirados em hostes estetizadas pelos hábitos de consumo. Patricinhas, grungers, mauricinhos, punks, darks. Parece marcante também o ódio àqueles que não pertencem a suas hostes, que se reverte em manifestações de crueldade em relação a eles, num ato que representa um retrocesso das relações, uma vez que esse padrão de comportamento já existia há alguns séculos”. ⁴⁸

A construção de uma subjetividade típica dessa nova era estaria ligada a questões da temporalidade e sociabilidade. Caracteriza-se por um esvaziamento do sujeito, na medida em que o rompimento com a articulação entre passado, presente e futuro nos conduziria a um eterno presente e a uma perda do sentido da história e conseqüentemente de nossa herança cultural e simbólica. Sem passado nos desvencilhamos de uma experiência coletiva e compartilhada para vivermos uma experiência individual que não é efeito de relacionamento social.

⁴⁷ SARAIVA, J.E.M. Do individualismo moderno ao narcisismo contemporâneo: a produção da subjetividade na sociedade do consumo. In. JOBIM e SOUZA, S. *Subjetividade em questão : a infância como crítica da cultura*. R.J., 7 Letras, 2000.

⁴⁸ MAFESSOLI, M. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. R.J., Forense, 1987,

São marcas desse novo mundo, relações humanas cada vez mais vazias e indiretas, e crise dos valores morais que serviam como medida para o estabelecimento de identidades de modo que ...”hoje os indivíduos se sentem órfãos de ideais imaginários, de modelos de auto-percepção” ⁴⁹. Isso conduz a crescentes índices de dependentes das mais variadas drogas, estados de estresse e depressão, acompanhados do aumento de violência e vandalismo.

A partir dessas considerações buscou-se encaminhar as discussões para uma maior compreensão de que as formas de violência que marcam o mundo contemporâneo, não devem ser buscadas em espaços específicos, mas no conjunto das situações que permeiam este novo tempo.

O capítulo que se segue reúne contribuições de pensadores de diversas áreas do conhecimento na tentativa de mapear o fenômeno da violência.

⁴⁹ *Jornal do Brasil* . Em busca do sujeito contemporâneo: Psicanalistas se reúnem para debater os efeitos da globalização sobre o homem. Pronunciamento de Jurandir Freire Costa.

CAPÍTULO 2

MAPEANDO A VIOLÊNCIA

“Sempre que alguém quer e realiza o mal do outro, alguma coisa no mundo de desestrutura; toda ação ou palavra perversa, toda a injustiça é um crime contra a natureza mais ampla, que nos inclui, a nós, seres humanos, vulneráveis e grandiosos, patéticos e dignos-tudo isso por sermos apenas humanos”.

Lia Luf

Este capítulo busca uma compreensão do fenômeno – violência – caminhando em busca de suas raízes e fazendo um percurso de identificação das diferentes possibilidades de conceituação que lhe têm sido atribuídas, considerando-se teóricos e contextos diversos.

2.1. Raízes da violência no homem

Muitos são os estudos que preferem explicar a violência, com base na noção de agressividade tida como um processo primário presente em todo ser humano e descartando da violência os aspectos sociológicos nele contidos. Com relação à agressividade também tem sido pensada com base na etimologia da palavra agressão, *ad gradior*, que significa mover-se para adiante, fazendo com que necessariamente não seja compreendida como destrutiva, maléfica ou anormal, mas como uma tendência inata para crescer e dominar a vida, predispondo o homem ao ataque e ao combate.

Buscando um aprofundamento com relação à temática agressividade, Michaud⁵⁰ faz um recorte que perpassa por diversas áreas do conhecimento como a neurologia, a etologia e a antropologia pré-histórica, além de contribuições de estudos da psicologia e da psicanálise.

O caminho percorrido por Michaud permitiu constatar que do ponto de vista *neurológico*, a agressividade consiste em uma resposta natural do organismo às situações de estresse, podendo ter origem em um desequilíbrio, surgindo para combatê-lo ou ainda, se constituir em elemento desencadeador de síndromes de adaptação gerais (modificações endócrinas, metabólicas, perturbações cardiovasculares) e locais (reações inflamatórias, úlceras, abscessos). Relata a existência de pesquisas que mapearam os centros desencadeadores e inibidores da agressividade, assim como as manipulações farmacológicas, demonstrando a relação entre agressividade e bases neurológicas. Reconhece também, que ao colocarem em evidência as bases neurológicas da agressividade, essas pesquisas

⁵⁰ MICHAUD, YVES. *A Violência*. S.P., Ática, 1989.

não levam em consideração as significações aprendidas, nem mesmo o simbolismo envolvido no desencadeamento e controle das mesmas.

Michaud mostra, com base em estudos desenvolvidos pela *etologia*, que focam o comportamento animal em seu ambiente natural, ser possível concluir que a agressividade não é aprendida, é própria do homem e de outros animais. No caso aos animais a agressividade é *intra específica*, funcionando de modo programado e automático, além de ter funções precisas – permite a repartição territorial segundo os recursos dos nichos ecológicos, o estabelecimento de hierarquias sociais, intervém na seleção dos parceiros sexuais—levando o animal a responder a estímulos específicos e a emitir comportamentos determinados.... “os animais de espécies diferentes se evitam dispersando-se e só a relação de predação dá lugar a confrontos que não são particularmente cruéis; o predador mata sua presa e esta procura fugir ou defender-se.”⁵¹

A agressividade *intra-específica*, uma vez que orientada por armas dos animais como garras, chifres, dentes é pouco destrutiva e associa-se à ritualização, o que a redireciona ou a torna simbólica. Os estudos *etológicos* mostram que em situações artificiais ou de fracasso do instinto, os animais desenvolvem comportamentos patológicos. Tais estudos permitem concluir ainda, que a agressividade é inata e tem funções positivas na adaptação da espécie, aspecto mais difícil de ser reconhecido no homem.

A *antropologia pré-histórica* explica a agressão a partir da perspectiva evolucionista, referindo-se ao momento em que o macaco, em pé, com as mãos livres, cria instrumentos, parte para a caça, rompe com a natureza animal, torna-se carnívoro, um predador da caça e de seus semelhantes.

As armas, a inventividade e as técnicas aumentam as possibilidades de estragos pelo homem e do ponto de vista da evolução da espécie, isso se deu uma vez que ele, inicialmente medroso, se transformou em *desnaturado e conquistador*, levando a concluir que a cultura tornou os instintos perigosos.

“Em oposição aos animais –que em sua imediatez e na ausência de proibições, não são nem pacíficos, nem cruéis, mas simplesmente naturais, cujos

⁵¹ MICHAUD, Yves. *A Violência*. São Paulo, Ática, 1989, p. 73.

acessos de fúrias nunca são excessos— em matéria de violência a humanidade complica, inventa, acrescenta e refina: transgride com furiosa inventividade.”⁵²

Esses estudos permitem considerar que a agressividade no homem inicialmente teve caráter adaptativo, porém, mais tarde, quando este começou a viver em grupo e se apoderar das técnicas, o instinto foi se tornando nocivo. No entanto, dentro da perspectiva antropológica, o homem não teve sua natureza animal ameaçada pela cultura, sendo um animal cuja desnaturação é sua própria essência. A agressividade do homem tem a ver com a sua inventividade, que o tira da continuidade do mundo animal, a partir dos instrumentos que cria e que são destinados ao conhecimento.

Neste sentido a violência humana é fundadora da humanidade, representa uma transgressão à continuidade natural. Por outro lado, o homem ao mesmo tempo nutre uma sensação de nostalgia pela situação de não pertencimento ao mundo animal e reage de forma violenta, no sacrifício, na crueldade, na destruição, demonstrando uma imaginação incrível a serviço da produção da dor, do pavor e da morte tão bem representados nos rituais de suplício relatados por Foucault.

Além das contribuições da neurologia, da etologia e da antropologia pré-histórica, a agressividade e a violência encontram nos vários ramos da psicologia, diferentes estudos e possibilidades de análise, que vão desde estudos experimentais, aos que se baseiam nas interações sociais ou os desenvolvidos dentro de uma perspectiva clínica, em especial a psicanalítica.

Os estudos *experimentais* buscam conhecer os estímulos desencadeadores da raiva, como a hiperestimulação, os efeitos de calor ou do barulho excessivo. Em outra categoria estão os estudos de Bandura⁵³ que enfatizam a importância dos

⁵² MICHAUD, Yves. *A Violência*. São Paulo, Ática, 1989, p. 77.

⁵³ Para Bandura, uma pessoa quando observada por outra se constitui em um modelo para a mesma, que busca imitá-la, objetivando obter as mesmas consequências frente a um determinado comportamento (reforço vicariante). As pessoas buscam imitar primeiramente as pessoas que gostam e que respeitam, que consideram atraentes e poderosas, do mesmo sexo e que tenham características que considerem semelhantes a si mesmo.

modelos na aprendizagem da agressividade, estendendo-se para o impacto dos modelos agressivos divulgados pela mídia sobre as crianças.

A *psicologia social* segue buscando explicações para a agressividade e violência focando nas situações de interação, a partir dos papéis sociais e das relações de poder e autoridade. As pesquisas deixam claro, aspectos como o não reconhecimento pelos sujeitos, de agressividade em si mesmos, mas sempre como resultado de agressão sofrida e, portanto, colocando a origem da agressividade sempre no outro.

A psicologia, a partir de uma *abordagem dinâmica*, considera a agressão como uma reação típica à frustração. Dentro desta perspectiva, as circunstâncias que envolvem frustração aproximam os indivíduos do que faz mal a eles, provocando irritação e agressividade.

Dollar⁵⁴ numa perspectiva da psicologia dinâmica compreende a agressão como uma reação à frustração⁵⁵. As pesquisas de Dollar partiram de estudos que mediram a intensidade das raivas dos bebês com base na quantidade de leite de que haviam sido privados.

Santos⁵⁶ reconhece que a agressividade acompanha as crianças desde o nascimento e concorda com Dollar, quando este afirma que as experiências de frustração que os bebês têm com a perda da mamadeira, resultam em agressividade. Acredita, porém que a agressão na primeira infância, não poderá servir a outras funções, que não a de protesto.

As experiências propostas por Dollar se estenderam para a explicação das agressividades presentes em nossa sociedade como derivadas de frustrações com a educação, a concorrência econômica ou, ainda, sexuais e, a partir de seus estudos, conclui que essa agressividade passa a ser reorientada para o esporte, para os filmes e para a imprensa sensacionalista. Dentro da perspectiva de que a violência é

⁵⁴ DOLLAR, *apud* MICHAUD, Yves. *A Violência*. São Paulo, Ática, 1989, p. 79.

⁵⁵ Aqui definida como o estado de um sujeito, para quem estão proibidas, as respostas adequadas aos estímulos que ele recebe.

⁵⁶ SANTOS, Maria Celeste Cordeiro dos. Raízes da Violência na Criança e Danos Psíquicos. In. WESTPHAL, Márcia Faria. (Org.) *Violência e Criança*. São Paulo, Edusp, 2002.

uma resposta da agressividade resultante de frustrações, enquanto as pessoas forem obrigadas a permanecerem em condições sub-humanas, a agressividade se manifestará de modo violento.

Também dentro de uma concepção desenvolvimentista se reconhece que a agressividade seja ativada pelas frustrações responde pela orientação do organismo no sentido de buscar equilíbrio com o seu meio, do homem com o mundo, exercendo função estruturante na vida na medida que garante a socialização e humanização do indivíduo. Junto com a afetividade define o posicionamento ético do homem perante o bem e o mal.

Segundo Byington, ambas, agressividade e afetividade fazem parte do relacionamento humano e enquanto a afetividade diz sim, a agressividade diz não. Afirma que sem a capacidade de dizer não, é impossível viver. A afetividade aproxima o homem do que faz bem a ele e a agressividade repudia aquilo que o frustra e faz mal.

“Se adotarmos a tese que a frustração gera a agressividade e que a agressividade sem ter uma saída construtiva tende a gerar destrutividade e violência, compreenderemos o aumento intenso da violência entre nós. O aumento da violência nas sociedades modernas deve ser estudado no contexto de cada país e de cada cidade”.⁵⁷

Por fim, ao focar a *psicanálise* é possível verificar que a noção de agressividade está presente desde cedo na obra de Freud, porém não dentro de uma visão clássica, como um modo de relação com o outro, de violência exercida contra o outro. A agressividade para Freud não se aplica só às relações com o objeto, mas diz respeito às ações consigo mesmo. No campo da agressividade os fenômenos que chamam a atenção de Freud inicialmente são os que dizem respeito à auto-agressão, como sentimento de culpa inconsciente, tendências masoquistas

⁵⁷ BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. *A Violência e a Construção Social da Democracia*, 1999, p.1. Palestra na mesa redonda sobre violência com Ana Lúcia Pastore Schritzmeyer, Vilma Pinheiro e Rubens Adorno, coordenação de Júlio Lerner e orientação da Secretaria de Justiça de São Paulo, Secretário Belizário dos Santos Júnior, Faculdade de Direito de São Paulo, 01.10.1997.

do ego. De forma coincidente com Freud, para Lacan, “A noção de agressividade corresponde à violência que o sujeito se faz a si próprio”.⁵⁸

Mais tarde, Freud fala da relação da agressividade com certas formas de atividade e através da fusão e difusão das pulsões, sugere a ambiguidade da agressividade nos sentimentos em que o amor disputa com o ódio, nos sonhos e desejos de morte dos seres próximos. A agressividade pode nascer de uma necessidade vital, em ligação com o instinto de vida, relacionado à auto-conservação do indivíduo; pode também vir de uma pulsão destrutiva, uma pulsão de agressão, que se estrutura sob a noção denominada de pulsão de morte, tendência à destruição do sujeito e do objeto, que vem ocupar o primeiro plano da vida psíquica, e descrito em *Além do princípio do prazer*.

Freud sempre procurou mostrar o que havia de destrutivo e agressivo no comportamento e nos desejos do sujeito e a pulsão de morte passou a justificar a violência presente na natureza humana. Em *O Mal Estar na Civilização*, reafirma...”aqui, como já reconhecemos o problema consiste em descartar o maior obstáculo encontrado pela civilização, qual seja a agressividade constitucional contra o ser humano.”⁵⁹

Na sequência, Freud ao falar da agressividade e destrutividade do homem, introduz a palavra violência num primeiro momento ligada à agressividade instintiva, ao desejo de destruição inerente ao ser humano, escondido por motivos de natureza erótica ou idealista, indicando que os motivos vis ou nobres servem para desculpar o desejo de destruição.

Ainda segundo a visão psicanalítica é a disjunção entre os instintos de vida e de morte que conduz à agressividade. Quando as forças agressivas são usadas para alimentar os impulsos sexuais, ajudá-los a atingir o seu fim se tornam construtivas, possessivas. Noutra hipótese, as forças agressivas contrariam esses impulsos sexuais e se tornam prejudiciais e dissimuladas.

A agressividade oculta, provocada pelos complexos, pelas neuroses pode ser detectada pelos métodos projetivos (testes). A agressividade patológica manifesta-se sob uma forma violenta no epilético, de forma fria no paranóico. Encontra-se por

⁵⁸ LACAN, Jacques. *O Seminário*. Livro 4: *A Relação de Objeto*. R.J., Jorge Zahar Editor, 1992.

⁵⁹ COSTA, Jurandir Freire. *Violência e Psicanálise*. São Paulo, Graal, 1989, p.23.

vezes em numerosos estados mórbidos, nomeadamente nos concernentes à afetividade.

A Psicanálise, em um segundo contexto, vê a violência como resultante de conflitos de interesses, que só poderão ser evitados, se for criada uma instância maior capaz de arbitrar com relação aos conflitos, uma instância instaurada no poder. A essa instância corresponderiam o direito e a lei; no entanto, essa lei e esse direito já seriam resultado de violência, uma vez que se constituem a partir da força de uma comunidade e têm como proposta, voltar-se contra seus oponentes. Nesse sentido, a diferença da força presente, no que se rotula como *violência* ou *lei*, está no fato de que a força na lei ou direito, não corresponde à força de um indivíduo, mas de uma comunidade, articulada com base em identificações de interesses e garantias por vínculos emocionais entre os indivíduos. Nesse sentido a violência, mesmo sendo com frequência tomada como algo que aflora do interior do indivíduo, pode ser explicada como resultado de uma reação às condições externas.

Jurandir Freire Costa em *As faces da Violência*⁶⁰ diz ter abandonado a idéia de ir buscar uma essência da violência, um perfil que a torne inconfundível em relação a outras práticas de poder e considera a violência como ruptura no sentido do contínuo vivido, alteração do movimento mais amplo, derivada de elementos externos ao sujeito, que fazem com que ele perca a familiaridade consigo próprio. Assim, reforça a idéia a violência resulta de agressividade como força vital que ao ser destruída em seu desenvolvimento se transforma em violência, de modo ser possível falar que nem toda agressividade é violência, mas toda violência é um tipo de agressividade.

2.2. Violência: diferentes perspectivas teóricas

Reconhecer a violência como um tipo de agressividade não significa reconhecer sua natureza, relações e possibilidades, proposta deste capítulo. Independente das dimensões e dos fenômenos que se pretende conhecer, a etimologia das palavras sempre sugere um caminho possível para se pensar

⁶⁰ Entrevista concedida à Revista Percurso n.01. www.2uol.com.br/percurso main, 11/09/2005.

diferentes temas, de modo que este caminho foi o escolhido para o estudo da violência.

Originária da palavra vigor, força, o termo violência caracteriza-se mais precisamente como o emprego da força, as vias de fato¹⁵; carrega ainda a noção de coação, de superioridade física de uns sobre os outros. Mais profundamente, *Vis* significa a força em ação, o recurso de um corpo para exercer sua força e, portanto, a potência, o valor e a força vital; indica também, quantidade, aglomeração, o que leva à associação de multidão à violência.

A violência tendo no seu núcleo a idéia de força permite ser designada por uma gama de comportamentos e ações físicas, no entanto é principalmente vista como uma questão de agressão e maus tratos e assim, deixa marcas.

Yves Michaud¹⁶ diz que a força é o que é, e somente se torna violência quando passa da medida ou perturba uma ordem. Amplia a noção de violência como força irresistível de uma ação e ao mesmo tempo extrapola o caráter brutal a ela associado, quando diz que essa força assume sua qualificação de violência em função de normas que variam muito. Ao reconhecer as normas como qualificação de violência, admite que poderá haver tantas formas de violências quantas normas existirem e, que ainda devem ser consideradas outras dimensões além da física e exemplifica apontando para as decorrentes da pressão exercida para que alguém aja contra a sua vontade. Segundo ele, ainda, mesmo uma explosão de sentimentos pode assumir um caráter de violência.

Percebe-se que ao falar da violência, as pessoas remetem-se a expressões como *erupção*, *explosão*, que dispensam qualquer tentativa de elucidar a origem da violência, qualquer que ela seja, dando a idéia de um acontecimento repentino.

¹⁵ No código penal as violências são consideradas nos artigos 309, 310, 311 sob a rubrica *agressões, violências e vias de fato*, incluindo os atos que exprimem a agressividade e a brutalidade do homem, dirigidas contra seus semelhantes e causando-lhes traumatismos e lesões mais ou menos graves. Tal definição reforça o vínculo entre violência e emprego da força física seguida de danos físicos duradouros. Porém, com a evolução do direito e a definição foi ampliada e *as vias de fato* incluem gestos mais imateriais, como xingamentos ou coação sobre uma pessoa ou contra seus bens. Dessa forma, a violência além de um fato físico passa a fazer referência a normas e como violação de normas qualquer coisa pode ser considerada violência.

¹⁶ MICHAUD, Yves. *A Violência*. São Paulo, Ática, 1989.

Sobre esse aspecto, Dadoun¹⁷ diz que a violência pode ser encarada como uma fatalidade histórica, que oscila para o lado do desvario, da loucura, a não ser que algum foco religioso a conduza para a encarnação do bem ou do mal. Pode também ser concebida como algo que *aflora, brota*, o que implica considerá-la como algo a ser controlado, mesmo reconhecendo-se o desconhecimento de todos os fatores que a originam.

O movimento no sentido de buscar uma racionalização da violência deve ser compreendido em toda a sua ambigüidade, que nos faz reconhecer que a violência não se caracteriza por um ato ou fato, mas se constitui em um fenômeno que possui diferentes interfaces. Em diferentes sociedades ou em diferentes momentos ela recebe valorizações, sendo tolerada, proibida, encorajada ou passando despercebida, e sua definição está principalmente atrelada a esse âmbito de análise, uma vez que essas interfaces são construídas através de representações e envolvem diferentes momentos, lugares, pessoas.

O ato violento não traz em si uma etiqueta de identificação. “O mais óbvio dos atos violentos, a agressão física, o tirar a vida de outrem, não é tão simples, pois pode envolver tantas sutilezas e tantas mediações, que pode vir a ser descaracterizado como violência”.¹⁸

A compreensão das diferentes formas que a violência assume na sociedade contemporânea, não cabe em uma única definição, sendo possível dizer da existência de múltiplas violências, em função de como venha a ser pensada. Assim, poderá ser conceituada de uma forma, se vista como inerente à condição humana ou de outra, se for definida de acordo com o significado que possa assumir frente a determinados momentos históricos e políticos, ou ainda, se vista como decorrente de determinadas relações.

Vários estudiosos se propuseram a desvendar o caráter diversificado e multifacetado da violência e fornecem diferentes possibilidades de pensar o fenômeno, que ainda permanece obscuro. Esse estudo trará a contribuição de nomes que trouxeram reflexões significativas sobre o tema no mundo contemporâneo, como Hannah Arendt, Foucault, Dadoun, Jurandir Freire Costa.

¹⁷ DADOUN, Roger. *A Violência: ensaio sobre o “homo violens”*. R.J., Difel, 1998. Dadoun é professor na Universidade de Paris VII-Jussieu e produtor no France Culture. Especialista em Psicanálise, análise literária e cinematográfica.

¹⁸ ODÁLIA, Nilo. *O que é violência*. S.P., Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1996, p.23.

Segundo Arendt¹⁹, apesar de a violência assumir importante papel no decorrer da história, da política e dos negócios de um modo geral, e de a sociedade tentar efetuar um controle da mesma, raramente tem sido atribuída a ela, uma consideração especial, permanecendo como um fenômeno marginal.

Hannah ao buscar uma definição de violência, analisa-a em contraposição a noção de *poder*, entendido como instrumento de dominação exercido pelo homem sobre o próprio homem, no sentido de Sartre e Voltaire, para quem o poder significa fazer dos outros, instrumento de minha vontade, fazer com que os outros ajam de acordo com o que eu escolho e nesse sentido, o poder coercitivo seria a representação máxima da força emanada pelo poder.

A estudiosa qualifica o *poder* como uma forma de violência que satisfaz quem o exerce, cujo conceito é o mesmo desde a Antiguidade e ainda considera que o poder não representa só o domínio do homem sobre o homem, mas também é representado pelas diferentes políticas de governo, sejam elas oligarquias ou democracias. Fazendo distinções entre poder e violência, afirma que o poder sempre depende de números, e a violência, até certo ponto, pode operar sem eles.

A significativa diferença entre essas duas condições se torna mais clara quando diz que a forma mais extrema do poder encontra-se na condição de *todos contra um* e a mais extrema violência na condição de *um contra todos*. Acrescenta ainda, que esta última nunca é possível sem instrumentos, pois acredita que as minorias, mesmo agindo de forma violenta, a não ser em situações esporádicas ou hipotéticas detêm o domínio das situações. Reforça também, que a minoria domina somente quando a maioria se recusa a usar o poder e se coloca como observador, ou quando é conivente com a situação.

Arendt também se posiciona contra ao fato de as ciências políticas não fazerem distinção entre as palavras-chave *poder*, *vigor*, *força* e *autoridade*, considerando que esses termos fazem referência a fenômenos distintos. Acrescenta

¹⁹ Hannah Arendt, importante nome da filosofia política de nosso século, nasceu em Hannover, em 14 de outubro de 1906. Doutorou-se em filosofia, com uma tese sobre Santo Agostinho, em 1928, na Universidade de Heidelberg. Com o início do Nazismo em 1933, foge para Paris e, depois para os Estados Unidos onde permanece até a sua morte, em 4 de dezembro de 1975. Escreveu *Sobre a Violência*, nos idos de 1968-1969, e nele reflete sobre acontecimentos de um passado que trouxe mudanças significativas para o mundo e, a partir desse universo pretende explicitar a natureza e as causas da violência pelo eixo da política.

a esses, *violência*, e afirma que embora todos venham sendo usados para indicar os meios de dominação de homens sobre homens, a seu ver, estes são erroneamente usados como sinônimos e se propõe a defini-los buscando deixar nítida a diferenciação entre eles.

Poder, conceito chave do seu pensamento político “corresponde à habilidade humana não só para agir, mas para agir em concerto”.²⁰ O *poder* pertence ao grupo que o legitima e que pode escolher alguém para exercê-lo, desaparecendo quando o grupo se esvanece. Considera o *vigor* como uma propriedade inerente a um objeto ou pessoa, pertencendo ao seu caráter, condição singular de cada um. Ressalta, porém, que mesmo o vigor do mais forte, pode ser dizimado por outros, quando se unem para arruinar quem o possui.

Considera que o vocábulo *força*, embora empregado no cotidiano como sinônimo de violência, deveria ter seu uso reservado para fazer referência a forças da natureza ou a forças das circunstâncias. Deveria indicar a energia liberada por movimentos físicos e sociais.

Entende *autoridade* como uma condição investida em alguém, aparecendo claramente nas relações entre pais e filhos, professores e alunos. Corresponde ao reconhecimento inquestionável da obediência, sendo desnecessário o uso de coerção ou persuasão. “A autoridade é incompatível tanto com a utilização de meios externos de coerção –onde a força é usada, a autoridade em si mesma fracassou–, tanto com a persuasão, à qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação”.²¹

Finalmente considera que a *violência* se aproxima do *vigor*, distinguindo-se por seu caráter instrumental. Meios, implementos, instrumentos, ferramentas, são os substantivos usados pela autora, planejados e usados com o objetivo de aumentar o vigor natural ou mesmo substituí-lo.

Embora a autora faça essas distinções, reconhece que *vigor*, *força*, *poder*, *autoridade* e *violência* entende que não se referem a compartimentos estanques na vida real (...) Assim, o poder institucionalizado em comunidades organizadas freqüentemente

²⁰ ARENDT, Hannah. *Sobre a Violência*. R.J. Relume- Dumará, 1994(1969), p.36.

²¹ ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 2 ed. S.P., Perspectiva, 1972, p.129.

aparece sob a forma de autoridade, exigindo reconhecimento instantâneo e inquestionável; nenhuma sociedade poderia funcionar sem isso.”²²

Arendt contrapõe a violência ao poder e ao estado. Reconhece o poder e não a violência como essência de todo o governo, uma vez que a violência depende de instrumentos, portanto de orientação e justificativa para atingir sua finalidade. Ainda, para ela o poder não precisa de justificativa, é inerente à própria existência das comunidades políticas. O poder emerge quando as pessoas se unem e agem em conjunto, necessita mesmo é de legitimidade, que se dá do início dessa união, sendo difícil de ser alterada por decisões posteriores. Entretanto, afirma que violência sempre pode destituir o poder. Faz ainda uma distinção entre poder e comando. “Se a essência do poder é a efetividade do comando, então não há maior poder do que aquele emergente do cano de uma arma.”²³

Forçar alguém mediante violência, ordenar ao invés de persuadir, constituíam modos pré-políticos de lidar com as pessoas, próprios do lar e da vida em família, mas não corresponde ao sentido político encontrado em sua gênese histórica. Para a *isonomia grega* ou *vivitas romana*, o conceito de *poder* não se assentava na relação mando-obediência e não identificava poder e domínio.

Por fim reconhece total oposição entre violência e poder, afirmando que em situações em que um domina, o outro está ausente, de modo que o enfraquecimento do poder faz emergir a violência e, se esta emergência for significativa, a violência instala-se no lugar do poder, destruindo-o. Assim, a violência tem a capacidade de destruir o poder, mas jamais de criá-lo. Deixa claro também, que o poder não pode sequer ser tomado como “não violência” e que a violência não pode ser derivada de seu oposto, o poder.

Além da revisão conceitual, Hannah contribui para a desmistificação do conceito, o que corresponde à *desnaturalização*, à *despersonificação* e à *desdemonização* da violência. Arendt discorda de pensadores como Nietzsche e Bergson, no que se refere ao que ela denomina de *justificação biológica da violência*, pois não reconhece a violência e o poder como manifestações naturais do processo vital, ao contrário, os reconhece pertencendo ao âmbito político.

²² ARENDT, Hannah. Sobre a Violência. R J., Relume- Dumará, 1994 (1969), p.32.

²³ Id, p.32.

Desmistifica ainda, a concepção que busca *personificar a violência e o poder*, dar a eles a condição de sujeito da ação, afirmando “Ela não promove causas, nem a história, nem a revolução, nem o processo, nem o retrocesso, mas pode servir para dramatizar queixas”.²⁴ Sua *desdemonização* pode ser explicada por seu próprio caráter instrumental, que lhe possibilita uma certa racionalidade, à medida em que é eficaz em realizar o fim que a justifica. “O ponto central (...) é que, em certas circunstâncias, a violência –o agir sem argumentar, sem o discurso e sem contar com as consequências – é o único modo de reequilibrar as balanças da justiça”.²⁵

Segundo Hannah, para compreender a violência é necessário buscar sua origem e natureza, e nessa busca Foucault²⁶ traz contribuições significativas. Em *Vigiar e Punir* faz uma análise da violência sem utilizar o termo, caracterizando as diferentes práticas de punição presentes em nossa civilização, da idade média ao mundo contemporâneo; porém, esse estudo privilegia as práticas que tiveram início na Idade Média e persistiram até meados do século XIX.

Foucault mostra que as práticas punitivas eram dirigidas essencialmente para o corpo, daí talvez as razões da forte associação entre agressão física e violência, que persiste até nossos dias, de modo que muitas vezes, a agressão física constitui a única forma em que a violência se torna passível de identificação.

Durante séculos, o Código Penal exigiu quando da não obediência às leis, o suplício dos corpos²⁷, que vigorou até meados do século XIX. O suplício, como

²⁴ ARENDT, Hannah. *Sobre a Violência*. R.J., Relume- Dumará, 1994 (1969), p.58.

²⁵ Id, p.47.

²⁶ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 9ª ed. Petrópolis, Vozes, 1991.

²⁷ Foucault reconhece a legitimidade de se fazer uma história dos castigos com base nas idéias morais ou nas estruturas jurídicas, porém enfatiza serem nossas sociedades marcadas por sistemas punitivos que mesmo quando as práticas exercidas não implicam em técnicas violentas ou sangrentas, infringem o corpo nas suas forças, utilidade ou submissão. Isso faz com que os castigos devam ser estudados e sua história reconstruída com base no que ele denominou como ‘uma certa economia política dos corpos’, uma vez que os corpos não devem ser vistos, somente em suas bases biológicas, mas também em suas bases políticas, marcadas por relações de poder que têm alcance imediato sobre ele, que nos remete a um outro saber sobre o corpo e nos faz pensar que o corpo, do ponto de vista do trabalho e da economia, só se torna útil, se ao mesmo tempo contiver força e submissão. Outro aspecto tem a ver com o fato de o suplício ocorrer em uma sociedade, na qual o regime de produção e as forças de trabalho, não têm a utilidade e o valor de mercado que lhes são conferidos em uma Sociedade Industrial, pois na época a vida estava entremeadada de mortes representada pela por doenças, epidemias, o que tornava a morte familiar e de certa forma banalizava a vida.

agente político do sistema punitivo, revelador de verdade e agente de poder, constitui-se como uma forma de violência aplicada à violência do crime.

As práticas envolvidas no suplício visavam à mutilação dos corpos até à morte, compreendendo o esquartejamento, queimaduras, marcas simbólicas, realizadas na presença de um público, como forma de levar o condenado a confessar o crime. Outras modalidades de confissão dos crimes caracterizavam-se pelo uso de coleira de ferro, vestes multicores e grilhetas nos pés com trocas de zombarias, desaforos e sinais de rancor e cumplicidade entre os condenados e os espectadores. “É um fenômeno inexplicável, a extensão da imaginação dos homens para a barbárie e a crueldade”²⁸

Segundo Foucault, o suplício deve ser visto como uma produção diferenciada de sofrimentos que tem relação com o poder, um poder que transita entre as práticas exercidas pelo carrasco em nome dos soberanos, o discurso dos condenados e o público participante, não devendo ser comparado a uma raiva sem lei, ao mesmo tempo em que não corresponde a qualquer punição corporal.

A execução no suplício representava um rito, em que estava previsto não só que o condenado proclamasse a sua culpa reconhecendo-a de viva voz, mas também através de um cartaz que levava consigo. Nesse ritual o condenado não tinha o direito à defesa, a buscar a inocência, mas sim afirmar o crime cometido.

“Ele promove a articulação do escrito como o oral, do secreto com o público, do processo de inquérito com a operação de confissão; permite que o crime seja reproduzido e voltado para o corpo visível do criminoso, faz com que o crime no mesmo horror se manifeste e se anule (...) Talvez a noção de atrocidade seja uma das que mais designam a economia do suplício na antiga prática penal (...) a atrocidade de um crime é também a violência do desafio lançado ao soberano: é o que vai provocar da parte dele uma réplica que tem por função ir mais longe nessa atrocidade(...)sendo princípio da comunicação do crime com a pena, ela é por outro lado a exasperação do castigo em relação ao crime(...) é o ritual do inquérito

²⁸ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 9ª ed. Petrópolis-R.J., Vozes, 1991, p. 34.

que termina e da cerimônia onde triunfa o soberano. E ela os une no corpo supliciado”²⁹

A violência praticada nos suplícios mantinha estreita relação com o poder, ao representar o poder do rei concretizado no praticante ou, ao transformar os condenados em heróis pelo discurso do arrependimento. O que se desprende dessa situação é que apesar de o soberano propor a execução da pena ou suprimi-la, assumindo o papel de agente político da pena, não fica identificado com a fúria da ação, uma vez que é realizada pelo carrasco que, em certo sentido, passa a ser identificado com o criminoso. O fracasso do carrasco também trazia à tona, a idéia de que o condenado seria perdoado e esse fazia uso da demora para a execução da sentença, promovendo tentativas que visavam sua suspensão até o último momento.

Nesse ritual era significativo e ambíguo o papel do povo. Servia de testemunha do castigo, tinha direito a tomar parte xingando, insultando e ainda, afirmava o poder soberano que o utilizava como recurso para atemorizar. Ao mesmo tempo invertia o sentido do ritual, ao manifestar sua recusa ao poder punitivo, declarar sua compaixão pelo condenado ou não reconhecer como válida, a pena aplicada ao delito fazendo emergir protestos e tumultos, que por sua vez facilitavam a ação de ladrões e colaboravam para o enfraquecimento do poder soberano.

Ao retomar essas formas de punição e as relações que as envolviam, Foucault permite que sejam feitas associações da violência, não só com o poder, mas com a força emanada das multidões, dos aglomerados, quando relata que o povo consegue reverter a pena e ainda proporciona a ação de ladrões. Permite também uma comparação com Arendt para quem a violência destitui o poder, não podendo ser identificada com ele, e para quem a demonstração mais forte desse poder se verifica quando há uma manifestação de *um contra todos* e de violência, no caso de um contra a maioria, não acontecendo sem instrumentos.

Foucault ainda relata que os discursos contidos nos rituais passavam a fazer parte da literatura e visavam garantir o exemplo e a exortação. Os folhetins ajudavam a perpetuar o mecanismo iniciado com o suplício e neles estavam

²⁹ MICHEL, Foucault. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*, 9ª ed. Petrópolis, Vozes, 1991, p. 51-52.

presentes casos reais ou fictícios, sendo alimentados pelas narrativas de crimes e agindo de forma equivocada sobre o povo, uma vez que o condenado se tornava herói pela quantidade de crimes praticados ou ainda, pela declaração de arrependimento, tornando-se uma espécie de santo, depois de morto.

É possível comparar o efeito do discurso público iniciado no suplício e com trânsito pelos folhetins, com o papel da mídia na sociedade contemporânea ao divulgar os atos violentos; a televisão se transforma no espaço público e expõe o público às mais variadas formas de violência, construindo o espetáculo. Por outro lado, outras mídias como o jornal, as revistas passam a recriá-los, e seus agentes são confundidos com os verdadeiros heróis. Contextos diferentes em que os mesmos mecanismos estão presentes, embora organizados por instrumentos específicos aos momentos.

Retomando o suplício que ocorria nesses verdadeiros espetáculos, o século XVII aos poucos vai vendo extinguir-se.

“A punição pouco a pouco deixou de ser uma cena (...) as funções deixaram pouco a pouco de serem compreendidas, ficou a suspeita de que tal rito que dava fecho ao crime tinha com ele afinidades espúrias: igualando-o ou mesmo ultrapassando-o em selvageria, mostrando e acostumando os expectadores a uma ferocidade de que todos queriam vê-los afastados (...) invertendo no último momento os papéis, fazendo o carrasco se parecer com o criminoso, os juízes aos assassinos, fazendo o supliciado objeto de piedade e admiração”.³⁰

Em meados do século XVIII o sofrimento físico e a dor deixam de ser elementos constitutivos da pena e a relação castigo-corpo passa a ocupar outra dimensão. Ao envolver a prisão, a reclusão, os trabalhos forçados, a servidão, a interdição de domicílio, da alimentação ou mesmo sexual, o corpo ainda continua a intermediar a liberdade. No entanto, o castigo deixa de ser a arte das “sensações insuportáveis” contra o corpo, para dar lugar a uma economia dos direitos suspensos, que passa a atingir a *alma*.

³⁰ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*, 9ª ed. Petrópolis, Vozes, 1991, p.14.

É importante frisar que o julgamento deixou de ser um ato que faz referência a um objeto concreto, o crime ou delito. Junto a eles são julgadas as agressividades, as violações, as perversões, elementos invocados para explicar os fatos a serem julgados e que são também impulsos e desejos. Nesse momento, a vontade do réu imbricada no crime passa a ser reconhecida e a ela outras condições vão sendo atreladas, instituindo-se a violência simbólica. "São as sombras que se escondem por trás dos elementos da causa, que são julgadas e punidas".³¹

A questão não mais reside em o fato ser comprovado ou delituoso; são acrescentadas ao fato, dimensões que dizem respeito à origem do crime, em nível consciente e inconsciente relativas ao meio ambiente, ou à hereditariedade. A loucura é inserida no código penal para destruir a pena e não para torná-la mais suave, como foi interpretada.

A literatura também acompanha esse deslocamento; não são mais as pessoas do povo a se tornarem heróis por seus crimes, mas há uma reescrita do crime e a apropriação da criminalidade sob outras formas aceitáveis. Foucault caminha apontando para as outras formas de punição, que trazem consigo a idéia de que na punição a *humanidade* deve ser respeitada.

O carrasco, segundo Foucault é substituído por um exército de técnicos: psiquiatras, médicos, capelães, educadores, pelo emprego de psicofarmacos e todos primam por aplicar uma penalidade que se pretende incorpórea; porém, o que se percebe é que na verdade as punições não abandonam o corpo, mas encontram novas formas de atingir o corpo. Temos então, um corpo sujeitado a espaços, formas e tempos definidos, um corpo submetido à disciplina e ao isolamento, respondendo a outras formas de violência.

Dadoun nos oferece um novo caminho no sentido de compreender a violência e partindo das diferentes concepções de homem derivadas das *concepções evolucionistas*, introduz o conceito de *homo violens*³². Considera a violência é função

³¹ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 9ª ed. Petrópolis, Vozes, 1991, p. 22.

³² Dadoun amplia as designações recebidas pelo homem no decorrer dos tempos. Partindo do *homo sapiens* e do *homo faber*, representantes de habilidades intelectuais e da capacidade de fabricar, produzir, em direção ao *homo politicus*, feito para viver em sociedade e pela sociedade, defendido por Aristóteles, e, passando por outras versões surgidas como o *homo religious*, o *homo economicus*, o

estruturante do ser humano, não reconhece a etimologia da palavra suficiente para justificar sua função e busca compreender a violência a partir de três referenciais: as *figuras da violência*, o *percurso da violência* e a *relação poder e violência*.

Para ele, um caminhar pela história do universo e da humanidade nos permite falar das figuras da violência que se apresentam em três formatos correspondendo à *gênese*, ao *extermínio* e ao *terrorismo*.

Dadoun ao retomar a *gênese*, mostra como esse período foi marcado por uma sucessão de atos violentos que culmina com o assassinato de Abel por seu irmão Caim, e esse ato é descrito como um ato de cólera, uma manifestação interna, psicológica, cuja origem está no próprio Deus.

Ao criar o homem à sua imagem, Deus estaria transferindo a ele todos os seus poderes, e citando a Bíblia, Dadoun ilustra "... preencham a terra e subjuguem-na: dominem os peixes do mar, os pássaros do céu".³³ Caminhando pela história da humanidade, outros exemplos demonstram a violência do criador, como a presente no *extermínio* provocado com o dilúvio, em que preservou somente Noé, sua família e os animais que colocou na Arca.

A violência assume um novo formato no *extermínio* e tem a ver com as questões de quantidade e matança desenfreada, enquanto ao *terrorismo* corresponde uma violência qualitativa. O *terrorismo* surge de modo mais exato ao especificar o alvo e tem dupla ação, residindo no interior e no exterior do grupo; para os terroristas a violência não está em seus próprios atos, mas decorre de uma violência antecedente: domínio político ou colonial, exploração econômica e opressão social. O terrorismo é marcado por outro tipo de violência, a qual tem a ver com as formas que regulam e sustentam a estrutura do grupo tais como as relações de força e domínio, a obrigação de fidelidade, solidariedade forçada, relações tensas e conflituosas.

Além de identificar as figuras da violência, Dadoun considera a violência como estruturante do sujeito em diferentes tempos e lugares, e para analisá-la sugere um

homo aestheticus, que realça as ligações do homem com a arte e a estética e o *homo aequalis*, homem do povo, chega a um homem cuja constituição está imbricada pela violência.

³³ DADOUN, Roger. *A Violência: ensaio acerca do "homo violens"*. R. J., Difel, 1998, p. 37.

correr a partir da ordem natural do desenvolvimento das coisas, do nascimento até à morte, invocando a sexualidade, o trabalho, a racionalidade, a alteridade e identidade, passando pelo tempo, a morte e o terror.

O nascimento é visto por ele como a primeira instância de violência, em função da ruptura brutal que se dá entre o mundo intra-uterino e o mundo exterior. Nesse processo a violência também assola a mãe em função de intervenções de natureza diversas, que a atingem no plano orgânico e simbólico. Dadoun cita Leboyer e sua proposta de acolhida do recém nascido, como pessoa de direito e obrigação.

A infância segue marcada pela violência decorrente dos conflitos internos constitutivos do próprio psiquismo, desencadeadas pelo confronto com o Superego, Complexo de Édipo, pulsão de morte e por violências externas exercidas de diferentes formas, pelo meio ambiente.

“Quantas vezes a família, ambiente fechado e carregado de intensa afetividade não foi apresentada e denunciada como o ambiente privilegiado de relação de forças e dominação de rara ferocidade-onde se vê, por exemplo, a tirania parental castradora, ou o investimento hipócrita da alma infantil como a afeição garantida, disputar odiosamente com as miseráveis estratégias infantis de defesa e de retorção, de dissimulação e de sedução...”³⁵

Por outro lado, a criança isolada das regras da sociedade, na ausência de contato familiar regressa a um estado de violência primitiva, o que significa que a educação não tem conseguido alterar o potencial de violência inerente ao sujeito.

Segundo o autor, dentro da perspectiva de que a violência está em toda parte, tal função antropológica da educação ocorre a partir de duas funções utilitárias –a *função técnica* e a *função cultural*. A primeira corresponde à transmissão dos conhecimentos e aos esforços do sujeito para a aquisição dos mesmos, que classifica como uma violência intelectual, e a segunda visa equipar o sujeito com modelos de comportamento.

³⁵ DADOUN, Roger. *A Violência*: ensaio acerca do “homo violens”. R.J., Difel, 1998, p. 50-51.

“Tratar a violência, tratar com a violência é função fundamental, antropológica, da educação, fundadora da humanidade (...) A função antropológica da educação serve de apoio às duas precedentes; o que ela procura, tateando por obscuros caminhos, é alcançar a integração do homem na humanidade com os materiais humanos de que ela dispõe, trata-se mais precisamente, de trabalhar e tratar a estrutura humana do *homo violens* de maneira a manter, por meio de desvios, desvarios, fracassos, o rumo do *homo sapiens*”.³⁶

Ao fazer referência à violência na adolescência, descreve o corpo como palco de uma série de transformações naturais que violentam o menino e a menina através das novas características físicas e funções orgânicas. A adolescência também é palco de pressões sociais que buscam reprimir e regular as ações decorrentes dessas transformações, agindo sobre a sexualidade, além de atingir aspectos profissionais e políticos. Segundo Dadoun, a energia reconhecida no adolescente é capturada e usada pela sociedade, que se diz preocupada com a estruturação de sua personalidade. Por outro lado, o adolescente apresenta padrões de comportamentos violentos voltados para si mesmo ou para a sociedade, representados por atos delinquentes, que são vistos como naturais, característicos dessa fase do desenvolvimento.

Em torno dessa violência que acompanha o homem do nascimento à adolescência, portanto em torno do *homo violens* gravitam a sexualidade, o trabalho e racionalidade, representados pelo *homo sexualis*, o *homo faber* ou *laborans*, o *homo sapiens*, tendo como elo de ligação o *homo politicus*. Cada um deles se constitui em um campo de forças determinantes do *homo violens*.

A *sexualidade* é vista como o campo dominante, como violência elementar. A violência presente no trabalho embora menos incisiva na composição desse *homo violens* tem maior amplitude, uma vez que o homem se curva diante da necessidade de estabelecer relações vitais com o mundo, com a natureza. Com relação à razão, não sendo essência inata no homem, não sendo elemento *fundante*, sua inscrição nesse homem representa um ato violento. A esses determinismos violentos é somada a violência do grupo social ao definir regras, obrigações e proibições que se

³⁶ DADOUN, Roger. *A violência: ensaio acerca do homo violens*. R.J., Difel, 1998, p.53.

estendem à sexualidade, ao trabalho e à própria razão, que a sociedade transforma em arma e cuja finalidade é 'transformar-nos em mestres e possuidores da natureza'.³⁷

Dadoun também reconhece violência no fato de a razão ter sido colocada como elemento primordial do psiquismo humano pelos filósofos, de modo que a ela ficam submetidos os demais aspectos, subjetivos e objetivos do mundo, ficando responsável por conduzir e determinar as diferentes visões da história e da ideologia que buscam racionalizar a violência.

Compreender a singularidade do homem significa entender como estas violências determinantes se chocam e se entrelaçam, e assim se multiplicam, ganham intensidade e, ao mesmo tempo, passam a se constituir em resistências a outras violências, alcançando a plenitude. Neste ponto a violência se irradia ou é suspensão, e esse último ato se constitui em rara virtude do *homo violens*, segundo Dadoun.

Buscando mostrar que a violência está em toda parte, insere nesse universo o *tempo e a morte*, afirmando que o passar do tempo é violência, representa perdas. Perdas decorrentes do envelhecimento, assentadas no corpo, na memória, nas relações. Dentre essas perdas, está a perda do tempo para viver, o fim da vida, a aproximação da morte. A expectativa da morte é uma violência que se imprime à humanidade, que o homem traz consigo, violência gerada também pela incompreensão de um mistério, o mistério da morte. Faz referência à violência após a morte, na medida em que paira sobre os vivos, o medo de serem atormentados pelos mortos, fantasmas.

"O'retornar' dos fantasmas, significa o irredutível enraizamento da violência na realidade humana diante da qual a própria morte se torna impotente. Já existe violência no simples fato de poder falar de um 'retornar' –uma vez que este último nada mais é do que uma infração primordial, imaginária ou não –pouco importa– da lei universal (...)que pretende que a morte seja o fim supremo." ³⁸

³⁷ DESCARTES. *Discours de la méthode (Discurso do Método)*. Garnier-Flammarion, 1966 (1639), p.84, *apud* DADOUN, Roger. *A Violência: ensaio acerca do "homo violens"*, R.J., Difel, 1998, p. 61.

³⁸ DADOUN, Roger. *A violência: ensaio acerca do "homo violens"*. R.J., Difel, 1998, p.76.

³⁹ Id. 64.

Caminhando por diferentes vias que compreendem o ser humano, Dadoun, ao mesmo tempo em que caracteriza o *homo violens*, mostra como este ser humano não quer reconhecer a violência que se desprende de si, e assim a projeta no outro, de modo que qualquer ato violento é considerado resposta à outra violência. O outro, ao mesmo tempo em que constitui o sujeito, é capaz de o violentar pela sua simples presença, ao depositar nele uma imagem que desconhece e com a qual o reveste. Por outro lado, o fato de não aceitar, ir *contra* a idéia de uma violência contida em si, por si só se constitui em violência. "Inocente humanidade só existiriam –contraviolências– jamais uma verdadeira violência".³⁹

Poder e violência também foram confrontados por Dadoun, que assim como Foucault descreve a violência como um instrumento do poder, contrapondo-se à Arendt, para quem a violência se instaura quando há perda do poder.

"Sempre de alguma forma o poder afronta e utiliza a violência, e esta em troca, sempre exprime uma certa forma de poder (...) chega-se a pensar que o único problema real do poder é a violência e que a única verdadeira finalidade da violência é o poder –não importa sob que forma".⁴⁰

Dadoun propõe pensar a relação entre violência e poderes, poder político, econômico, religioso, social, cultural e outros, em termos de violência como *fim, meio e desafio*. O primeiro caso ocorre quando o poder é aspirado a qualquer custo, tem a ver com necessidade de domínio de uma situação, de liderar, de fazer valer a própria vontade a despeito de qualquer negociação, de modo que diferentes meios (violentos) são mobilizados para o domínio (poder). É preciso ainda entender a violência como meio de conter algum tipo de poder, como aprendizado, visando o bem comum e, finalmente, a violência como possibilidade de desafiar os poderes.

Outra contribuição importante para esse estudo é a de Michaud⁴¹, que aponta para a dificuldade de definir violência e, ao mesmo tempo, para a quantidade de definições existentes. Cita definições objetivas como a do sociólogo H.L.Nieburg que

⁴⁰ DADOUN, Roger. *A violência: ensaio acerca do "homo violens"*. R. J., Difel, 1998, p.81-82.

⁴¹ Professor da Universidade de Paris I

a define como 'uma ação direta ou indireta, destinada a limitar, ferir ou destruir as pessoas e os bens'⁴² e a H. D. Graham para quem,

'... a violência se define, no sentido estrito, como um comportamento que visa causar ferimentos às pessoas ou prejuízos aos bens. Coletiva ou individualmente, podemos considerar tais atos de violência como bons ou maus, ou nem um nem outro, segundo quem começa contra quem.'⁴³

Para o estudioso essas definições embora se pretendam objetivas, não estão isentas de normas que se referem à integridade física das pessoas e aos seus bens. Considera ainda, que as mesmas coincidem com as distinções jurídicas, cujos critérios colocam todos os atores sociais em igualdade, o que é um equívoco. Aponta ainda outros aspectos que não as tornam abrangentes ou objetivas o suficiente para dar conta do fenômeno e propõe aspectos a serem considerados. É importante salientar que a busca pela objetivação da violência tem orientado a maioria dos estudos existentes, uma vez que os mesmos são dirigidos para a medida de atos de agressão.

Os que se preocuparam em defini-la concordam que as questões sobre a violência variam de acordo com a época, lugar ou sistema de referência, e estes podem ser institucionais, jurídicos, sociais e até pessoais, daí a dificuldade de conceituação, mas reconhecem que não se trata de não ser possível definir violência, mas encontrar uma visão sistemática do fenômeno capaz de isolar, não só suas formas mais empíricas ou contingentes.

Segundo Michaud, a definição de violência deve dar conta do caráter complexo do fenômeno que tem a ver com as características das situações de interação, com as diversas formas de instrumentos, com a distribuição temporal da violência e também com a natureza dos danos provocados por atos violentos.

⁴² NIEBURG, H.L. Uses of Violence, *Journal of Conflict Resolution*, marc.1963, p.43 *apud* MICHAUD, Yves. *A Violência*. S.P., Ática, 1989, p.10.

⁴³ GRAHAM, H.D., GURR, T.R. The history of Violence in America, 1969 *apud* MICHAUD, Yves. *A Violência*. S.P., Ática, 1989, p.10.

Com relação ao primeiro aspecto, Michaud chama atenção para o fato de que nem sempre a violência corresponde ao enfrentamento direto de dois adversários; ela pode corresponder a situações em que estão envolvidos múltiplos atores como a máquina judiciária, os campos de regimes totalitários, de modo que as responsabilidades pela violência ficam diluídas, na medida em que se multiplicam os participantes e os responsáveis ficam encobertos.

Considera importante também, que a violência pode ocorrer não só pelas mãos dos envolvidos, mas indiretamente através de instrumentos, meios tidos como mais *limpos*. Foucault, referindo-se à violência presente nos suplícios reconhece a figura do carrasco como instrumento do príncipe, na medida em que os atos violentos são exercidos pelas mãos de outro, deixando-o *limpo*. Assim, instrumentos não são necessariamente armas, é possível pensarmos em casos em que outros indivíduos assumem a posição de instrumentos.

A violência por outro lado não ocorre de uma única vez, nem sempre é aplicada de forma maciça, podendo decorrer exatamente de sua distribuição gradativa, como em casos em que as pessoas pouco a pouco vão sendo privadas de comida, dos amigos, enfim de sua vida social e política. Michaud reconhece nesse formato, exemplo típico de *estados* de violência. Essa distribuição constitui exemplo típico de uma violência que não diz respeito à agressão física, mas que ocorre em nível do simbólico, causando danos psíquicos e morais, que bem ilustram as diferentes modalidades de prejuízos que uma definição de violência deve dar conta.

Assim, propõe uma definição que considera dar conta dos estados e atos de violência.

“Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais”.⁴⁴

⁴⁴ MICHAUD, Yves. *A Violência*. São Paulo, Ática, 1989.

Jurandir Freire Costa em entrevista para a Revista *Percurso*⁴⁵, dentro de uma perspectiva psicanalítica aponta para transformações na sua forma de conceber a violência, considerando dois motivos de estudos e atuação profissional. Fala de uma concepção descrita em *Violência e Psicanálise*, em que a violência advém de uma reclusão narcísica, que por outro lado é feito de uma violência exercida pelo exterior, que faz o sujeito estranho a si mesmo.

Reconhece que em *Violência e Psicanálise*⁴⁶ estava em busca de essência da violência, de um perfil inconfundível dela com outras práticas de poder e que muito embora ainda considere a tortura, a corrupção e, por exemplo, as relações de coerção e poder presentes nas relações entre pais e filhos e professor e aluno, como não pertencentes ao mesmo universo, hoje não mais busca a forte dicotomia entre poder e violência.

Costa, citando sua obra *Narcicismo em Tempos Sombrios*, assim se expressa sobre o conceito “,,, eu uso o conceito de violência para dizer que do ponto de vista social há uma cultura da violência que tem com correlato, do ponto de vista do sujeito, o que eu chamaria de cultura narcísica.”⁴⁷ Considera não ser possível, a partir da psicanálise, explicar o social, uma vez que a grande contribuição de Freud foi imaginar o que seria o homem fora do social, uma vez que todo o seu esforço em compreender o social tem a ver com buscar o sujeito associal. Jurandir toma a violência em um sentido mais amplo, no sentido de alterar aquilo que seria o movimento natural das coisas, impor uma ruptura no contínuo do vivido, do existente.

O caminho percorrido possibilitou mostrar aproximações e distanciamentos quanto à natureza e definição da violência. Quando o tema é violência, definições objetivas, de maneira geral, não abarcam o conjunto de fenômenos, tratam de afastar os juízos de valor e procuram por critérios passíveis de quantificação, razão pela qual a maioria dos estudos relativos à violência televisiva aborda o número de

⁴⁵ COSTA, Jurandir Freire. As faces da violência. *Revista Percurso*, nº 01, entrevistas/debates. www2.uol.com.br/percurso/main/pes01/Entrevista_01.htm. 11/09/2005.

⁴⁶ Jurandir assinala que essa posição é resultado da influência do pensamento de Hannah Arendt, em que o poder está assentado no consenso, na persuasão e no diálogo e a violência corresponde ao uso de artefatos, a imposição da vontade de uma maioria sobre outros. Acredita que essa concepção é válida uma vez que Arendt faz referência à violência política, à violência do Estado e que não caberia uma transposição para a violência do ponto de vista da psicanálise.

⁴⁷ COSTA, Jurandir Freire. As faces da violência. *Revista Percurso*, nº 01, entrevistas /debates. www2.uol.com.br/percurso/main/pes_01/Entrevista_01.htm. 11/09/2005. p.5.

tiros, cenas de agressões ou morte, como indicadores de atos violentos por ela apresentados. Sem dúvida, esses aspectos nem sempre correspondem aos mais significativos quando se trata de pensar o impacto da violência na sociedade contemporânea, em especial em crianças e jovens.

Na tentativa de maior compreensão da violência, aqui foram abordadas visões que consideram o fenômeno como parte da natureza humana, perpassando toda a nossa existência, do nascimento à morte e engendrada na sexualidade, no trabalho, às que trazem consigo a idéia de danos às pessoas e transgressão às normas, e, portanto, decorrente da necessidade de manutenção e confronto com a ordem estabelecida, com base em valores, que resulta em ações e atitudes povoando tanto as relações inter-pessoais como as institucionais, em âmbito social e político, e intimamente atrelada ao poder.

Segundo Diógenes⁴⁸, quando os indivíduos não se reconhecem como possuidores do poder da palavra, não reconhecem seu espaço na sociedade (uma vez que a linguagem constitui elemento de representação, instrumento de significação). Isso os leva a não validar o poder das instâncias que perdem a legitimidade, fazendo da violência, alternativa frente à inexistência do diálogo, possibilidade do diálogo, linguagem de um grupo.

Decorrente de uma concepção que conduz a pensar inversamente, a violência relaciona-se com a perda do poder legítimo e utiliza-se de instrumentos, de modo que essa condição condiz com uma análise que priorize a compreensão da violência contemporânea a partir da tecnologia e da mídia que caracterizam a sociedade atual.

Este cenário nos convida a pensar o lugar da criança e a o capítulo 3 a seguir, ao discorrer sobre a dinâmica da violência e o lugar da criança- abre espaço a esta reflexão.

CAPÍTULO 3

A DINÂMICA DA VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE E O LUGAR DA CRIANÇA

“(...) não apenas toda violência é violência do outro, mas é o outro, como tal, que é violência (...) Desde o momento em que o outro se coloca à minha frente- mas o outro está sempre à minha frente! - ele está contra mim, ele existe contra mim; ele ocupa um certo espaço, que me retira; ele ocupa um certo tempo - que me rouba, ele faz certos gestos- eu sou o alvo; ele mantém um certo discurso - eu morro de silêncio, etc.”

Dadoun, 1998, p.66-67

3.1 Violência e Sociedade

A violência presente na sociedade contemporânea adquiriu uma complexidade nunca imaginada. Segundo Adorno, no passado era possível identificar três classes de conflitos: as guerras, as revoluções e os crimes comuns, que ocorriam num cenário mais ou menos conhecido.

Hoje os problemas se ampliaram, aumentou a criminalidade urbana, as relações inter-pessoais estão cada vez mais desgastadas e a violência doméstica, marcada por abuso sexual ou espancamento de mulheres e crianças, se acentua. A violência passa a atingir universos até então preservados, como a instituição escola e a figura do professor.

Os atos de violência, dirigidos àqueles que conferem ao ato maior importância ou visibilidade têm sido inúmeros, embora ninguém esteja imune a eles: crianças, jovens ou idosos das mais diversas camadas sociais. O mesmo acontece em relação a quem pratica o ato; não há idade para praticar o crime, e, por incrível que pareça, todos se sentem tremendamente ameaçados, quando interpelados até mesmo por uma criança. “É do nosso tempo, entretanto, o grave problema da violência indiscriminada, difundida e confundida em seus meios e fins. Nosso tempo tornou-se o tempo da permissividade. Da impunidade. Da banalidade da criminalidade.”⁶⁶

Essas constatações conduzem a Michaud, para quem a violência traz consigo a ideia de caos e transgressão e, portanto, de distância em relação às normas e em relação às regras que norteiam as situações naturais ou legais, resultando em um caráter de incerteza e imprevisibilidade.

“O sentimento de insegurança, que se encontra no coração das discussões sobre o aumento da violência, raramente repousa sobre a experiência direta da violência. Ele corresponde à crença, fundada ou não, de que tudo pode acontecer, de que devemos esperar tudo, ou ainda de que não podemos ter certeza de nada. nos comportamentos cotidianos”.⁶⁷

⁶⁶ MIRANDA, Nilson. *A banalização atual da violência na mídia*. In: KUNZLER, F. CONTE, B. *Pensando a Violência*, 2005, p.127.

⁶⁷ MICHAUD, Yves. *A Violência*. São Paulo, Ática, 1989, p.14.

A caracterização de determinados fenômenos como violentos implica atribuir-lhes um valor e agir em relação a eles, e de acordo com Michaud, o fato de estarem ligados à idéia de transgressão, faz que valores positivos e negativos sejam associados a essa idéia. Assim, os acontecimentos presentes na sociedade e tidos como violentos não são neutros, recebem valoração da sociedade e dependem dos critérios, dos valores em vigor, fazendo referência ao sagrado dos grupos sociais.

O caráter de incerteza e imprevisibilidade que cerca a violência tem a ver não só com as estruturas presentes nas diferentes sociedades, como com as mudanças que caracterizam os diferentes momentos.

Em função das novas tecnologias e das diferentes mídias, a violência na sociedade contemporânea mudou de fisionomia. A brutalidade e a selvageria características das sociedades pouco desenvolvidas foi substituída nas sociedades tecnológicas por instrumentos e mecanismos que tornaram seus danos não só mais abrangentes como mais significativos e mais complexos.

O mundo é visto hoje como mais violento quando comparado ao passado, no entanto, ao considerar que o volume de violência na sociedade contemporânea difere, de forma significativa, da violência que marcou outros momentos da história, deve-se levar em conta que no início do século XIX, começa a existir uma maior precisão dos registros e conservação de dados, fator que por si só sugere aumento. Além disso, é preciso levar em conta que os dados também não são neutros.

“... os que dominam os canais de comunicação ou os procedimentos de arquivamento têm, dependendo do caso, interesse em exagerar ou diminuir a violência de seus adversários ou a deles próprios. Portanto é preciso contar com as omissões dos documentos”.⁶⁸

Por outro lado, é impossível negar que a tecnologia contemporânea tenha mais poder de destruição, e que possui meios de proteção e de abastecimento bem mais desenvolvidos, se comparados aos do passado. Michaud analisando as consequências das guerras em termos dos combates e das vítimas indiretas em

⁶⁸ MICHAUD, Yves. *A Violência*. São Paulo, Ática, 1989, p.18.

diferentes tempos mostra que no passado, à ineficiência dos meios bélicos, somavam-se os efeitos indiretos das mesmas decorrentes de falta de socorro, higiene, epidemias e, portanto, o volume da violência em diferentes momentos deve levar em consideração estes dois aspectos.

É preciso reconhecer ainda que não existe uma linha divisória tão nítida entre a era que presenciamos e outras que a antecederam, que o mundo contemporâneo não constitui uma realidade homogênea, é feito de países diferentes, vivendo realidades diferentes e assim também são os fenômenos violentos que dela emergem, e, nesse sentido, a violência presente na sociedade atual não segue um único padrão em toda parte.

“Subsistem casos de violência análogos aos das revoltas camponesas do Século XVII e XVIII (por exemplo, na América Latina), movimentos milenaristas (no Peru com os guerrilheiros do Sendero Luminoso); alguns aspectos do terrorismo são ao mesmo tempo arcaicos em suas reivindicações e contemporâneos com sua colaboração com o terrorismo internacional (o terrorismo armênio contra os diplomatas turcos)”.⁶⁹

Um panorama da violência na sociedade contemporânea inclui as guerras em menor proporção, e outras manifestações de violência, como a violência política e a criminalidade, forma que tem merecido consideração maior atualmente.

De acordo com Michaud a *violência política* compreende: a *violência sócio-política difusa* –como as rixas, os motins espontâneos e as rivalidades entre grupos, seitas e comunidades de aldeias– local e pouco organizada; a *violência contra o poder ou violência de baixo*– marcada pelos levantes, revoluções, golpes de estado; a *violência do poder ou violência de cima*– aquela acionada para estabelecer e fazer funcionar o poder político (formas despóticas e tirânicas⁷⁰, repressivas⁷¹ e de terror⁷²

⁶⁹ MICHAUD, Yves. *A Violência*. São Paulo, Ática, 1989, p. 43.

⁷⁰ Aristóteles denomina de tirania a monarquia absoluta, mesmo que fundada sobre o consentimento dos súditos, que tem o apoio do povo a partir de medidas pedagógicas.

⁷¹ O conceito de repressão corresponde à defesa da ordem, dirigindo-se no sentido de alcançar a paz, partindo da negação do outro e de seus interesses e gerando reações de luta pelo seu espaço.

⁷² Instrumento de defesa interna usado para intimidar e castigar os opositores, tendo no Comitê Geral de Segurança o instrumento político desse terror, voltado para qualquer cidadão, instalando um sistema geral de ameaça.

de poder), além do *terrorismo*⁷³ e das *guerras civis*. Por último, Michaud cita a *criminalidade*, forma de violência que tem merecido consideração maior atualmente.

O destaque para a *criminalidade*, no entanto, não se deve ao real aumento do volume dessa forma de violência, mas às normas a partir das quais são considerados os fenômenos criminosos. Afirmar ser o compromisso ético e o padrão civilizatório responsáveis por definirem as violações que caracterizam a violência.

Michaud chama a atenção ainda, para o fato de que as sociedades contemporâneas têm maneiras diversas de minimizar a insegurança em relação aos fatos que representam riscos, o que pode ser facilmente percebido se for levada em consideração, toda a espécie de seguros em que a população se engaja, desde a previdência privada às múltiplas regulações propostas pelo Estado.

Para Santos⁷⁴, o excesso de regulação não tem não tem garantido o exercício do direito, o princípio da credibilidade da lei é violado, produzindo uma alta taxa de incerteza, de modo que as pessoas não sabem como se encontrarão no dia seguinte. Em uma sociedade que vivencia uma grande confusão e dispersão dos valores sociais, as normas perdem o significado e dão lugar à corrupção, à fraude. A violência e a impunidade estão atreladas pela incompetência policial e mesmo do ministério público e do judiciário.

Quando uma sociedade que não retribui, o indivíduo não vê razão para se ajustar às normas, daí uma tendência ao isolamento e o retorno ao estado de natureza e anomia. Dessa tendência também decorrem o individualismo, o egoísmo, o carreirismo não só da população, mas também do policial, do juiz, do político. Neste contexto, desenvolvem-se os códigos privados e a sub-cultura do crime, as mini-sociedades drogadas e os anéis de corrupção⁷⁵.

⁷³ Tentativa de aniquilamento do Estado através do desaparecimento daqueles que o dirigem. Segundo Michaud o terrorismo nem sempre escapou dessa maneira de pensar, tornando-se o elo de ligação de uma vanguarda consciente e organizada junto às massas que deve sensibilizar.

⁷⁴ SANTOS, Wanderley Guilherme dos. Razões da Desordem *apud* FALEIROS, Vicente de Paula. A Questão da Violência. In: SOUSA Jr., José Geraldo et al.(Org.). *Educando para os Direitos Humanos*. 1 ed. Porto Alegre: Síntese, 2004, v. 1, p. 83-98.

⁷⁵ No Brasil, a questão da violência deve ser pensada levando-se em consideração o aumento significativo da população que deixou o campo, veio para a cidade, forçando a elite a incorporá-la na construção da democracia, mas que se constituem em um desafio para os governantes, no que refere aos serviços básicos como educação, serviços médicos, transportes e empregos, gerando

Os assaltos, sequestros, ações armadas de bandos criminosos em nossas maiores capitais são fatos cotidianos vividos pela população. Invasões de delegacias, cerco às escolas e faculdades, assim como roubo e furto de veículos, carros particulares, caminhões, ônibus, atingindo seus condutores e passageiros. Os cidadãos além de presos em suas casas são assaltados ali mesmo, enquanto os marginais tomam conta das ruas, uma verdadeira guerra.

Nesse cenário, em que se prima pela insegurança, não só a agressão física, os roubos são temidos e recursos são desenvolvidos para minimizar os riscos resultantes do medo, outra face da violência a ser considerada; esta envolve a subjetividade, o imaginário e resulta na precaução, no retraimento e na defesa.

A arquitetura contemporânea traz a marca da insegurança e medo gerados pela violência: os pequenos muros deram lugar a portões eletrônicos e com alarmes ou a muralhas que transformaram as casas em verdadeiros fortes. Essas formas encontradas para o controle da violência trouxeram consigo mudanças significativas nas relações entre as pessoas, ao impedirem o acesso direto às ruas e favorecerem o isolamento. Os espaços públicos destinados ao lazer passaram a se constituir em espaços ameaçadores, provocando medo e impedindo o convívio.

Assim, os meios de comunicação atendem às necessidades dos indivíduos de interagirem de forma segura ao possibilitarem o diálogo e a aproximação com os fatos do cotidiano, e, nesse sentido, ao reproduzirem o real ou apresentarem a violência através da ficção, não ficam imunes às discussões relativas ao tema.

É importante considerar que a distância entre a violência do passado e do presente fica marcada não só pelos meios de destruição e controle, como também pela participação dos meios de comunicação de massa e das técnicas de gestão e instrumentação social.

O primeiro aspecto considerado, a *tecnologia da destruição* inclui a diversidade de instrumentos, a gradação dos meios e o acesso a eles, a sofisticação e precisão dos instrumentos, a profissionalização dos serventes, que atinge áreas

verdadeiros bolsões de miséria, terreno fértil para o desenvolvimento do narcotráfico, o jogo, o álcool, a prostituição, o contrabando, o roubo, o assalto, vão construindo o crime organizado e um poder paralelo. A perda do poder pelos governantes, induz à necessidade de medidas com base na violência, segundo Arendt.

cada vez mais específicas, o custo e a contaminação de outras áreas que a princípio nada têm a ver com a violência. As técnicas de propaganda, de condicionamento dos espíritos ou lavagem cerebral entram nesse universo.⁷⁶

Outro aspecto diz respeito aos meios de comunicação, marcos essenciais da sociedade contemporânea. Uma vez que a mídia vive do sensacional, o caos e a desestabilidade que caracterizam a violência atendem às necessidades desses meios de maneira significativa "... com vantagens para as violências espetaculares, sangrentas ou atrozis sobre as violências comuns, banais e instaladas".⁷⁷

Por outro lado, cabe considerar que a relação homem-mundo sempre aconteceu de maneira direta e indireta, sendo que a indireta era obtida através de testemunho escrito ou oral. Hoje, acontecendo através das imagens, multiplicam-se as evidências indiretas, de modo que a idéia do real se amplia. As imagens pretendem-se verídicas, aparentam diminuir o universo das incertezas, funcionam como mero duplo dos acontecimentos.

No entanto, é preciso reconhecer que através da mídia, violências são criadas e é com as violências criadas que nos relacionamos e elas são enganosas. Outro aspecto a ser considerado diz respeito à aproximação com os acontecimentos que a mídia possibilita, aproximando os indivíduos de violências, que de outra forma não fariam parte de seu contexto. Hoje é possível viver um sequestro e um assalto, ao vivo.

Ao mesmo tempo, por suas características, a informação pela imagem pode se reverter em desinformação, em função da manipulação, do excesso e da retenção das informações. Ainda há que se considerar que as imagens apresentadas pela mídia muitas vezes mascaram a realidade e suavizam a violência, todos estes aspectos contribuem para sua banalização.

A mídia também tem sido responsabilizada pela manutenção do consumo, com base na imagem de uma marca, que confere às pessoas distinção e as permite competir, na medida que ganham reconhecimento e poder, o poder da marca. Sob esse aspecto o indivíduo se coloca no universo da competitividade, vendida e

⁷⁶ Situações em que a violência aberta é substituída por formas mais refinadas.

⁷⁷ MICHAUD, Yves. *A Violência*. São Paulo, Ática, 1989, p.49.

veiculada nos canais de comunicação e proclamada como valor universal no mundo globalizado. O incentivo ao consumo traduz uma das características da tecnologia de destruição, a contaminação de outras áreas, no caso, a propaganda que passa a exercer uma forma de violência encoberta, simbólica, quando o sujeito vê-se impossibilitado de consumir aquilo que lhe irá conferir poder, passa a sentir-se à margem da sociedade.

Ainda pensando a relação sociedade-violência, segundo Michaud, as sociedades contemporâneas são ao mesmo tempo vulneráveis e resistentes à violência.

“Elas são vulneráveis porque de uma extrema complexidade. Sua complexidade é a da divisão do trabalho dentro dos países e entre eles, a das interações sociais e das trocas econômicas nacionais e internacionais, a das redes de comunicação e transporte. Comércio, intercâmbio e lazer multiplicam os deslocamentos e a circulação, misturam as populações. A segurança sob todas as formas tornou-se um direito; a tolerância com a violência e a brutalidade reduziu-se porque os costumes se suavizavam e se policiaram –pelo menos em princípio”.⁷⁸

A violência nos dias de hoje, não pode ser comparada à do passado, não só por não ser reflexo de uma sociedade homogênea, mas principalmente, por ser produzida e gerada por mecanismos cujos efeitos não são totalmente reconhecidos, o que a torna mais vulnerável aos mesmos. Os novos formatos ou mesmo mecanismos usados devem levar consideração às questões relativas à integridade moral e participações simbólicas e culturais.

A própria sociedade não tem se conscientizado da importância de outras formas de violências serem reconhecidas, ou mesmo pouco se interessam em identificar as possíveis inter-relações entre as diferentes manifestações. Nesse sentido, a construção de uma sociedade menos violenta fica restrita à especificação de ações que possibilitem controlar ou minimizar os efeitos a partir de fatos específicos como tiros, mortes, tidos como as principais manifestações de risco, inclusive quando se analisa a violência presente na mídia e na sociedade.

⁷⁸ MICHAUD, Yves. *A Violência*, São Paulo, Ática, 1989,p.52.

Análise da cultura contemporânea atribui à vulnerabilidade a que as pessoas têm ficado submetidas nos espaços públicos, a tendência cada vez maior de se fecharem ou manterem fechados os seus próprios lares e a substituição dos contatos pessoais e dos diálogos com o outro, por contatos com os meios de comunicação. O espaço restrito ao lazer e demais formas de convivência, marcados por situações de risco, vêm fazendo com que as pessoas mais e mais se restrinjam à TV, ao vídeo ou a um bate-papo pela Internet.

3.2. Violência e Infância

Partindo da definição de Michaud para quem é possível falar em violência sempre que em uma interação, uma das partes causa danos à outra, seja em sua integridade física, como em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas, a violência contra crianças e adolescentes acompanha a trajetória humana, expressando-se em diferentes modalidades nas diferentes culturas, e fazendo com que esse histórico de violência faça dessas crianças, adultos violentos. Segundo Minayo "...as vítimas freqüentemente se tornam agressoras, evidenciando a complexa trama de relações presentes nesse fenômeno secular".⁷⁹

A violência contra a criança tem raízes milenares. Um olhar pelas sociedades antigas, mostra que os pais tinham o direito de aceitar ou renegar o recém-nascido, de modo que o infanticídio era prática comum. A própria Bíblia apresenta passagens em que o povo hebreu comia as crianças mais novas em momentos de escassez de alimentação. Esses atos nos colocam diante de fatos que deixam transparecer o valor das crianças em tempos mais *remotos*.

Na era medieval a criança era tida como mercadoria e participava dos mesmos trabalhos e jogos que o adulto, sendo representada como um adulto em miniatura. Não era vista como pessoa, acreditava-se que fosse incapaz de pensar e sentir e, uma vez que não guiada pela razão, não poderia ser considerada um ser humano.

⁷⁹ SOUZA MINAYO, Maria Cecília de. O significado social e para a saúde da violência contra crianças e adolescentes. In: WESTPHAL, Marcia Faria. (Org). *Violência e Criança*, S.P., Edusp, 2002, p.95.

Esta forma de pensar a criança define as formas de tratamento a ela destinada. Não só o infanticídio, mas os espancamentos e o incesto também vitimavam as crianças. Philippe Arriès⁸⁰ relata que no século XVII os costumes começam a se diferenciar, as mulheres são vistas como seres frágeis e sob a influência de religiosos e moralistas, de médicos e psicólogos, um novo sentimento em relação à criança vai penetrando em todas as classes sociais e em todas as famílias.

Em decorrência da Revolução Francesa, momento em que a consciência moral da sociedade defende a cidadania, um novo pensamento em relação às crianças é construído e têm início ativas reivindicações. Uma nova posição da mulher na sociedade também se faz sentir.

A construção da infância se fez historicamente sempre próxima da construção de outros sujeitos, e nesse sentido a mulher em nossa cultura sempre foi uma figura próxima da infância e de sua reprodução, não só pela possibilidade da maternidade, mas pelo seu papel junto à saúde, socialização, cuidados, enfim, responsabilidades para com a criança, de modo que a concepção de infância fica atrelada à diferenciação do papel da mulher na sociedade.

É na segunda metade do século XVIII, com Jean Jacques Rousseau, precursor da psicologia infantil, que a criança vem a ser reconhecida como pessoa adquirindo valor próprio e sendo digna de ser considerada como um ser pleno, em que.

A infância, concebida como uma fase de transição para a vida adulta, faz com que a educação assuma a tarefa de formar essas crianças e afastá-las dos males do mundo, assumindo assim, um papel fundamental na vida das crianças, principalmente na vida das crianças das classes altas. A educação, por meio da experiência organizada, deve ter início desde o nascimento e proporcionar o primeiro contato com o mundo, com os homens e com as coisas, uma vez que se bem educada, poderá contribuir com a sociedade.

⁸⁰ ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. R.J., LTC, 1981.

A criança nesse período ainda se encontra vulnerável em relação à exploração e aos maus tratos, porém, a violência contra a criança está significativamente atrelada ao processo educativo e revestida em instrumento de socialização, uma vez que centrada na decisão dos pais e facultada mediante desobediências e rebeldias.

Na história brasileira o pensar sobre a infância e a criança, caminhando do Brasil colônia até a primeira metade do século XX, transitou por concepções de total desvalorização à proteção excessiva “(...) as crianças e adolescentes eram vistos como objetos de proteção social, controle, disciplinamento e repressão social”.⁸¹

A necessidade ou desejo da mulher de engajamento no trabalho fora de casa traz como consequência a necessidade de que a sociedade, representada pelo Estado, passe a assumir essa criança, tornando coletiva sua educação. Assim, a infância deixa de ser responsabilidade só da família e surge como categoria social. Importante citar que a vida sempre foi pensada em dois momentos: idade adulta, tempo de realizações pessoais, profissionais, políticas e infância, momento da educação, da preparação, de cuidado.

No Brasil, até a década de 70, essas representações da criança deram origem a diferentes práticas pelo Estado e sociedade civil. Como objetos de *Proteção Social* as crianças estavam sujeitas às práticas de assistência que visavam à preservação de suas vidas, sendo inseridas em programas de saúde, alimentação e nutrição. Como objetos de *Controle e Disciplina*, as práticas tinham como objetivo prevenir a delinquência e promover a integração social, de modo que as crianças pudessem contribuir para o desenvolvimento do país, mantendo sua posição subordinada e não se tornando ameaça à sociedade, estando inseridas em programas que ocorriam através da escolarização básica e da iniciação profissional. Como objetos de *Repressão Social* a prática era de internamento, visando isolar do convívio social os menores que cometiam infrações e que, portanto, representavam ameaça à sociedade.

⁸¹PINHEIRO, Ângela de Alencar Araripe. A criança e o adolescente como sujeitos de direitos: emergência e consolidação de uma representação social no Brasil. In: CASTRO, Lucia Rabello de. (Org) *Crianças e jovens na construção da cultura*, R.J., NAU/ FAPERJ, 2001, p.52.

Castro⁸² descreve o contexto que trouxe consigo uma nova representação social da criança e do adolescente. Salienta que, no vigor da Ditadura Militar proposta em 1964, o final da década de 70 e o início dos anos 80 foram palco de movimentos diversos em prol da redemocratização do país e da melhoria da qualidade de vida social, que resultaram em uma maior participação da sociedade nas decisões políticas e na luta pela garantia de direitos e culminou com a campanha *Diretas já!* Acrescenta ainda, que esse momento de efervescência política foi também fortemente marcado por movimentos de cunho social, com vistas ao direito a uma vida melhor.

Ao mesmo tempo em que uma imagem de progresso caracterizou a década do *milagre brasileiro*, o agravamento significativo de indicadores sociais colocou as crianças e os adolescentes, dentre as populações mais vulneráveis, deixando mais evidentes as deficiências dos sistemas de atendimento.

Esse cenário fez com que diferentes atores sociais passassem a criticar o sistema oficial quanto ao padrão de atendimento, à política e práticas institucionais vigentes, no que se refere à defasagem e segmentação do atendimento e características coercitivas, punitivas, dentro do regime de internato.

No início da década de 80, dados levantados pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o Ministério da Saúde e a FUNABEM- Fundação Nacional do Bem Estar do Menor, revelaram que 55% dos menores de 18 anos encontravam-se em situação de carência.

Segundo Pinheiro⁸³, os dados sobre as condições de penúria em que vivia a maioria da população de crianças e adolescentes no país teve repercussão no exterior, desencadeando ações de grande relevância na história da defesa dos direitos da criança e do adolescente no Brasil.

A divulgação destes dados fez com que fosse dada importância à defesa dos direitos da criança e do adolescente no Brasil, surgindo em 1985, o PAAMR -Projeto

⁸² CASTRO, Lucia Rabello de. (Org.) *Crianças e jovens na construção da cultura*. R.J., NAU/FAPERJ, 2001.

⁸³ PINHEIRO, Ângela de Alencar Araripe. A criança e o adolescente como sujeitos de direitos: emergência e consolidação de uma representação social no Brasil. In: CASTRO, Lucia Rabello de. (Org.) *Crianças e jovens na construção da cultura*. R.J. NAU/ FAPERJ, 2001, p. 55.

Alternativas de Atendimentos a Menores de Rua, que buscava melhorar a qualidade do atendimento, oferecido às crianças e adolescentes.

No âmbito da sociedade civil surge o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), que conta com a ajuda de diversos órgãos governamentais como o PAAMR⁸⁴, a UNICEF⁸⁵, a FUNABEM⁸⁶ e a SAS/MPAS⁸⁷.

A diferença entre o MNMMR e as demais entidades que se comprometiam com o atendimento às crianças e adolescentes, reside nos princípios em que se baseava "... considerar a criança e o adolescente como sujeitos da história e desenvolver trabalho educativo no contexto social em que estes sujeitos estão inseridos".⁸⁸

Segundo Pinheiro⁸⁹ estes princípios entram em confronto com as antigas representações sociais da criança, situando-os como sujeitos da história, como sujeitos de direitos e colocam as práticas derivadas de uma concepção de criança-objeto, em confronto com as que a concebem como sujeitos de direito.

- Institucionalização e confinamento vs. Atendimento em meio aberto e no local de origem da criança e do adolescente;
- Medidas repressivas e coercitivas vs. Diálogo e participação da criança e do adolescente nas decisões que envolvem o atendimento e a busca de soluções para seus próprios problemas;
- Decisões centralizadas em órgãos normativos vs. Participação da comunidade na gestão dos projetos de atendimento.

Todas essas articulações, no sentido de buscar alternativas para o trato junto a esse público, derivaram ao mesmo tempo em que estão no centro das representações da criança e dos adolescentes, como sujeitos de direitos

⁸⁴ O Projeto Alternativas de Atendimentos a Meninos de Rua promove articulação entre entidades para troca de informações fora do âmbito governamental, sobre ações voltadas para as crianças no espaço da sociedade civil.

⁸⁵ Fundo das Nações Unidas para a Infância.

⁸⁶ Fundação Nacional para o Bem Estar do Menor.

⁸⁷ SAS/MPAS –Secretaria de Assistência à Saúde/ Ministério da Previdência e Assistência Social

⁸⁸ PINHEIRO, Ângela de Alencar Araripe. A criança e o adolescente como sujeitos de direitos: emergência e consolidação de uma representação social no Brasil. In. CASTRO, Lucia Rabello de. *Crianças e jovens na construção da cultura*. R.J.,NAU/FAPERJ, 2001, p.57.

⁸⁹ Idem, p.58.

consolidados pela Constituição de 1988 e da lei complementar conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente.

Passados 15 anos da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, o que se pode identificar com clareza é que a evolução em termos das práticas, não acompanhou a evolução ideológica "... há estudiosos que divergem da idéia de que sejamos mais respeitosos hoje com as crianças do que nos séculos passados."⁹⁰

Westphal faz referência a Lloyd de Mause, 1975, que considera haver na Idade Moderna uma inversão na relação pais-filhos em que os primeiros passam de mau-tratantes, a pais que se sacrificam pelos filhos; porém para Ariès⁹¹, apesar disso, a criança da sociedade tradicional era mais feliz, pois ao viver junto aos adultos, fica diluída a pressão e opressão da família contra ela. Há ainda quem reconheça, que na sociedade moderna, as crianças têm a função de manter as famílias unidas, sendo usadas como meio de solução de problemas emocionais.

Assim, a História da Infância no Brasil percorreu um caminho que vislumbrou uma concepção da criança como ser fraco e incapaz de reconhecer e compreender o mundo em que vive, substituída por uma concepção que reconhece a criança, como ser que possui formas específicas de relação com o mundo, uma criança como a que nos propõe Piaget, ativa, sujeito de seu processo de crescimento, com possibilidades orgânicas e mentais específicas, portadora de meios próprios de viver e conhecer a realidade e, sendo reconhecida pela sociedade como um sujeito de direitos.

Apesar das transformações porque passaram o conceito de infância e, o consequente tratamento dado às crianças, estas historicamente se encontram submetidas a diferentes formas de violência, em nível estrutural ou doméstico.

Violência estrutural é aquela que incide sobre as condições de vida da criança e que originou fenômenos tais como; meninos de rua, meninos e meninas trabalhadoras e crianças e adolescentes institucionalizados em função de abandono

⁹⁰ SOUZA MINAYO, Maria Cecília de. O significado social para a saúde da violência contra crianças e adolescentes. In: WESTPHAL, Marcia Faria. *Violência e Criança*. S.P., Edusp, 2002, p.102.

⁹¹ ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. R.J., LTC, 1981.

ou ressocialização. Nos dois primeiros casos a criança experimenta situações de risco envolvendo ameaça à própria vida, maus tratos, exploração, fome, despreparo por ausência de escolarização e, quando institucionalizadas, ficam submetidas a regime disciplinar rigoroso e, punitivo, marcado pela castração de sua liberdade de expressão e *autonomia*. Dentre as razões da inadequação desses sistemas estão, Altoé, 1990 *apud* Souza Minayo coloca:

“...transferência múltipla de ambiente de vida; rodízio de funcionários; atendimento impessoal e despersonalizante; impossibilidade de construir laços objetivos significativos; hipostimulação do desenvolvimento motor; fechamento para o mundo exterior, monotonia do cotidiano e pobreza das relações sociais”.⁹²

Ao fazer referência à violência doméstica, Guerra inclui as violências física, sexual e psicológica. A violência física a que a criança pode estar submetida pode ser associada com opção pela delinquência, em função de sentimentos ambíguos, confusos ou negativos que gera, como raiva, ansiedade, medo, terror, ódio e hostilidade. Parricídio, matricídio ou fraticídio aparecem como revanche, decorrentes dos sentimentos reprimidos gerados pelas condições a que foram submetidas em suas vidas.

A violência sexual praticada pelos pais, parentes ou pessoas do relacionamento da vítima costuma ser encoberta por tabus culturais, relações de poder nos lares e que fazem das vítimas, culpadas. Em consequência as crianças submetidas à violência sexual, saem para as ruas e lá, passam a sofrer toda natureza de abusos, inclusive agressões por parte de policiais.

São inúmeros os fatores capazes de se constituírem em violência psicológica, podendo decorrer de depreciação sofrida, bloqueio de esforços de auto-estima e realização, ou ameaça de abandono e crueldade. A violência gerada por situações dessa natureza tem sido pouco estudada; decorre de uma visão de criança como inferior ao adulto, devendo ser moldada por ele - tido como poderoso e moralmente certo - a partir do uso da punição, forma escolhida contra a teimosia e inculcação de culpa e vergonha.

⁹²SOUZA MINAYO, Maria Cecília de. O significado social e para a saúde da violência contra crianças e adolescentes. In: WESTPHAL, Marcia Faria. (Org.) *Violência e Criança*, S.P., Edusp, 2002 p.106.

A negligência também caracteriza uma forma de violência contra a criança, à medida que corresponde às omissões da família em relação às suas obrigações de proverem as necessidades físicas e emocionais da criança. Difícil de identificar, pois reside nos limites da miséria e do mau trato “... a reconhecida ausência de condições econômicas dessas famílias muitas vezes dificulta o julgamento mais preciso entre prática abusiva e impossibilidade de prover atenção”.⁹³ Escassez de dados sobre as famílias, de classe média e alta, não as colocam fora desse universo.

“... Essa hipótese está associada ao próprio modo de vida desses extratos, onde a concorrência e outros estímulos tendem, de um lado à ausência real e moral dos pais, de seus lares e de outro à pressão sobre crianças e adolescentes para se destacarem social, econômica e intelectualmente em função do mercado (...)” Os lares não são tão sagrados quanto parecem...”⁹⁴

Todas as formas de violência a que as crianças estão sujeitas nos apontam para a relação da violência com o poder. Entendendo como exercício do poder a ação de um ou mais sobre os outros, que não são reconhecidos como sujeitos de desejos, mas, ao contrário, reduzidos a objetos de descarga. Existem atos violentos, discursos violentos, onde o outro é submetido a uma situação de impotência e indiferença. Segundo Arendt, “Poder e violência, embora sejam fenômenos distintos usualmente aparecem juntos. Onde quer que estejam combinados, o poder é como descobrimos o fator primário e predominante.”⁹⁵

A compreensão da agressão e da violência passa pelo poder. Sempre o poder afronta e utiliza a violência, e esta em troca, exprime uma certa forma de poder. A criança exposta às condições de violência necessita de todo o potencial agressivo que possa reunir, para proteger e fazer valer seu desenvolvimento, para caminhar de um estado de dependência para um estado de autonomia. Esse processo, segundo a psicologia, se dá a partir da relação do sujeito com o outro, com o mundo e inclui processos de identificação com os pais, em especial com o do próprio sexo e que tem o poder como aspecto básico, assim é possível falar em vários níveis de poderes.

⁹³ SOUZA MINAYO, Maria Cecília de. O significado social e para a saúde da violência contra crianças e adolescentes. In: WESTPHAL, Marcia Faria. (Org.) *Violência e Criança*, S.P., Edusp, 2002, p.106.

⁹⁴ Id., p.10.

⁹⁵ ARENDT, Hannah. *Sobre a Violência*. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1994, p.41.

Santos⁹⁶, fala de um poder necessário ao desenvolvimento do indivíduo e o classifica em níveis. O primeiro deles corresponde ao *poder de ser*, nem bom nem mal, mas que precisa ser vivenciado, do contrário resulta em neurose, psicose, violência. Uma vez que todos têm necessidade de ser e isso passa pelo reconhecimento, o segundo nível considerado na criança é o *poder de auto-afirmação*, construído na família. O terceiro nível do poder é o da *auto-inserção*, forma de comportamento mais forte que corresponde à exigência pelo reconhecimento e por fim cita a *agressão*, como o nível que corresponde ao movimento no sentido de penetrar em posições de prestígio, ou no território do outro ou em suas posses. Santos, com relação ao último aspecto, parece não considerar o poder construtivo da agressão, tão necessário para a ação do sujeito na conquista por sua auto-inserção, pelo seu estar no mundo, pelo seu espaço, sem reivindicar o do outro.

A autora considera ainda, que nas crianças esses níveis de poder se organizam de formas diferenciadas, dependendo da maneira como elas estabelecem e constroem relações com seu meio social. Todas as formas de relação com o mundo que as crianças utilizam têm fantasias lúdicas formadas por elementos agressivos, tais como matar, morrer, ferir-se, destruir, atirar, quebrar e explodir. Faz parte da luta para constituir-se como sujeito, não se submeter passivamente aos processos impostos pela educação.

Segundo Souza Minayo⁹⁷ quanto mais a criança estiver segura em relação aos pais mais será capaz de tolerar e, aliás, gozar a fantasia agressiva. O fato de as crianças muito cedo estarem sob influências sociais resultam em experiências precoces com a violência, e isto poderá afetar seus valores morais, atitudes sociais e estabilidade emocional afetados. Por outro lado, o que se percebe é que os professores em geral não reconhecem que o ato de educar exige agressividade. Essa é uma qualidade essencial na hora de agir como mediador de conflitos e de exercer o papel de guia, privilegiando saídas criativas e negociadas, em vez de violentas.

⁹⁶ SANTOS, Maria Celeste Cordeiro Leite dos. Raízes da Violência na Criança e Danos Psíquicos. In: WESTPHAL, Marcia Faria. (Org.) *Violência e Criança*, S.P., Edusp, 2002, p.189-190.

⁹⁷ SOUZA MINAYO, Maria Cecília de. O significado social e para a saúde da violência contra crianças e adolescentes. In: WESTPHAL, Marcia Faria.(Org) *Violência e Criança*, S.P., Edusp, 2002.

Na criança pequena é difícil imaginar a existência de uma agressividade do ponto de vista da psicologia individual. Esse componente, no entanto, só é destacado quando as crianças e os adolescentes são agitados e irrompem de uma forma mais violenta sobre os objetos ou sobre os outros. E, nesse momento, com a crise da autoridade familiar, a culpa recai sobre a escola e sobre os professores, como um currículo oculto e com frequência sobre a mídia.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito a grande lacuna existente entre a experiência real de violência, as ações em fantasia e agressão na infância.

“A divergência entre fantasia e realidade pode ser vista com bastante clareza se examinarmos os mitos e os contos e fada, com os quais a maioria foi criada. Muitos desses contos contêm atos de violência que, se tomados literalmente, assustariam os mais robustos. Quanto mais segura a criança estiver em relação aos pais (reais), tanto mais capaz ela é de tolerar...”⁹⁸

E esse aspecto difere do mundo de *fantasias* calcadas em um conjunto de imagens e palavras presentes nos jornais e na TV, a que as crianças estão expostas hoje em dia e que representam um universo que querem vender à força, capaz de garantir a entrada e participação no mundo. A angústia decorrente da possibilidade do não pertencimento, e o desejo de querer entrar nesse mundo são postos na exigência de possuir uma série de produtos. Os videogames, esportes radicais, jipes, roupas de marca, guloseimas, tabaco, álcool e drogas são, entre muitos outros, bons exemplos.

Neste processo, as pessoas, pela sofreguidão do querer ter e do querer ser, tornam-se pouco afetuosas e demasiado egoístas, acabando por serem conduzidas a estados inquietantes de agressividade que se manifestam desde tenra idade e que mais tarde derivam para práticas de violência, barbaridade e destruição.

Uma das grandes questões que a sociedade tem buscado compreender diz respeito à violência a que a criança está submetida nos dias de hoje. Nos últimos 20 anos o fenômeno tem alcançado maior visibilidade, muitos estudos têm sido realizados e corroboram com essa afirmação. Tal questão ganha maior relevância

⁹⁸ SANTOS, Maria Celeste Cordeiro Leite dos. Raízes da violência na criança e danos psíquicos. In: WESTPHAL, Marcia Faria. (Org.) *Violência e Criança*, S.P., EDUSP, 2002, p.189.

quando pensada em termos das influências desse fenômeno sobre o desenvolvimento infantil, uma vez que se reconhece o aumento dos índices de atos violentos praticados por crianças.

Da violência doméstica à institucional, e como consequência da prostituição infantil ao analfabetismo, são inúmeras as formas de violência que atingem as crianças e, que estão presentes, em maior ou menor proporção, se forem considerados os diferentes estados e regiões brasileiras.

Dentre as instituições, a mídia, de forma direta ou indireta, tem sido apontada de forma significativa, uma vez que nela o universo da violência, seja ela *real* ou fictícia, tem espaço significativo.

Buscar conhecer a influência das situações de adversidades a que a criança está submetida parece conduzir ao caminho para a compreensão da expansão crescente da violência no mundo.

“... a violência social, de um modo geral ‘sem contornos’ muito delimitados, a falta de afeto e muitas vezes das condições mínimas necessárias para a sobrevivência trazem problemas físicos, mentais e de relacionamento às crianças e jovens, sendo responsáveis, grande parte das vezes pela sua própria violência contra os outros”⁹⁹

3.3.Crescendo em meio à violência: a criança e a violência na mídia

A análise do binômio, violência/criança merece um olhar envolvendo múltiplas dimensões. Uma vez que um ato ou fato não se traduz como violento exclusivamente por suas propriedades, mas em função do contexto em que está inserido, é necessário pensar a violência atrelada às diferentes concepções de infância que marcaram a história da humanidade, desde o tempo em que a criança é vista como objeto até surgir como sujeito de direitos.

Por outro lado, a partir do momento em que os direitos da criança brasileira foram explicitados no Estatuto da Criança e do Adolescente, desenvolveu-se a expectativa de que esse universo da população devesse ficar a salvo de toda forma

⁹⁹ SANTOS, Maria Celeste Cordeiro Leite dos. Raízes da violência na criança e danos psíquicos. In: WESTPHAL, Marcia Faria. (Org.) *Violência e Criança*, S.P., EDUSP, 2002, p.190.

de discriminação, exploração, crueldade, negligência e repressão, condições que são incluídas entre as formas de violência contra a criança, mas não é exatamente esse o quadro encontrado.

Embora todas as convenções e leis, que surgiram nesse último século visem garantir segurança e proteção necessários para o crescimento e desenvolvimento infantil saudável, ações violentas contra as crianças persistem e outras são reconhecidas como responsáveis por comprometimentos de sua integridade biopsicossocial. O avanço tecnológico e as transformações culturais que dele decorrem, introduzem as mídias como novo espaço social passando a constituir como origem e palco de novas possibilidades de violência.

Buscando romper com o desconhecimento natural das formas e possibilidades de violentar as crianças, que as mídias, em especial a TV, e mais recentemente a Internet, possam produzir, estudos na área de comunicação e educação procuram desvendar a natureza das diferentes formas de violência que entram em jogo, quando as crianças se relacionam com os diferentes produtos do universo midiático e à medida que se reconhece que ações violentas contra a criança comprometem sua integridade biopsicossocial, estudar as diferentes modalidades dos atos violentos constitui um tema a ser pensado do âmbito da saúde, que deve (...) "tratar esse 'tipo de enfermidade' de maneira diferente de suas práticas habituais, uma vez que esta é pluricausal com tentáculos macrossociais e estruturais e enraizamento nas consciências".¹⁰⁰

3.3.1. A criança e a violência televisiva

Aos meios de comunicação e em especial à TV, tem sido atribuída grande parte da violência que assola a sociedade contemporânea, de modo que a busca pela compreensão de suas causas passa necessariamente por uma análise das manifestações da violência nos meios de comunicação, em especial a TV.

¹⁰⁰ WESTPHAL, Marcia Faria. Apresentação – O seminário “Violência e Criança”. In: WESTPHAL, Marcia Faria (Org.). *Violência e Criança*. S.P., Edusp, 2002, p.16-17.

Estudos de naturezas diversas têm buscado elucidar a relação entre características da programação televisiva e a violência que marcou o século XX e vem se estendendo amplamente no novo milênio.

Análise da programação televisiva tem levado especialistas da área a afirmarem que a televisão marketiza a violência, como se fora um produto vendável, e, da mesma forma, sem consciência de culpa; outro aspecto considerado, refere-se à visibilidade que a TV confere à violência, banalizando-a; a frequência com que são apresentados atos violentos também tem merecido crítica.

Mais recentemente a sociedade tem diversificado sua preocupação trazendo para discussão, além das preocupações mais comuns concebidas como violência contida nas cenas de morte e tiros, outras, como as com a erotização precoce da infância, até mesmo através dos modelos que as apresentadoras infantis representam, ou ainda, avaliada a própria presença da criança em diferentes programas. Porém, esses temas não têm sido reconhecidos e abordados como manifestação de violência contra a criança.

Considerar violência, a participação da criança e do jovem nas produções televisivas constitui importante ângulo de reflexão sobre o tema. *Eles não estariam subjugados ao poder dos pais que lhes impõem determinadas atuações para satisfazer à própria vontade, desrespeitando a criança ou jovem? A atuação da criança dentro da programação ou da publicidade, não corresponde a um trabalho cuja remuneração irá ajudar no orçamento familiar como qualquer outro trabalho e condenado pela sociedade? A criança, para realizá-lo, não estará abdicando de seus momentos de lazer e estudos? Não estará trocando a companhia de pessoas e ambientes próprios de sua idade para vivenciar o universo dos adultos, que na maioria das vezes foge à sua compreensão?*

Pensar a violência, as mídias, e suas implicações no universo infanto-juvenil significa pensar em todas as possibilidades de violência que Michaud nos aponta, das que implicam em agressão à violência simbólica, derivadas da vida real ou do mundo da fantasia.

Retomando a programação televisiva, não podemos atribuir ao fato de as

crianças não assistirem aos programas dirigidos exclusivamente a elas, a não aproximação delas com diferentes manifestações de violência. A violência permeia o universo infanto-juvenil mesmo nos programas específicos da idade, fazendo-se presente de forma subliminar nos modelos que constrói, no consumo que suscita. Desde que as propostas não vierem a corresponder às possibilidades de realização daquela criança ou jovem específico, que está assistindo à programação televisiva, poderá contribuir para a construção de uma representação de si mesmo desvalorizada, e isso também deve ser encarado como uma forma de violência.

Refletir sobre a presença da violência e sua relação com a mídia na cultura infanto-juvenil tem a ver, não só com atos de violência capazes de serem objetivamente definidos, mesmo porque a violência do cotidiano retratada pela televisão eles já conhecem e, muitas vezes, experimentaram na própria pele. A criança e o jovem são constantemente chamados a se protegerem dela...*tranque a porta....feche o vidro.... não diga a ninguém que está só....não use o tênis para andar a pé....tire o relógio....* No entanto, essa mesma violência é escancarada e reconstruída na mídia, fica na divisa entre realidade e a ficção, transforma-se em produto e é por esse lado que merece ser considerada.

Dadoun cita a relação dos meios de comunicação de massa, em especial da televisão, com o terrorismo...“estabelece-se entre o terrorismo e a televisão, um estranho conluio. Em tal teleterrorismo, o terrorismo age em predileção para a televisão, e em troca, a televisão monta um terrorismo como um espetáculo, às vezes com ritmo de novela.”^{1A}

Pressupõe-se que o espaço que a televisão conquistou nos lares tenha se ampliado a partir da possibilidade que trouxe de afastar a criança e o jovem da violência urbana e, cada vez mais, ela passa a ser vista como instrumento capaz de gerar manifestações de violência.

Ao mesmo tempo não é possível contar com a fidedignidade de estudos longitudinais que confirmem a relação entre a violência televisiva presenciada na infância e na juventude e a violência expressa na idade adulta, mesmo porque ao longo desse período, novas manifestações surgirão e outras perderão o caráter

^{1A} DADOUN, Roger. *A violência: ensaio acerca do “homo violens”*. R. J., Difel, 1998, p.41.

violento, segundo os dados que resultaram da busca por uma definição desse fenômeno.

Assim, a influência da TV com relação à prática de atos violentos por crianças e jovens não encontra uma forma consistente de confirmação, ao mesmo tempo em que a sociedade insiste em pensar mecanismos de controle para afastar as crianças e jovens da tele-violência, como o *v-chip*, por exemplo. Avaliação desse mecanismo mostra que a seleção dos programas violentos corresponderia às representações dos pais ou responsáveis e nem sempre coincidiriam com os que as crianças/jovens percebessem como tal. Além disso, corresponde a mais uma tentativa de abafar a violência através de um ato de violência, definida como do exercício do poder, no sentido de *fazer com que os outros ajam no sentido que eu escolho*.

Cabe considerar ainda, que hoje já não se reconhece mais os efeitos diretos da televisão ... “ela se exerce no âmbito de um conjunto de influências e fatores mediatos ou por seu intermédio”^{2A}. Isto significa dizer que ela não opera no vácuo e que a violência apresentada pela televisão aparece na cultura infanto-juvenil contemporânea acompanhada de outros produtos como videogames, jogos de computador adquiridos ou baixados da Internet, além de inúmeras outras mediações representadas pela família, escola e outros grupos a que crianças e jovens possam estar inseridos.

Outros aspectos relativos a como a televisão estrutura sua programação também apontam para a complexidade da busca pelos efeitos de determinado programa, que muitas vezes é desconectado do universo mais amplo de inserção no próprio meio e, em muitos casos, corresponde a um intertexto específico para cada sujeito, a partir do que a TV apresenta e de como a criança ou o jovem se relaciona com ela.

Essas considerações não pretendem apontar para a ineficiência de qualquer ação sobre a programação ou isentá-la de responsabilidade; ao contrário, ao aprofundar a reflexão sobre o fenômeno e suas diferentes conceituações, foi possível colocar sob o rótulo violência, outras dimensões que merecem serem

^{2A} NOGUEIRA, Adriana Cardoso. *Violência nos Telejornais: a realidade espetacularizada*. Dissertação (Mestrado em Multimeios), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, 2000.

compreendidas, para que possam ser trabalhadas, de modo a prevenir a “explosão” das mais diversas manifestações de violência, como as decorrentes de prejuízos de auto-imagem, por exemplo.

E mais, ao considerar as diferentes mediações, chamar a atenção para outros elementos que contribuem para a construção do imaginário infanto-juvenil, que não ficam tão evidentes como a TV, mas que, igualmente, merecem ser mais bem analisados e, principalmente, enfatizar as questões da violência, abordadas do ponto de vista dos valores presentes em cada sociedade, de modo a conduzir pais e educadores a refletirem sobre quais seriam os principais propósitos da educação na sociedade contemporânea.

3.3.3. Violência e desenvolvimento saudável

Na segunda metade do século, a partir de uma definição, que se opõe a concepção de saúde como ausência de doença, o debate político acompanhando o debate teórico-científico introduz a saúde como um direito que deve ser garantido pelo exercício da cidadania e, nesse contexto, a concepção de saúde é ampliada e diversificada.

A Organização Mundial de Saúde em 1946 define saúde como estado de completo bem-estar físico, mental e social e não só a ausência de enfermidades e doenças e, em 1976, o X Congresso de Médicos e Psicólogos da língua catalã apresentou a seguinte definição: “A saúde do ser humano é aquela maneira de viver autônoma, solidária e prazerosa”.^{3A}

Dentro desse âmbito, são inúmeras as adversidades presentes no mundo contemporâneo e no cotidiano da população a serem identificadas, conhecidas, reconhecidas e sob as quais é preciso que as pessoas exerçam ações específicas de enfrentamento. As adversidades são ainda de naturezas diversas, como a violência assentada em suas diferentes interfaces, da agressão física à simbólica, as derivadas de questões ambientais que vão do excesso/escassez à qualidade dos

^{3A} BUSQUETS, Maria Dolors et al. (Org.) A Educação para a Saúde. In: BUSQUETS, Maria Dolors et al. *Temas Transversais em Educação*. São Paulo, Ática, 1997, p. 63.

agentes naturais. Têm a ver também com aspectos sócio-ambientais e familiares relativos à vivência íntima, dos diferentes sujeitos decorrentes das relações afetivas ou de trabalho, ou ainda em função da combinação dos diferentes fatores aqui descritos. Assim, o enfrentamento dessas causas envolve uma formação, não só voltada para aspectos tecnológicos, mas também humanos e espirituais.

Nesse sentido, todos os fenômenos que de uma maneira ou outra interferem na qualidade de vida das pessoas repercutindo no decurso de suas vidas refletem em sua saúde. Pensar saúde e qualidade de vida no mundo contemporâneo significa pensá-las também de forma entrelaçada, reforçando a idéia de interdependência. Essa interdependência pressupõe as relações homem-homem, homem-natureza e homem-sociedade, de modo que sujeito passa a ser concebido como produto das relações que estabelece com o universo em que está inserido.

É necessário reconhecer que a violência real presente no entorno da criança, na família ou na sua comunidade, assim como a filtrada e disseminada pelos meios de comunicação, penetra no inconsciente infantil e transtorna o curso do seu desenvolvimento, na medida que reforça a visão do perigo existente fora de casa. Além dela, a violência social também atinge a infância, na medida em que impacta em várias instituições como a família, a escola e traz dificuldades para o cotidiano favorecendo ações violentas sobre as crianças. O que se detém dessa condição é que os membros dessas instituições são criados em patamares de violência mais altos e vão retro-alimentando a violência.

“A violência vivenciada por uma criança dá uma solução de continuidade ao meio protetor que a cerca provocando modificações significativas no seu potencial relacional e ontológico, além das lesões físicas dela decorrentes. O binômio proteção e segurança, é substituído pelo da instabilidade e vulnerabilidade”.¹⁰¹

Para compreender como a violência afeta o ser humano é necessário adentrar para os aspectos relativos à subjetividade e reconhecer que na medida em que os universos de percepção e conscientização em relação aos fenômenos são

¹⁰¹ ASSIS, Simone Gonçalves de. Crescendo em meio à violência. In: WESTPHAL, Marcia Faria. (Org.) *Violência e Criança*. São Paulo. Edusp, 2002, p.115.

ampliados, estes se tornam mais objetivos. Isso conduz a idéia de que um fato ser considerado como violento ou não, ou ainda, como mais ou menos violento, tem a ver com a representação que a criança dele constrói.

“A noção de violência construída por um jovem é em parte retirada do que acontece, de sua consciência de classe, de sua posição na sociedade; das suas interações sociais na escola, e na família e com as mensagens da mídia; da sua experiência com esse fenômeno; do imaginário coletivo; e de como sua subjetividade processa e reage a esse conjunto de relações e estímulos.”¹⁰²

Assim a vivência de um fenômeno deve ser considerada em termos de suas dimensões subjetivas e objetivas. A subjetividade e a objetividade podem estar fracamente correlacionadas, principalmente em crianças pequenas por acreditarem em fantasias, ficando expostas a ambas as representações de perigo, sem muita capacidade de distingui-las.

Estudos citados por Assis¹⁰³ relatam que jovens infratores e seus irmãos não infratores vivendo em situação com múltiplos fatores de risco, ao relatarem episódios de violência em que estavam envolvidos, narraram distintas representações relativas aos eventos que vivenciaram. O jovem infrator reduzia as situações de risco, a importância da agressão, enquanto o não-infrator, tendia a evidenciar e questionar esses aspectos. Cita também, pesquisas realizadas em região de guerra que revelaram serem maiores os problemas emocionais dos filhos quando os pais demonstram desesperança, do que a situação de guerra em si.

Descreve outros estudos mostrando como o vínculo entre pais e filhos tem importância significativa na construção da identidade da criança e nas relações que a criança estabelece com o mundo e apontam a importância dos pais em prover segurança e laços afetivos e estáveis, uma vez que ausência desses laços faz com que as crianças cresçam com ausência de sentimento de culpa, desconfiança, incapacidade de se tornar íntimo de alguém, postergando o estabelecimento de relações para o futuro.

¹⁰² SOUZA MINAYO, Maria Cecília de .O significado social e para a saúde da violência contra crianças e adolescentes. In: WESTPHAL, Marcia Faria. (Org.) *Violência e Criança*, S.P., Edusp, 2002, p.148.

¹⁰³ ASSIS, Simone Gonçalves de. Crescendo em meio à violência. In: WESTPHAL, Marcia Faria. (Org) *Violência e Criança*. São Paulo, Edusp, 2002.

Tal explicação tem suporte na concepção de que a agressividade é um elemento legítimo de estrutura e da vivência humana e que se articula na afetividade, sendo natural e necessária para a nossa sobrevivência. Esta agressividade genuína, de acordo com a psicologia do desenvolvimento, orienta-se no sentido do equilíbrio do organismo com o seu meio, do homem com o mundo, e este equilíbrio acaba por construir uma aprendizagem constante rumo à socialização e humanização do indivíduo.

A agressividade na criança como sujeito da ação, pode se estruturar de formas diferentes, dependendo da dinâmica familiar, que pode se articular em torno de muitas proibições e castigos, embora num ambiente afetivamente rico ou em torno de muitas proibições ou em torno de punição e desafeto. No primeiro caso a agressividade é reprimida e a criança torna-se obediente, dependente e pouco criativa, com incalculáveis prejuízos futuros; no outro, cujo ambiente familiar tem como base a punição e um ambiente hostil os mecanismos rígidos de controle e castigo, de humilhações e ataques constantes à sua auto-estima fazem surgir indivíduos inseguros, tímidos, introspectivos e com tendência para o auto-suplício –crianças que se distraem ao arrancar o seu próprio cabelo, roer as unhas e as peles.

O terceiro aspecto buscado nesses estudos diz respeito à necessidade de se considerar a *idade da criança* ao analisar os riscos que as situações de violência possam representar. Pesquisas revelam que *crianças com idade inferior a 11 anos* têm maior probabilidade de sofrerem conseqüências psiquiátricas. Outras, ainda mostram que as *crianças pré-escolares* tendem a ficar passivas e apresentar sintomas regressivos (enurese e diminuição da verbalização) em resposta à violência. Os estudos levantados por Assis apontam ainda que *crianças escolares*, ao contrário de inibição, apresentam mais agressão, aliadas a queixas somáticas, distorções cognitivas e dificuldades de aprendizagem como resultado de violência. Já os *adolescentes* respondem com entrada prematura na vida adulta e comportamentos auto-destrutivos, como uso de drogas, delinquência, promiscuidade, e agressividade.

Concluem ainda, que violência gera *distúrbios de comportamento*, como gritos, auto-agressão e auto-destruição; *desenvolvimento moral truncado* pois não

há internalização de valores éticos básicos, como pouco reconhecimento dos direitos do outro ou valorização da vida e *desordens psicológicas*, as mais difíceis de serem reconhecidas. Segundo Gabardino, 1992, apud Westphal, 2002¹⁰⁴, estudos de Osofsky et al, as crianças submetidas a condições de violência crônicas apresentam:

- Dificuldade de concentração e danos à memória decorrentes de problemas de sono e tentativas de evitar lembranças dolorosas;
- Ansiedade excessiva, especialmente com as mães, estando temerosas de deixá-las ou dormirem sós;
- Jogos agressivos, incluindo imitação de comportamentos que presenciaram, ou mostrando um esforço enorme em se proteger;
- Ações violentas para esconder os medos;
- Restrição nas atividades, exploração e pensamento, por medo de reviverem eventos traumáticos.

Grande parte dos estudos realizados tem se desenvolvido no sentido de esclarecer a relação entre problemas apresentados e violência a que os indivíduos foram submetidos na infância, o que contribui para poucas evidências causais mais consistentes. Como as conseqüências variam de acordo com o tipo de violência sofrida, o tempo e o acúmulo de situações de risco a que está submetida, o suporte social que encontra e suas características pessoais, fica muito difícil o estabelecimento de relações diretas de causa e efeito que contribuam para elucidar a questão.

Buscar compreender como as situações de violência que permeiam o universo da criança e repercutem sobre o curso normal de seu desenvolvimento físico ou psíquico, representando danos à saúde, significa abordar o fenômeno sob três dimensões: a forma como ela compreende e elabora as situações de violência, o anteparo que encontra em seus responsáveis e a idade em que tem início a convivência com situações de violência. Todas essas esferas preenchem o âmbito dos estudos sobre representações sociais e nos sugerem um caminhar sobre os

¹⁰⁴ WESTPHAL, Marcia Faria. (Org.) *Violência e Criança*. São Paulo. EDUSP, 2002

fatores que mediatizam a percepção da violência. “As violências têm profundo enraizamentos nas estruturas sociais, econômicas e políticas, e também nas consciências individuais, numa relação dinâmica entre condições dadas e subjetividade”ⁱ

CAPÍTULO 4

O ESPAÇO DE ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

“Conhecer assim como instituir, equivale a classificar, arrumar, ordenar, construir configurações estáveis e peridiocidades. Com apenas, uma diferença de escala, há portanto uma forma de equivalência entre as atividade instituinte de uma coletividade e as operações cognitivas de um organismo. Por isso, as duas funções podem alimentar-se uma da outra”

LEVY, 1993, p.142.

4.1. Contribuições das ciências da linguagem para o estudo das Representações Sociais

Uma vez que as representações sociais compreendem um conjunto de afirmações e explicações sobre os fatos ou objetos sociais orientadas por valores compartilhados que produzem conhecimento relativo às questões do cotidiano, faz-se necessário entender como a linguagem, a antropologia e a psicologia estão imbricadas na compreensão das representações.

4.1.1. Linguagem e representação

A introdução ao tema representações sociais passa necessariamente pela busca de sua conceituação, a partir da questão: *Mas afinal, o que é a linguagem?*

“(...)tomada no seu todo a linguagem é multiforme e heteróclita; abrangendo vários domínios, simultaneamente física, fisiológica e psíquica, pertence ainda ao domínio do individual e ao social, não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos porque não sabemos como destacar sua unidade”.¹⁰⁵

Para melhor caracterizar a linguagem é preciso distinguir língua, discurso e fala, uma vez que segundo Saussure a linguagem compreende a língua e a fala e consiste em uma ação interindividual orientada para uma finalidade específica, cuja concretização se dá através de discursos.

A língua é tida como um sistema social na medida em que inclui os signos (elementos lexicais) e os códigos (elementos gramaticais) comuns a todos os falantes de uma mesma comunidade linguística. Discurso corresponde às combinações dos elementos linguísticos (frases ou conjuntos de muitas frases/textos) orais ou escritos, possibilitando ao homem significar o mundo através de uma estrutura específica. A fala corresponde à exteriorização psico-físico-

¹⁰⁵ SEAUSSURE *apud* KRISTEVA, Julia. *História da Linguagem*. Lisboa-Potugal, Edições 70, 1969, p. 20.

fisiológica do discurso. Segundo Bakhtin¹⁰⁶, com relação à língua não se pode falar em conteúdo e forma, é a forma que dá sentido ao conteúdo.

A língua é posta em marcha pelo ato da fala no discurso e abrange alguém que está em algum lugar e é desse lugar que os enunciados são pronunciados. O lugar da enunciação (que não é só físico) junto com o que é emitido constitui o enunciado. Enquanto estou falando tem o *eu da enunciação* que é do domínio da língua e o *eu que penso ser*.

A língua é comum a todos. Instituição social fundante, não pertence a ninguém; enquanto a fala, é de domínio do indivíduo, compreendendo a área da psicologia, da sociologia e da história. Consiste em um sistema que combina unidades significantes, a partir de regras para a produção do discurso e da mesma forma que a frase não é um amontoado de palavras, mas uma cadeia com base em certas regras, o discurso não é um amontoado de frases.

O discurso é estruturado e no seu interior diferenciam-se dois campos, o campo da *sintaxe* e o da *semântica*. A *sintaxe discursiva* compreende os processos de estruturação do discurso de modo que a partir dos códigos e sua organização, sentidos específicos vão sendo construídos, e o conteúdo narrado adquire valor. Considerando o que a personagem diz, o conteúdo de sua fala, entramos no campo da *semântica*, que depende diretamente de fatores sociais, corresponde à consciência de cada um, deriva da maneira como cada ser assimila o mundo e tem como referenciais elementos de discursos anteriores, que contribuem para a construção de estereótipos.

Roman Jakobson, em *Linguística e Comunicação*, subdivide a linguagem em dois eixos: *paradigmático* e *sintagmático*. O eixo *paradigmático* representa todas as possibilidades de escolha que o falante teria a partir de seu repertório de substantivos próprios, verbos, artigos e substantivos comuns, é o *eixo da substituição*. O eixo *sintagmático* representa as possibilidades de associação, a busca de sentido entre os termos. Assim o *paradigma* compreenderia os modelos, a similaridade, a semântica, a *metáfora* e o *sintagma*, a atualização, a reunião, a contiguidade, a sintaxe e a *metonímia*.

¹⁰⁶ BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. S.P., Hucitec, 1981.

A linguagem constitui o eixo central da construção do real, na medida em que cotidiano, história, memória, ficção e realidade apresentam-se como diferentes discursos e determinam ações e significações compartilhadas que integram a cultura humana. É elemento fundamental que possibilita ao homem compartilhar com o outro, impressões obtidas a partir da experiência vivida (cotidiano, realidade) e processada (pensamento, memória).

Os filósofos idealistas sempre acreditaram que a linguagem forma uma imagem do mundo, o que significa que a mesma contém uma visão de mundo que determina nossa maneira de perceber e conceber a realidade, e impõe-nos essa visão. O fundamental é considerar que para *os idealistas*, a linguagem tem um papel ativo na aquisição do conhecimento. Segundo Fiorin¹⁰⁷, para Adam Schaff, essa tese constitui um elemento racional das teorias idealistas.

No entanto, essa tese está associada à outra, que diz que ser a linguagem produto de uma convenção arbitrária ou da função simbólica peculiar à psique humana. Para Schaff, considerar a linguagem como função simbólica traz a necessidade de identificar o que determina a visão de mundo contida na linguagem.

“A linguagem formou-se no decorrer da evolução filogenética, constituindo um produto e um elemento da atividade prática do homem. À medida em que os sistemas linguísticos vão se constituindo, vão ganhando certa autonomia em relação às formações ideológicas. Entretanto, o componente semântico do discurso continua sendo determinado por fatores sociais”.¹⁰⁸

Segundo Schaff, a linguagem é um produto social no duplo sentido da palavra, enquanto meio de comunicação intersubjetiva se situa não só em nível do indivíduo, mas também na prática social, tornando-se o meio de transmissão do conhecimento socialmente acumulado.

“A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato

¹⁰⁷ FIORIN, José Luiz. *Linguagem e Ideologia*. Série Princípios, S. P., Ática, 1995.

¹⁰⁸ Id., p.53.

psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno de sua interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A enunciação constitui o ato fundamental da língua”.¹⁰⁹

A interação verbal corresponde a diferentes formas de diálogo, entendendo o diálogo não só no sentido restrito de comunicação de pessoas em voz alta. O livro, um ato de fala impresso, também é um elemento da comunicação verbal, tem origem na interação do autor com outras obras e possibilita diferentes níveis de interação, dos críticos aos leitores.

“Há no discurso, então, o campo da manipulação consciente e o da determinação inconsciente. A sintaxe discursiva é o campo da manipulação consciente. Neste, o falante lança mão de estratégias argumentativas e de outros procedimentos da sintaxe discursiva para criar efeitos de sentido de realidade ou de verdade... (...) o campo das determinações inconscientes é a semântica discursiva, pois o conjunto de elementos semânticos habitualmente nos discursos de uma dada época constitui a maneira de ver o mundo em uma dada formação social. Esses elementos surgem a partir de outros discursos já construídos, cristalizados e cujas construções já foram apagadas”.¹¹⁰

Lacan ao se referir ao discurso diz:

“Os seus meios são os da fala enquanto confere um sentido às funções do indivíduo; o seu domínio é o discurso concreto enquanto realidade transindividual do sujeito; as suas operações são as da história enquanto constitui a emergência da verdade no real”.¹¹¹

Ao contrário de Marx, para quem o que caracteriza o humano é o trabalho, Seaussurre, Mauss, Freud e Lacan consideram a linguagem elemento constituinte do humano. Sem ela não existe o humano ou a humanidade. Às ciências da linguagem cabe compreender como a significação é produzida, não a significação propriamente dita, mas a função significante.

¹⁰⁹ BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. S. P., Hucitec, 1981, p.123.

¹¹⁰ FIORIN, José Luiz. *Linguagem e Ideologia*. Série Princípios, S. P., Ática, 1995, p.190.

¹¹¹ KRISTEVA, Julia. *História da Linguagem*. Lisboa- Portugal, Edições 70, 1969, p. 23.

A busca pela função significante tem origem em Saussure que traz importantes contribuições quando propõe o signo como unidade da linguagem compreendendo duas ordens que se sobrepõem e se cruzam. O signo assim constituído é representado por Saussure como uma folha com duas faces, sendo definido pela relação significante / significado. O significante, *imagem acústica* que corresponde ao som produzido pela fala e aos códigos utilizados na escrita e o *significado*, que corresponde ao *conceito*. O signo assim constituído é uma associação entre imagem acústica e conceito, considerando a existência de uma barra separatriz, que indica divisão, mostrando que o significante não representa o significado. Essa barra representa estruturas inconscientes presentes na relação entre os dois componentes do signo.

A linguística não se ocupa do referente, interessando-se só pela relação entre essas duas ordens e considera que não há nenhuma necessidade natural ou real que as ligue, sendo a relação significante/significado arbitrária, Saussure institui a primazia do significante.

Um dos aspectos mais marcantes da linguagem diz respeito a sua condição de veículo de ideologias. A ideologia presente nos discursos fica garantida pelo campo semântico do discurso. Há numa formação social tantas formações discursivas quantas forem as formações ideológicas, porém essas manifestações ideológicas, correspondem a conteúdos que podem ser expressos por diferentes suportes, gerando diferentes textos/narrativas verbais ou não verbais, como a fotografia, a gestualidade, a pintura, o cinema, a televisão.

Barthes¹¹² considera ainda que a língua obriga a escolhas e suas possibilidades são limitadas, uma vez que por sua própria estrutura a língua implica uma relação fatal de alienação, pois o que faço não é mais do que consequência e consecução do que sou.

Analisar o discurso implica na busca pelo sujeito da enunciação (acontecimento) e pela visão de mundo ou visões de mundo presentes no

¹¹² BARTHES, Roland. *O discurso da história*. In: *O Rumor da língua*. SP: Brasiliense, 1988.

enunciado. Ao produzir discursos o autor considera os conhecimentos do interlocutor, suas opiniões, antipatias e simpatias, grau de familiaridade e afinidade, posição social ou hierárquica, escolhas essas nem sempre conscientes. Assim, a análise do discurso não trata da língua ou da gramática, mas do homem falando, da relação emissor/ destinatário.

O discurso do cotidiano, por exemplo, caracteriza-se por uma relação espaço/ tempo marcada pelo aqui e agora, pela repetição, pelos estereótipos e preconceitos, por valores e normas determinados pelas diferentes instituições. O discurso da história procura prender-se a situações ou fatos que permearam uma época ou acontecimento. O discurso ficcional envolve uma história imaginária que não inclui necessariamente mentiras, cria estereótipos e atribui significado aos signos de uma cultura.

O conhecimento é a busca objetiva da verdade/ realidade e depende da formação da consciência crítica, fenômeno da subjetividade humana que se constitui quando conseguimos identificar os elementos presentes nos diferentes discursos e que lhes dão sentido. Tudo que acontece no cotidiano chega à mídia, mas não aparece da forma como aconteceu. Estamos cada vez mais expostos a situações que têm *efeito de real* e nos distanciamos ou aproximamos da realidade, dependendo da natureza da relação existente entre sujeito e objeto de conhecimento.

A primazia do significante é elemento fundamental para a compreensão das mediações decorrentes da relação dos sujeitos com os meios de comunicação e está calcada na idéia de que elementos inconscientes interferem na produção da significação. Concebe a significação, como o sentido decorrente da relação entre os dois elementos constituintes do signo, construída pelo sujeito. Sujeito esse, cujo psiquismo individual está fundado na estrutura social de onde provém o entrelaçamento entre a Linguística e os estudos da Antropologia Moderna, mais especificamente a Etnologia, para a compreensão do fenômeno em questão.

- *As contribuições da Antropologia Moderna*

Dentro de uma concepção antropológica, o imaginário humano se estrutura a partir das narrativas míticas, de onde provêm as estruturas inconscientes encarnadas na língua e cujos significados são determinados pelos diferentes contextos de interpretação, de modo a considerar que os traços fundamentais da linguagem humana estão ligados ao social e exercem função simbólica básica.

“Toda a cultura pode ser considerada como um conjunto de sistemas simbólicos na primeira linha dos quais se colocam, a linguagem, as relações econômicas, matrimoniais, a arte, a ciência e a religião. Todos esses sistemas visam exprimir certos aspectos da realidade física e da realidade social, e mais ainda, as relações que esses dois tipos de realidade mantêm entre si e as que os próprios sistemas simbólicos mantêm uns com os outros...uma sociedade jamais é integralmente simbólica ou mais exatamente ela jamais oferece a todos os membros e no mesmo grau, o meio de serem utilizados plenamente na construção de uma estrutura simbólica, só realizável no plano da vida social”.¹¹³

Como a linguagem, o social é uma realidade autônoma; os símbolos são mais do que aquilo que simbolizam, e o significante precede e determina o significado. Mauss nos fala ainda, que a troca é o denominador comum de uma série de atividades sociais e tem base em apenas três obrigações: dar, receber, retribuir. Esse dar, receber, retribuir faz parte dos rituais da sociedade. Esse trinômio sustenta a sociedade e tem como exemplo o casamento, situação em que a filha é dada ao genro que a recebe e retribui com um neto. Porém estas ações não ficam explicitadas, residem num terreno onde objetivo e subjetivo se encontram, o terreno do inconsciente.

Lévi Strauss coloca ainda, que as ciências sociais não admitem a nítida distinção teórica entre objetivo e subjetivo/ objeto e sujeito, reconhecendo que há estruturas inconscientes que regem essa relação em cada esfera da sociedade e

¹¹³ STRAUSS, Lévi. *Introdução à obra de Marcel Mauss: Sociologia e Antropologia*. V.I. S.P. Edusp, p.158.

interferem na apreensão do fato social total, afirmação sustentada pelos estudos da Antropologia.

Daí decorre, que para compreender um fato social é necessário apreendê-lo *totalmente, de fora e de dentro*, não só do ponto de vista de quem está exterior a ele, colocando-o de maneira sistemática e ordenada. É preciso também, que ele encerre uma experiência individual sob dois pontos de vistas diferentes: o da observação de seres totais e não divididos, a partir de um sistema de interpretação que dê conta de aspectos físicos, fisiológicos, psíquicos e sociológicos de todas as condutas.

Esse foco de análise transposto para a compreensão dos fenômenos midiáticos possibilita entendê-los como um fato social, cujo conhecimento, busca de sua verdade corresponde à representação social que dele se faz. Encerra aspectos objetivos e subjetivos, alicerçados em processos conscientes e inconscientes, individuais e sociais, determinados por diferentes sistemas em diferentes momentos, o que implica na totalidade do fenômeno, garantia de sua significação.

Cabe ainda considerar que a noção de inconsciente, Lévi-Strauss vai buscar na Psicanálise e, que por outro lado, Freud reconhece a função simbólica dos mitos, narrativa estruturada na linguagem. Assim, caminhamos no sentido de ressaltar os elementos da teoria psicanalítica imbricados na compreensão da mediação nos processos comunicacionais.

- *As contribuições da Psicanálise e da Psicologia Sócio-Histórica*

A principal colaboração da Psicanálise consiste na descoberta do inconsciente, que introduz a primazia do significante na linguagem, especialmente com Lacan, que a toma como referência para a leitura da obra de Freud e desenvolve uma possibilidade de pensar a complexa relação do inconsciente com a estrutura da comunicação.

Lacan institui o signo como algoritmo da linguística e o significante como algoritmo da psicanálise. O significante é episteme no sentido pleno do postulado bachelardiano. Isto é de importância fundante para a psicanálise como ciência, embora ciência da significância e do particular. É nisto que se institui a psicanálise como ciência específica do inconsciente do homem.¹¹⁴

Lacan designa o inconsciente como função simbólica estruturada na, e pela linguagem... “repensando-o ao mesmo tempo, como o lugar de uma mediação em tudo comparável àquela do significante no registro da linguagem”.¹¹⁵

O sujeito, segundo Lacan, é alguém comprometido com um sistema simbólico que preexiste a ele e que o condiciona desde o nascimento. Lacan nos fala de um sujeito faltante, condenado a ficar em busca de objetos. Pelo fato de o homem ser prematuro biologicamente ele precisa de outro que o cuide (deixa na memória a relação imaginária de que só tem um eu e um tu). Sozinho ele não é.

A humanidade construiu inúmeras lendas para explicar que o humano necessita absolutamente do outro, sendo caracterizado como aquele a quem falta, e a antropologia aponta para um pacto que fala da Lei que estabelece a falta.

O Mito da Orda Selvagem (mito construído por Freud e o único que a sociedade moderna pode construir) diz que O Pai era dominador de todas as mulheres. Os homens adolescentes iam para a floresta e um dia voltavam para matar O Pai e aí tudo se repetia. Há então a necessidade de se estabelecer um acordo, que se dá pela proibição: para que os filhos chegassem a um acordo com relação ao objeto de desejo do Pai, poderiam ficar com todas as mulheres menos com a Mãe, objeto maior de desejo de todos. Aceitar o pacto significou aceitar a busca de pequenos objetos.

No mito, o que caracterizava o Pai todo poderoso, símbolo do falo onipotente, é o fato de só ele ter o direito a possuir e fertilizar as mulheres. Para que o acordo pudesse se fazer (e a história se instalasse) foi necessário um outro pacto, não o da

¹¹⁴ LIMA, S.F. O Imaginário Infantil: Da Literatura à Internet? In: VASCONCELOS, P.A.C. *Comunicação e imaginário na cultura infanto-juvenil*, S.P., Zouk 2001, p.91.

¹¹⁵ FREITAS, Jeanne Marie M.de. Ciências da Linguagem: contribuição para o estudo dos media. *Revista Comunicações e Artes*, n.29, set.-dez, 1996, p-15.

força, mas o da justiça e do direito. Era preciso que Ele morresse, porém com sua morte, sua voz soou mais forte. ...*Ninguém mais vai ter o poder do falo*. Porém o que todos desejam é esse poder e essa força. Cada vez que alguma coisa nos atrai parece que carrega parte desse falo. Somos uns para os outros, representantes do falo faltante.

A - (FALO)- mãe

a - (algo parecido com o falo)- metonímia da mãe

O falo vai instaurar o processo de significância (promete a significância, só cumprida com a morte). A significância é a possibilidade pelo falo. Assim, a Psicanálise introduz o corpo no universo do saber.

O corpo não é nada. Cada corpo é como o outro e sem reconhecer o outro, ele nem se reproduz. O corpo humano é mais do que produzir óvulos. Há diferença entre os corpos. *O que marca a diferença de um corpo para outro?*

Até segunda ordem, o que caracteriza o homem e a mulher são os caracteres secundários e mesmo supondo que haja caracteres primários, esses não são suficientes para distingui-los. Assim, basicamente a diferença do feminino para o masculino é dada à sociologia, quando pensa em gêneros/ papéis.(representação).

Porém, não se pode negar que no corpo masculino há o pênis que marca uma diferença. Essa diferença em termos do lugar significante, uns têm (+) e outros não (-). Aqui parece que esse (+) ou (-), não significa carência, ambos os corpos são dotados de seus destinos, são marcadores de diferença. O marcador de diferença no corpo, passa a ser no simbólico como a marca do desejo (significância). O homem atribui à mulher que ama a posse do falo, o falo só é marcador de diferença no simbólico e não no corpo, porque a língua institui e mostra essa diferença. O que define a sexualidade no simbólico é a busca do sujeito pela sua significação.

Considerando que o mundo das coisas é o mundo das coisas da linguagem, o corpo passa a ser uma delas. O corpo é suporte do significante: é vivo e pulsa, é sexuado e precisa do outro para existir, e por ser sexuado se descobre mortal, a reprodução da vida do humano repousa no outro.

Corpos existem em função de uma língua que os fala e todo o movimento que sai do corpo tem que passar pela linguagem; a pulsão que mobiliza o corpo para a ação decorre de uma necessidade, necessidade que gera uma demanda de satisfação, vindo a se constituir no desejo que nunca será satisfeito, permanecendo sempre como faltante.

“O ser humano passa a vida toda em busca de algo que nunca foi e que nunca teve; além disso, morre tentando encontrar, embora todos os contos ensinem às crianças que acharão o que procuram, contando que tenham paciência, que admitam que lhes falta algo que têm que procurar, que se vejam enquanto sujeitos ao desejo do Outro e que suportem o discurso a que se sujeitam. E é para suportar esse discurso que o Imaginário se constrói”.¹¹⁶

O corpo barrado habita três dimensões: *o imaginário*, *o simbólico* e *o real* (impossível). O *imaginário* corresponde aos significados, ao eu, aos objetos; o *simbólico*, à Lei, à função simbólica, ao significante e o *real*, ao resto. Esses são espaços que se entrelaçam e, se um é cortado todos se desfazem. O imaginário e o real não existem sem o simbólico que os amarra.

O sujeito barrado é definitivo e aquele objeto encontrado nunca vai corresponder ao que ele deseja, pois o desejo habita a dimensão propriamente simbólica, está inscrito na enunciação, lugar em que o enunciado da demanda é produzido. O sujeito da enunciação é o sujeito do inconsciente de modo que o desejo, é o desejo do inconsciente para Lacan, segundo Freitas, 1996.

Tudo o que é buscado não se recebe, assim a realidade é que vivemos uma sociedade fantasmagórica, o homem vive em busca de um pedaço perdido, das metonímias do ser que Lacan chama de objeto @.

“É ele que diz do estatuto subjetivo, da relação do sujeito aos outros, ao mundo. É a mediação do sujeito com o Outro desconhecido...o fato de que ele faz laço entre

¹¹⁶ SILVA, Ferreira Lima. O Imaginário Infantil: Da Literatura à Internet? VASCONCELOS, Paulo A.C.(Org). *Comunicação e imaginário na cultura infanto-juvenil*, S.P., Zouk, 2001, p.98. (Registros do Imaginário, do Simbólico e do Real, para Lacan).

uns e outros, laços sociais que se evidenciam nas estruturas discursivas, é que pode constituir a sua função na comunicação'.¹¹⁷

Segundo Lacan todo discurso é uma articulação entre o Sujeito e o Outro e está estruturado em lugares: o lugar do Agente e o lugar do Outro ao qual se fala, o lugar da Produção e o da Verdade, que produzem uma relação representada por dois binômios interligados por uma seta, caracterizando dois lugares distintos, o lugar do Sujeito e o lugar do Outro.

SUJEITO		OUTRO
-----		-----
Agente		Outro
Verdade		Produção

Lacan define ainda como elementos da estrutura significante: S1 (o poder, o nome do Pai, o que sustenta a ordem significante), S2 (o significante do saber), \$ (o sujeito barrado) e @ (o objeto que o discurso produz), os quais se distribuem sobre os lugares Agente, Outro, Produção e Verdade.

“Guy Lérés pondera que esses quatro lugares são o mínimo necessário e suficiente para estabelecer o liame social, e isso do seguinte modo: O lugar do agente determina o seu dito, a ação, o lugar do outro, que, movido por esse dito é necessário à execução; o lugar do produto, resultado simultaneamente do dito do primeiro e do trabalho do segundo. E quanto ao quarto lugar, o da verdade, diz Lérés: ‘Para que esse dito primeiro seja levado em conta por quem vai operá-lo, é preciso que ele possa considerá-lo como não enganador’.”¹¹⁸

Dependendo do lugar que ocupam passam a constituir diferentes formações discursivas denominadas: *Discurso do Mestre*, *Discurso Universitário*, *Discurso da Histórica* e *Discurso do Psicanalista*. O *Discurso do Mestre* é considerado o ponto de partida do qual fazendo um quarto de giro obtém-se os demais discursos e é ele que introduz o sujeito na linguagem. A linguagem é efeito do *Discurso do Mestre* e sua

¹¹⁷ FREITAS, Jeanne Marie M.de. Ciências da Linguagem: contribuição para o estudo dos media. *Revista Comunicações e Artes*, n.29, set.-dez, 1996, p-17.

¹¹⁸ RINALDI & COUTINHO JORGE. (Orgs.) *Saber, Verdade e Gozo: leituras de O seminário 17*, de Jacques Lacan. R.J., Rios Ambiciosos, 2002, p. 26.

estrutura é a mesma desse discurso, pois as letras têm o mesmo valor que os lugares. Nenhum deles consiste em uma formação estável; eles deslizam, ocorrem as substituições e a história de cada um assim como a história da humanidade, de acordo com Lacan, é marcada por laços sociais que evoluem da alienação, representada pelo Discurso do Mestre, para outras possibilidades. O lugar de Agente é o dominante de cada discurso.

4.2. Condições de produção e circulação das representações sociais: sociedade, cultura e linguagem

O termo Representações Sociais, segundo Spink, designa um conjunto de fenômenos, o conceito que os engloba e a teoria construída para explicitar um campo de estudos psicossociológicos e foi desenvolvido por Serge Moscovici, em 1961. A partir de suas contribuições teóricas a Psicologia Social sofreu uma renovação temática, teórica e metodológica.

Por Representações Sociais, Moscovici entende o conjunto de conceitos, afirmações e explicações sobre os assuntos e objetos sociais do cotidiano, considerados como verdadeiras teorias de senso comum.

..."A finalidade das representações é tornar a comunicação dentro de um grupo não problemático e reduzir o 'vago' através do consenso com seus membros." (...) "são formadas através de negociações implícitas no curso das conversações, onde as pessoas se orientam para modelos simbólicos, imagens e valores compartilhados específicos."¹¹⁹

Uma vez que o cotidiano detém os objetos de representação é importante nos atermos na sua compreensão. Diferentes estudiosos de origem marxista contribuíram para a compreensão da vida cotidiana como Adorno e Hockheimer, Arendt, Heller, Morin, Bordieus, Freud. Porém, segundo Tedesco, 1999, foi Lefebvre

¹¹⁹ MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis(R.J.), Vozes, 2004, p.208.

quem apresentou uma análise mais rica e complexa da vida cotidiana, dentro de uma perspectiva interacionista.

“Lefebvre define o cotidiano como um lugar de uma possível apropriação do devir social; dialeticamente como geral e singular; como um atributo social e individual; como permanente repetição e mudança. Seu *approche* torna indissociável o sistema e o ator, o institucional e o vivido”.¹²⁰

Lefebvre ao analisar a vida cotidiana, aborda as continuidades e descontinuidades, o que é cíclico e linear, a reprodução das relações de produção, seu poder de normalização, jamais vendo a economia como objeto de estudo independente. Refuta a oposição entre infra-estrutura e superestrutura e aponta para o potencial crítico e produtivo, dos grupos e dos indivíduos presentes nas relações sociais, políticas e institucionais, que denomina de *fundamentos horizontais* e facilitam a melhor compreensão da cotidianidade.

Seus estudos enfatizam o papel das representações e das mediações. Suas análises procuram...

(...) mostrar como a produtividade aniquilou a criatividade, como o produto sobrepôs-se à obra, como o crescimento substituiu o desenvolvimento, como a diferença se reduz à identidade e a analogia; como o consumo é burocratizado e dirigido(...)¹²¹

A vida cotidiana, segundo Heller, ocupa o centro da história, pois se constitui na essência da substância social. No cotidiano, pensamento e ação constituem uma unidade, porém as idéias necessárias à cotidianidade não atingem o plano teórico. (...) “a unidade entre pensamento e ação implica na inexistência entre correto e “verdadeiro” na cotidianidade; o correto é também “verdadeiro.”¹²²

¹²⁰ TEDESCO, J.C. *Paradigmas do Cotidiano: introdução à constituição de um campo de análise social*. Santa Cruz do Sul(R.S.), UNISC,1999, p.159.

¹²¹ SEABRA, 1996: in TEDESCO, J.C. *Paradigmas do Cotidiano: introdução à constituição de um campo de análise social*. Santa Cruz do Sul (R.S.), UNISC, 1999, p.158.

¹²² HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, p.32.

Assim, o pensamento cotidiano correto é “verdadeiro” na medida em que permite ao homem realizar o seu percurso pelo cotidiano, quando estiver ligado aos interesses de classes e mais preso à fé e a confiança. Uma característica importante do pensamento cotidiano é a ultrageneralização, que leva aos juízos provisórios, aos pré-juízos ou preconceitos, maneiras através dos quais os indivíduos respondem a situações singulares. A cotidianidade faz parte da história, não só porque dela retira seu conteúdo, mas também porque a história narrada encerra a cotidianidade de um indivíduo, de um grupo, de uma época.

Segundo Denise Jodelet in Spink, 1993, uma vez que as representações tratam de uma forma de conhecimento determinado, é possível que se corra o risco de que sejam reduzidas a um evento intra-individual, onde o social intervenha apenas secundariamente, ao mesmo tempo em que pelo fato de se tratar de uma forma de pensamento social pode acarretar o risco de que seja diluída nos fenômenos culturais ou ideológicos.

No entanto, falar em Representações Sociais significa atentar para um espaço psicossociológico próprio, em que tanto os comportamentos individuais quanto os fatos sociais (instituições e práticas) em sua concretude e singularidade estão imbricados dialeticamente, ou seja, é necessário considerar a influência recíproca entre os comportamentos, estados e processos individuais e os contextos sociais.

Obter as Representações Sociais das pessoas sobre determinados fenômenos significa entender o significado, as explicações que os indivíduos atribuem aos fenômenos que circulam pelo universo do cotidiano, demandando atenção e forçando pronunciamentos, construindo verdadeiras realidades sociais.

“Representações Sociais são uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” ¹²³

¹²³ SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane. *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. S.P., Brasiliense, 1993, p.36.

A teoria das Representações Sociais representa a oposição de Moscovici ao individualismo que caracterizava a Psicologia Social, e teve em Durkheim e no conceito de *representações coletivas*, uma possibilidade de ligar o individual ao social, embora por um caminho distinto.

As Representações Coletivas para Durkheim incluíam os fenômenos como religião, mitos, ciência, em termos de conhecimentos inerentes à sociedade e capazes de integrar e conservar o todo social, tendo um caráter sagrado. Considerando-se a sociedade ocidental da época e a relativa integridade dos referidos sistemas, o conceito parecia suficiente para o que pretendia abarcar.

Uma vez que a sociedade contemporânea inclui novos e diversificados fenômenos representacionais e é neles que Moscovici se mostra interessado, a sua idéia de representação distancia-se da idéia de Durkheim. Uma nova ordem de fenômenos implicava um outro conceito para englobá-los.

Durkheim via as representações como formas estáveis de compreensão coletiva e Moscovici interessava-se primordialmente pela variação e diversidade das idéias nas sociedades modernas apresentando nítida insatisfação com modelos de influência social, que visualizam a conformidade ou a submissão, com interesse na influência da minoria ou na inovação.

“As representações em que estou interessado não são as das sociedades primitivas, nem as reminiscências, no subsolo de nossa cultura, de épocas remotas. São aquelas de nossa sociedade presente, do nosso solo político, científico e humano, que nem sempre tiveram tempo suficiente para permitir a sedimentação que as tornasse tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta à heterogeneidade e flutuação dos sistemas unificadores -ciências oficiais, religiões, ideologias-e as mudanças pelas quais eles devem passar a fim de penetrar na vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum.”¹²⁴

¹²⁴ MOSCOVICI *apud* SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane. *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. S.P., Brasiliense, 1993, p. 22.

O conceito de representação para Moscovici substitui, as formas de conhecimento amplas e heterogêneas, que têm em si depositadas grande parte da história intelectual da humanidade, por uma modalidade específica de conhecimentos que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos no quadro da vida cotidiana. Substitui uma forma de conhecimento estático, em função da estabilidade dos fenômenos na época em que foi proposto, por uma mobilidade decorrente das características do mundo contemporâneo. Um terceiro aspecto a ser considerado é que as *representações coletivas* eram as próprias explicações dos fenômenos, verdadeiras entidades enquanto para Moscovici, as *representações* não são homogêneas, merecem serem interpretadas, conhecidas, pois refletem uma distribuição desigual de poder, pontos obscuros no universo de uma cultura ou mesmo aspectos norteados por diferenças na sociedade.

As pessoas constroem suas representações sobre os aspectos presentes na sociedade, em função da relevância imediata para suas vidas ou em função da importância social dos fenômenos. Moscovici considera que num grupo de conversação há sempre uma pressão à inferência, e aponta três dimensões em que os grupos podem variar bastante: *grau e consistência com relação à informação* relativa a determinado assunto, *unidade e hierarquização* desse conhecimento em um campo de representação e, *atitude* ou orientação global, podendo ser favorável ou desfavorável quanto ao objeto da representação.

A partir de suas representações, as pessoas emitem comportamentos e produzem verdadeiras teorias do senso-comum, que têm poder prescritivo sobre a realidade, sobre a vida cotidiana. Esse conhecimento segundo Moscovici tem origem nas mesmas circunstâncias e ao mesmo tempo em que se manifestam, por meio da arte da conversação, que caracteriza a sociedade pensante e dando origem a concepção psicossociológica.

De acordo com a perspectiva sociológica, os grupos e os indivíduos estão sempre sobre controle de uma ideologia dominante, representada por estruturas amplas como o Estado, a igreja, a escola, enquanto dentro de uma visão exclusivamente psicológica o indivíduo é uma caixa preta que recebe informações externas e as processa, transformando-as em julgamentos e opiniões.

Já a perspectiva psicossociológica tem caráter interacionista uma vez que reconhece a sociedade não só como um sistema político ou econômico, mas também como um sistema de pensamento; à medida, em que considera os indivíduos não como exclusivamente processadores de informação ou meros receptáculos de ideologias, mas como seres que “produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que colocam a si mesmos.”¹²⁵

Embora as representações sociais tenham origem e façam referência aos pensamentos produzidos nas relações sociais, classificados como de senso comum, as sociedades produzem uma outra categoria de conhecimento em que circulam o pensamento erudito e a ciência. Moscovici denomina essas categorias distintas, respectivamente de *universos consensuais* e *universos reificados* de pensamento. No primeiro caso, a produção de conhecimentos obedece a uma lógica natural, mecanismos específicos de verificação principalmente atrelados à verossimilhança e plausibilidade, do que à objetividade, rigor lógico e metodológico que caracterizam as formas de pensamento que compõem os *universos reificados*.

Esses dois universos nos dizem do lugar ocupado pelas representações numa sociedade pensante. Antes dessa divisão proposta por Moscovici a sociedade era dividida em duas esferas, a sagrada e a profana. A esfera sagrada era digna de respeito e veneração e a esfera profana correspondia às atividades triviais e utilitaristas, dando origem a mundos separados, que em cada cultura e em cada indivíduo determinam forças relativas ao que posso mudar e o que causa mudança em mim. Nesse sentido essas formas de pensar funcionavam como um divisor de águas, em que os interesses por uma esfera seriam incompatíveis com o interesse pela outra esfera.

No mundo moderno esta divisão da realidade ou dos pensamentos sobre a realidade corresponde aos *universos consensuais* e *reificados*. No primeiro caso a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada uma com possibilidade de falar em nome do grupo e em seu próprio nome. Não há necessidade de uma competência específica, os indivíduos emitem suas opiniões

¹²⁵ TEDESCO, J.C. *Paradigmas do cotidiano: introdução à constituição de um campo de análise social*. Santa Cruz do Sul (R.S), UNISC, 1999, p.159.

com base em competências construídas nas suas vivências, nos clubes, associações bares, espaços onde as relações sociais se estabelecem.

“Em longo prazo a conversação (os discursos) cria nós de estabilidade e recorrência, uma base comum de significância entre seus praticantes. As regras dessa arte mantêm todo um complexo de ambigüidades e convenções sem a qual a vida social não poderia existir. Elas capacitam as pessoas a compartilharem um estoque implícito de imagens e idéias que são consideradas certas e mutuamente aceitas”.¹²⁶

Já os *universos reificados* são compostos por especialistas, cada qual respondendo por uma dimensão dos fatos, de forma impessoal, impondo o que é verdadeiro e o que não o é, em cada caso e particular. Os membros são vistos como desiguais, perfazendo um sistema de papéis e classes, cuja participação social é definida em função de sua competência.

A linguagem constitui o elemento que demarca significativamente esses dois universos próprios de nossa cultura. Os pronomes “nós” ou “eles” são indicativos do lugar ocupado pelos indivíduos que pronunciam o discurso, se em *universos consensuais ou reificados*, respectivamente. A distância entre a primeira e terceira pessoa diz de um lugar de pertencimento ou exclusão. Quando o discurso faz referência ao que eles pensam, dizem ou fazem, indica oposição e indeterminação.

Moscovici considera que as realidades consensuais nascem das Representações Sociais e que as mesmas provém indiretamente de universos reificados. Esses universos passam a povoar um outro tipo de senso comum próprio de nossa época que inclui...”conhecimentos de segunda mão, cuja operação básica consiste na contínua apropriação das imagens, das noções e das linguagens que a ciência não cessa de inventar.”¹²⁷

¹²⁶ MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, (R.J.), Vozes, 2004, p. 51.

¹²⁷ MOSCOVICI *apud* SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane. *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo, Brasiliense, 1993, p.28.

Tais apropriações são feitas por jornalistas, cientistas amadores, animadores culturais, pessoal de *marketing* e, possibilitadas em função das ampliações e sofisticações dos meios de comunicação de massa.

Essa forma de compreender a estruturação do conhecimento nas sociedades pensantes nos remete a classificação de cultura proposta por Bosi (1990). Para ele a cultura obedece a diferentes classificações, de acordo com os critérios selecionados para análise, e assim, se o critério for o controle, tem-se a cultura alienada ou autônoma; se o critério for valores e objetos, é possível falar em cultura de classes.

Sendo o critério, o conjunto de bens compartilhados por um grupo, é possível classificar a *cultura em erudita ou acadêmica*, centrada no sistema educacional e oriunda das Universidades (universo de reificação) e *cultura popular*, representando bens materiais e simbólicos tradicionais. Intermediando esses dois campos, aponta ainda a *cultura criadora*, extra- universitária, delineada por poetas e escritores, (forma específica de senso-comum para Moscovici) e a *indústria cultural*, gerida pelos princípios de produção econômica e difundida em larga escala pelos meios de comunicação.

Tanto Moscovici como Bosi apontam para um conhecimento de senso comum que se apropria do conhecimento científico, uma vez que a dinâmica proporcionada pelas novas formas de relacionamento e pelo amplo desenvolvimento das tecnologias possibilita trazer para os diferentes espaços das relações sociais, um conteúdo que anteriormente só circulava em nível de um grupo específico. Por outro lado, o acesso a esse conteúdo, o contato com informações dessa natureza é favorecido, pois a linguagem em que são postos em circulação é transformada significativamente, de modo a aproximar universos que a princípio transitavam em terrenos opostos.

Assim, cultura e linguagem constituem as condições de produção e circulação das representações sociais; ao mesmo tempo em que novas formas culturais são constituídas e constituem novas linguagens, são as linguagens que integram os fenômenos culturais e individuais.

“O uso da linguagem de imagens e de palavras que se tornaram propriedade o comum através da difusão de idéias existentes, dá vida e fecunda aqueles aspectos da natureza com os quais nós estamos aqui interessados. ao mesmo tempo nós vemos com mais clareza a natureza verdadeira das ideologias, que é de facilitar a transição de um mundo a outro, isto é de transformar categorias consensuais em categorias reificadas e de subordinar as primeiras às segundas”.¹²⁸

As diferenças culturais ficam demarcadas pelas diferentes linguagens, uma vez que a linguagem se constitui no principal instrumento para sua transmissão. Nossas experiências e idéias passadas não morrem, mas continuam a mudar e infiltrar nossas experiências atuais.

4.2.1. Realidade e Verdade

Desde os anos 700 a.C. aproximadamente, os filósofos pré-socráticos preocupavam-se em definir a relação homem-mundo através da percepção e discutiam se o mundo existia porque o homem o vê, ou se o homem vê um mundo que já existe, correspondendo às concepções *idealista* (a idéia forma o mundo) e *materialista* (a matéria que forma o mundo já é dada à percepção). Essas discussões sobre a realidade já deixavam explícito que existe alguma coisa que pertence à realidade e alguma coisa que se constitui num discurso sobre a realidade, o que nos leva a dizer de uma realidade que é verdadeira, em oposição a uma que é aparente, ilusória, concepção inaugurada por Platão, para quem atingir a verdade era atingir a essência, ou como proposta por Marx, para quem é possível falar em verdades objetiva e relativa.

Costa¹²⁹ assinala que as dificuldades no entendimento dos discursos narrativos têm início com o uso da escrita e o deslocamento no tempo e no espaço entre os interlocutores. O leitor precisa desvelar o discurso, sua autenticidade, através da autenticidade da fonte e do próprio texto e a distância cada vez maior que

¹²⁸ MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis(R.J.), Vozes, 2004, p. 53.

¹²⁹ COSTA, Cristina. *Ficção, Comunicação e Mídias*. S.P., SENAC, 2002.

foi sendo estabelecida entre autor e texto, a necessidade de transcrições, traduções e copiagens, acabaram por gerar a idéia de que os textos envolviam manipulações e falsas interpretações, o que não acontece quando a comunicação é presencial e a oralidade traz ao ato comunicativo grande expressividade e transparência, em função das diferentes linguagens de que o orador faz uso com a gestualidade e a linguagem corporal.

A concepção de real deriva de três formas possíveis de relação que se estabelecem entre sujeito e objeto. O modelo denominado *mecanicista* tem base na teoria do reflexo e pressupõe um sujeito passivo que registra estímulos vindos do exterior, realiza o papel de espelho da realidade e o conhecimento resultante dessa é a cópia do objeto. As diferenças entre as imagens da realidade percebida pelos diferentes sujeitos ficam reduzidas às diferenças individuais ou genéticas. Este é considerado um modelo clássico pela frequência com que aparece na história e por estar associado com uma idéia clássica de verdade, em que um julgamento é verdadeiro, quando o que ele formula é conforme ao seu objeto (...) *Popper chama a esta teoria do processo cognitivo a teoria da consciência-recipientes*¹³⁰. Esta visão está principalmente associada com as correntes do pensamento materialista, pois o objeto e sua interpretação empírica predominam.

No segundo modelo, o *idealista*, ocorre o contrário, pois a dominância na relação sujeito-objeto é do sujeito ativo, que conhece e apreende o objeto do conhecimento fixando sua atenção sobre este ou aquele aspecto da realidade, recriando-a, reforçando o papel da subjetividade na construção do real. Dentro de uma concepção idealista não existe verdade absoluta, a verdade é resultado do ângulo de visão do observador, havendo uma recusa do valor da *verdade objetiva* (conhecimento produzido por sujeito ativo que apreende o objeto que existe fora dele).

O *modelo interacionista* assim como o idealista aponta para as questões da subjetividade/ objetividade no conhecimento. Porém, no modelo interacionista o subjetivo não resulta só de processos cognitivos, mas é o resultado de influências sociais, como os interesses do grupo, a língua."(...) Se não se compreende a dialética de

¹³⁰ SCHAFF, A. *História e Verdade*. Cap.I. São Paulo, Martins Fontes, 1978, p.74.

suas relações mútuas é impossível compreender o processo de conhecimento”¹³¹. Nesse caso o sujeito é ativo e responde a fontes do grupo ao qual pertence, o que não significa negar a existência objetiva do objeto por um idealismo subjetivista, mas entender que a linha de demarcação entre o subjetivo e o objeto desaparece, na medida em que o sujeito é tido como um produto social e a subjetividade é resultado de um processo de construção, que se dá a partir da interação do indivíduo com o meio, de modo que a imagem construída do mundo pode ser mutável, o que não nos permite falar em *verdade absoluta*, mas sim em *verdade relativa*.

“O processo cognitivo que engendra o conhecimento verdadeiro é ao mesmo tempo objetivo e subjetivo, mas a títulos diferentes. Objetivo à medida em que o objeto, um dos termos da relação cognitiva, que é parte da realidade do mundo, existe fora e independente de todo espírito cognoscente e constitui o fator externo do conhecimento. Subjetivo, na medida em que o sujeito, segundo termo da relação cognitiva, possui uma função ativa e longe de ser o receptor passivo dos excitantes, sempre introduz no conhecimento suas propriedades individuais que são subjetivas precisamente nesse sentido, embora sejam sociais por sua gênese (isto concerne mesmo à estrutura psicofísica hereditária)”¹³².

Nos termos da teoria da verdade, o conhecimento a que se chega em decorrência do processo cognitivo tem valor de verdade relativa, por ser subjetivo, ligado a um ponto de vista parcial e incompleto. A questão que se coloca então é: Como então, considerar a objetividade do conhecimento, se ele está condicionado à realidade social que determina não só relações econômicas e sociais objetivas, mas também manifestações ideológicas? Onde situar a realidade, a verdade?

Encontramos opiniões divergentes com relação a esse aspecto. Marx, não alimenta dúvidas sobre a possibilidade do conhecimento objetivo, e justifica sua posição através dos conceitos de *verdade relativa* e *objetiva* que define com base na tese, da diferenciação dos interesses das diversas classes sociais. Para ele, a *verdade relativa* diz respeito a um conhecimento deformado, proveniente das classes que visam à manutenção do estado das coisas; quando o conhecimento é

¹³¹ SCHAFF, A. *Linguagem e conhecimento*, Coimbra: Almedina, 1974, p.48.

¹³² SCHAFF, A. A objetividade do conhecimento à luz da sociologia do conhecimento e da análise da linguagem. In: KRISTEVA, J. et al (Orgs) *Ensaio de Semiologia*. Rio de Janeiro, Eldorado, [s.d.].

condicionado pelas classes ascendentes, não ocorre deformação constituindo a *verdade objetiva*.

No entanto, para Manheim, nenhum conhecimento constitui verdade absoluta, é sempre resultado de um ângulo de visão definido pelo observador ou pesquisador, portanto, todo o conhecimento é parcial, de modo que ao conhecimento dos fenômenos sociais não é possível atribuir valor, de *verdade objetiva*.

É possível pensar o conhecimento e a verdade / realidade, do ponto de vista da sociologia do conhecimento ou da análise da linguagem, o que implica restringir as análises a fenômenos sociais, assuntos nos quais interferem interesses de grupo, opiniões definidas ou reconhecer o *relativismo linguístico*, determinado por sinais e normas presentes nas linguagens desenvolvidas pelas diferentes comunidades. Nesse sentido, as formas de pensamento desenvolvidas dependem dos referentes presentes em uma determinada língua, podendo impor a nosso pensamento limites naturais.

As duas propostas têm em comum a tese do condicionamento social do conhecimento e incidem sobre o valor de verdade por ângulos diversos. A sociologia do conhecimento identifica a verdade objetiva com a verdade absoluta. Por outro lado, considerar o *relativismo linguístico* não significa aceitar a impossibilidade de obter no conhecimento humano verdades objetivas, mas admitir que o conhecimento não é nem pleno, nem definitivo, sofre deformações, o que não significa considerar como pura construção do espírito cognoscente. Não é por não captar o mundo sensorial em profundidade que se deixa de ser objetivo; a objetividade consiste na recusa de se falar em verdade absoluta. O relativismo linguístico fala da possibilidade de inúmeras verdades, que têm atributos de objetividade e atributos de sua natureza absoluta ou relativa.

Segundo Schaff¹³³ falar em verdade objetiva não significa dizer que consideramos a possibilidade de uma verdade não objetiva ou subjetiva, ao quadrado, mas frisar que a relação de verdade contém em si a relação de

¹³³ SCHAFF, A. A objetividade do conhecimento à luz da sociologia do conhecimento e da análise da linguagem. In: KRISTEVA, J. et al. (Orgs) *Ensaio de Semiologia*. Rio de Janeiro, Eldorado. [s.d.].

objetividade e que falando da verdade objetiva, estamos falando de realidade. Isso é importante para uma divisão das verdades em verdades absolutas e verdades relativas, mas estaremos tratando qualquer uma delas como verdadeiras. A verdade objetiva pode absoluta, ou seja, plena, completa e imutável ou, pode ser igualmente incompleta, parcial.

Uma outra forma de apreensão do problema da objetividade/ subjetividade do conhecimento, segundo Schaff, passa pela ciência e pela ideologia, constituindo uma abordagem nova de uma questão de outra forma tradicional. As diversas discussões relativas aos temas rigorosamente opunham os dois domínios. A ciência era concebida como um conjunto de proposições verdadeiras e a ideologia como a coleção das opiniões e das atitudes correspondentes dos homens, um domínio ao qual é impossível trazer o valor de verdade, por ser marcado pela subjetividade. Ciência e ideologia não só são vistas em oposição e não é retirado totalmente da ciência o elemento ideológico.

O que a sociologia do conhecimento e a análise da linguagem tem a nos dizer, é que a total objetividade atribuída à ciência é um mito. O conhecimento científico é sempre um conhecimento objetivo/ subjetivo na medida em que, dado o processo ativo do sujeito no conhecimento, a objetividade é sempre relativa. Assim o fator subjetivo sempre emerge e diz respeito aos fatores que determinam o psiquismo e as atitudes do sujeito, como a língua, o grupo a que pertence, que lhe confere uma percepção específica da realidade. Essa subjetividade tem caráter social e objetivo, de modo que a linha de demarcação entre ciência e ideologia se confunde e se complica. Por outro lado o conhecimento científico não é produzido, senão à luz da ideologia, especificados nos temas e problemas da realidade escolhidos para estudo ou mesmo na bibliografia selecionada.

De acordo com Schaff¹³⁴, a própria palavra *verdade* possui conotações diferentes; podemos falar em verdade enquanto juízo verdadeiro, proposição verdadeira ou conhecimento verdadeiro e esses significados não se sobrepõem, o que nos leva a dizer que o conhecimento não equivale a um juízo único e,

¹³⁴SCHAFF, A. A objetividade do conhecimento à luz da sociologia do conhecimento e da análise da linguagem. In: KRISTEVA, J. et al. (Orgs) *Ensaio de Semiologia*. Rio de Janeiro, Eldorado. s/d.

considerando as diferentes dimensões de um processo, o conhecimento corresponde a um processo infinito que acumula verdades parciais que possibilitam a construção de uma nova verdade/ realidade.

Os discursos midiáticos, em função de suas características de construção, resultantes do avanço tecnológico têm cada vez mais aproximado, ficção e realidade. Reconhecer a natureza do discurso significa alcançar o conhecimento, a verdade e para isso é preciso fazer referência aos conceitos de objetividade e subjetividade,

O desenvolvimento dos meios de comunicação e das mediações tecnológicas, com vimos anteriormente, ao introduzirem a possibilidade de inúmeros discursos serem mobilizados para a construção dos sentidos aproximando cada vez mais ficção e realidade, foram responsáveis pela intensificação das questões relativas à autenticidade dos textos, fazendo inclusive surgir conceitos como *utopia* e *ideologia* para fazer referência a enunciados que oferecessem compreensões distorcidas da realidade.

4.2.2. Representação e Realidade Social

Todas as interações humanas entre pessoas ou grupos pressupõem representações. O contato com pessoas e a familiaridade com elas faz com que se desenvolvam representações. As informações recebidas e sobre as quais são atribuídos significados, estão sob controle de quem elabora a informação e na construção de uma representação sobre um objeto ou fato social, o que é coletivo penetra o individual e começa a influenciar o indivíduo participante daquela comunidade. Assim as representações são criadas pelos indivíduos isoladamente e uma vez criadas passam a ter vida própria, circulam se atraem e se repelem. As diferentes áreas do conhecimento constituem um exemplo, pois, ao apresentarem uma visão diferenciada dos objetos, fatos, situações, cada uma delas traz um conjunto de informações específicas, que levam a apropriações específicas .

Para Moscovici¹³⁵, uma *realidade social*, segundo a teoria das Representações Sociais, surge quando o novo ou não familiar vem a ser incorporado aos universos *consensuais*. O novo em geral é introduzido por universos *reificados* como a tecnologia, a ciência, ou o das profissões especializadas e é o contato com esse novo que gera a não familiaridade na sociedade mais ampla.

Os fatos não familiares fazem com que se desenvolvam processos que o transformem em familiares. Se não fosse a frequência com que o estranho se apresenta, o pensamento social tenderia à estabilidade resultando em habituação mental. As representações sociais que vão permitir a configuração da realidade social incluem os seguintes processos: ancoragem, classificação, denominação, objetivação.

A *ancoragem* corresponde à integração do objeto representado por um sistema de pensamento social pré-existente, em que as representações anteriormente disponíveis acolhem as novas representações. O processo de *ancoragem* pressupõe *classificação* e *denominação*

- A *classificação* diz respeito à escolha de um paradigma e busca da relação entre aspectos do objeto representado que permitam que o mesmo seja colocado dentro do universo do respectivo paradigma.
- A *denominação* consiste no tirar alguma coisa do anonimato e incluí-la num complexo de palavras específicas, na matriz de identidade de uma cultura.
- A *objetivação* corresponde à forma, à configuração que é dada ao conhecimento acerca do objeto sob a forma de imagem, corresponde à materialização de um objeto abstrato.

Assim como Moscovici, o cotidiano, segundo Lebreuve¹³⁶, oferece situações de conflito, situações não totalmente conhecidas e a incorporação dessas requer um processo de *objetivação* e de *apropriação*, o que significa que o indivíduo além de aprender os elementos de sua cotidianidade nos grupos mais próximos, como a

¹³⁵ MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis (R.J.), Vozes, 2004.

¹³⁶ LEFEBVRE, Henry. *A Vida Cotidiana no Mundo Moderno*. S. P., Ática, ano 1991

família e a escola, deve saber transpô-los para dimensões que extrapolem seu grupo primordial, adquira um sentido próprio.

Sobre esse aspecto Moscovici, apesar de partir de informações da psicologia clássica para quem as representações correspondem a instâncias intermediárias entre a percepção e o conceito, ao tentar compreender como uma representação se faz em uma organização particular, considera a “representação como um processo que torna o conceito e a percepção de algum modo, intercambiáveis, visto que engendram reciprocamente.”¹³⁷

Atentar para as questões que dizem respeito à realidade e representação significa levar em consideração que muitas vezes não estamos conscientes de coisas bastante óbvias, de modo que aspectos da realidade se tornam *invisíveis* perante nós e isso decorre de uma fragmentação que fazemos da realidade, em função de uma classificação das pessoas e coisas, que faz algumas delas visíveis e outras invisíveis. Outras vezes, aspectos que durante algum tempo fazem parte de nosso universo, que aceitamos sem discussão transformam-se em meras ilusões, e, isso só é possível porque podemos passar da aparência para a realidade através de alguma noção ou imagem. Outras ainda, nossas reações aos acontecimentos resultam de alguma definição comum a todos os membros da comunidade à qual pertencemos.

Essas intervenções estruturam uma realidade e o contorno que dão a essa mesma realidade, são subsidiadas por elementos distintos, que constroem representações e isso é tudo o que temos sobre a realidade.

Segundo Moscovici é possível reconhecer nas representações uma natureza *convencional e prescritiva*, na medida em que elas dão forma aos objetos, pessoas ou situações com que se deparam, colocando-os em uma determinada categoria compartilhada por um grupo de pessoas, enquadrando-os dentro de um mesmo modelo. Para isso é necessário que suas particularidades sejam descartadas, mesmo que inconscientemente. Este modelo por sua vez poderá estar atrelado a outras convenções, formando uma rede.

¹³⁷ MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, Vozes, 2004, p.33.

São as *convenções* que permitem decifrar a realidade, atribuir-lhes significação, uma vez que nenhuma mente está livre de condicionamentos. Mas uma significação com base em convenções nem sempre diz da realidade. Levar em consideração o aspecto convencional da realidade capacita o indivíduo a livrar-se das exigências impostas por pensamentos e percepções, descartar-se dos preconceitos e reconhecer que as representações constituem um tipo de realidade.

Segundo Tedesco¹³⁸, o preconceito oferece uma visão simplista e impede a aproximação com o real e a formação de uma consciência crítica. Deriva de estereótipos, que consistem em explicações ingênuas da realidade, com base em modelos que são introduzidos à força nessa mesma realidade e que se mostram facilitadores da compreensão ao oferecem explicações já confeccionadas pela cultura. O uso de estereótipos faz parte do discurso cotidiano, intercepta o caminho rumo à consciência e, portanto, distancia o homem do conhecimento objetivo, da verdade e da realidade. A tomada de consciência, ao contrário corresponde à insubmissão e nos aproxima do conhecimento, da realidade, da verdade. O reconhecimento do papel das convenções na representação da realidade vem a constituir o caminho para essa conscientização.

O caráter prescritivo das representações advém da força que as mesmas exercem sobre as formas de pensamento “Essa força é combinação de uma estrutura que está presente mesmo antes que comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado”.¹³⁹

Uma pessoa tem ou não uma determinada maneira de pensar em função de sua representação e não o inverso, o que significa que elas são impostas, são produto de uma sequência de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso da história, que fazem parte da memória coletiva e são registradas em nossa memória. “O poder e a claridade peculiares das representações, deriva do sucesso com que elas controlam a realidade de hoje, através do ontem e da continuidade que isso pressupõe.”¹⁴⁰

¹³⁸ TEDESCO, J.C. *Paradigmas do Cotidiano*: introdução à constituição de um campo de análise social. Santa Cruz do Sul (R.S.), UNISC, 1999.

¹³⁹ MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais*: investigações em psicologia social. Petrópolis, Vozes, 2004, p. 36.

¹⁴⁰ Id., p. 38.

4.3. Representação Social, Mídia e Construção do Sujeito

4.3.1. A constituição do sujeito, o enfoque interacionista e os diferentes discursos

“Romper com o estado de natureza e com a bagagem genética , que lhe dava sentido das coisas e de sua relação com elas, significou enfrentar o mundo por meio de um complexo processo cognoscente, o qual exigiu o desenvolvimento do imaginário e da abstração, responsáveis pela consciência humana e seus processos simbólicos”.¹⁴¹

O enfoque interacionista do desenvolvimento humano, do ponto de vista da Psicologia, tem em Vygotsky, um dos teóricos responsáveis por uma concepção inovadora relativa às origens das formas superiores do comportamento consciente como pensamento, memória, atenção voluntária, formas essas que diferenciam o homem de outros animais. Com suporte no materialismo dialético, Vygotsky entende o homem como ser ativo que age sobre o mundo sempre através de relações sociais, transforma as experiências vividas e as integra ao seu mundo interno, à sua subjetividade.

Vygotsky tem como pressuposto básico, que o sujeito está imerso no contexto cultural e histórico e esse universo é determinante do seu plano interno, que não pré existe, mas é fundado nas ações, nas interações sociais e na linguagem. Opõe-se à concepção de indivíduo autônomo, cujo conhecimento é resultante da pura individualidade.

A visão interacionista aplicada a diferentes áreas do conhecimento, não acredita no rigor da causalidade dos fatos sociais, dando prioridade a idéia de realidade construída na dinâmica da ação social, privilegiando aspectos como *probabilidade, estratégias, representações*. A superação do abstrato, numa visão

¹⁴¹ COSTA, Cristina. *Ficção, comunicação e mídias*. São Paulo. SENAC, 2002, p.10.

interacionista não envolve só razão, mas adentra por um universo que inclui aspectos afetivos, emocionais e outros relativos aos papéis

A socialização como um processo de aprendizagem de papéis onde a criança constrói o mundo social e, ao mesmo tempo, constitui sua própria identidade, a partir de um mínimo de normas interiorizadas, valorizadas e reestruturadas nos diferentes encontros sociais. De acordo com Golfmann,¹⁴² apud Tedesco, 1999, os papéis embora definidos socialmente, são reconstruídos a partir dos desejos do eu, da *ocasião social* (evento definido no tempo e espaço) e do *encontro social* (ocasião de interação face a face). O cotidiano e a história são os espaços de socialização, uma vez que eles proporcionam a ocasião e o encontro social.

Segundo Heller apud Tedesco, o indivíduo amadurece quando adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida em sociedade, pois o adulto deve ser capaz de manipular objetos e situações presentes em seu mundo. (...) "é adulto quem é capaz de viver a sua cotidianidade." (...) a assimilação da manipulação das coisas é sinônimo de assimilação das relações sociais." ¹⁴³

Com o avanço tecnológico o espaço de diálogo social no cotidiano passou a incorporar as diferentes mídias e, portanto, as diferentes linguagens (visual, escrita e áudio).

Partindo da concepção de que a subjetividade se constrói na interação com o outro e com todo o universo de relações determinado pelo contexto histórico e cultural em que estamos inseridos, é importante considerar os inúmeros e diversificados discursos com os quais o sujeito dialoga no mundo contemporâneo, uma vez que eles passaram a constituir os modelos que orientam a percepção de mundo e a integrar a individualidade e o conhecimento de cada um.

"(...) a forma concreta de vivência do real do homem emana de uma correlação entre as categorias representativas do eu e do outro; as formas de eu através das

¹⁴² TEDESCO, J.C. *Paradigmas do Cotidiano*: introdução à constituição de um campo de análise social. Santa Cruz do Sul (R.S.), UNISC, 1999.

¹⁴³ Id., p.19.

quais sou o único a vivenciar-me se distinguem fundamentalmente das formas do outro das quais vivencio a todos os outros sem exceção”.¹⁴⁴

Isso conduz a dois aspectos com relação às representações: um deles diz respeito à eliminação dos limites entre o icônico e o conceitual, que vem obscurecer as representações. O outro lado mostra como o desaparecimento desses limites faz com que nossa interpretação da realidade consista em representações das representações, tornando-as ainda mais simbólicas e, portanto, *não mais uma questão filosófica, mas psicológica*.

Assim, os diferentes discursos presentes no mundo atual devem ser vistos como o outro das relações que vivenciamos. Conhecê-los significa identificar a linguagem que os permeia, significa reconhecer os signos, as técnicas e as tecnologias comunicativas e a importância desses elementos para a formação de diferentes subjetividades, e, portanto para a formação do pensamento, da memória e do conhecimento humanos.

Segundo Schaff¹⁴⁵ é possível compreender o papel ativo da linguagem no pensamento sob três diferentes formas: Primeiramente é preciso considerar que o pensamento conceitual seria impossível sem um sistema de sinais e, portanto, também, sem um sistema de regras semânticas e gramaticais, de modo que se pode dizer que a existência da linguagem é a condição necessária para o pensamento conceitual. Outro aspecto essencial diz respeito ao fato de que nascemos com a faculdade de aprender a falar, mas a palavra enquanto tal, não se desenvolve a não ser no contato social, de modo que é possível dizer que a palavra é o fundamento social do pensamento individual e, portanto, um elemento de mediação entre o exterior/ social e o interior/ individual.

“(…) a sua mediação exerce-se nos dois sentidos: não só transmite aos indivíduos a experiência e o saber das gerações passadas, mas também se apropria dos novos resultados do pensamento individual, a fim de os transmitir- sob a forma de um produto social- às gerações futuras”.¹⁴⁶

¹⁴⁴ BAKHTIN *apud* COSTA, Cristina. *Ficção, Comunicação e mídias*. São Paulo. SENAC, 2002, p. 57.

¹⁴⁵ SCHAFF, A. *Linguagem, conhecimento e cultura*. Cap. III. São Paulo, Martins Fontes, 1974.

¹⁴⁶ *Id.*, p.251.

Essa acepção contém em si a idéia de que cada língua nos fornece uma forma definida de ver o mundo, um esquema ou um estereótipo, de onde decorre a terceira instância da relação entre linguagem e pensamento e refere-se a sua influência sobre o nível específico de abstração e de generalização do pensamento, uma vez que as possibilidades definidas pelas especificidades representadas pelo vocabulário ou mesmo pela sintaxe de uma dada língua, determinam formas diferenciadas de apreensão da realidade.

Os meios de comunicação utilizam-se de diferentes linguagens e ao mesmo tempo em que se prestam ao encontro social, podem servir para a evasão da realidade, da obrigação, da responsabilidade; em especial, os audiovisuais podem seduzir e anestesiar, oferecer uma imagem interessada e distorcida da realidade que coloca obstáculos para o conhecimento da realidade, adormecendo a consciência, como nos diz Madalena Segura Contrera.

“(...) seu caduceu e sua flauta são a imagem, a apresentação da informação, o entretenimento. A televisão ...(...) cria a idéia de que se vê a distância, quando o que mais acontece é o contrário. No entanto é frequente ouvir expressões como esta: É verdade eu vi na TV. Mais ainda, a ilusão criada pelo audiovisual obnubila e dificulta o conhecimento da realidade quando se pretende que se adapte às representações que dela fazem os meios”.¹⁴⁷

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que se sabe, tendo uma face icônica e uma simbólica, uma vez que a representação está atrelada à imagem e significação. Assim a representação da imagem é uma idéia e toda idéia é uma imagem.

A linguagem muitas vezes pode expressar um fato, e outras, pode estar atrelada de maneira simbólica ao fato, no primeiro caso temos a linguagem da observação e no segundo a linguagem ao expressar elementos abstratos, está a meio caminho da observação e da lógica.

¹⁴⁷ CONTRERA, Madalena Segura. *Mídia e Pânico: saturação da Informação, violência e crise cultural na mídia*. São Paulo, Anna Blume/ FAPESP, 2002, p.12.

Tudo o que não é familiar contém características imaginárias e, quando algo que nós pensamos como imaginação, se torna realidade diante de nossos olhos, passamos a ver e tocar algo que antes tínhamos como proibido.

“A presença real de algo ausente, a exatidão relativa de um objeto é o que caracteriza a não familiaridade.(...) ao mesmo tempo atrai e intriga as pessoas e comunidades(...)incomoda e ameaça (...) (...)fascina e aterroriza(...)o medo do que é estranho é profundamente arraigado.”¹⁴⁸

4.3.2. Mídia e Subjetividade: O Confronto Realidade e Ficção

Ao buscar compreender como se dá a construção da subjetividade, constatamos que enquanto sujeitos sociais estamos inseridos na cotidianidade e na história. Ambos dão origem ao discurso da memória, que faz parte dos processos cognitivos e passam a permear nossos perceptivos. Por outro lado, uma análise do que constitui o cotidiano, mostra ser ele resultado da dialética entre ficção e realidade, separados por universos discursivos que trapaceiam dentro de seus limites, como nos diz Motter, em *O Fim de Mundo: Ordem e Ruptura*.

Os noticiários, as telenovelas, os produtos da mídia em geral recriam os fatos da realidade e marcam o diálogo implícito entre o ficcional e o factual que permeiam a realidade e a história. Uma vez que o conhecimento é a busca da realidade/verdade, ele irá depender da maior objetividade ou subjetividade atribuída a um fato ou fenômeno decorrente das possibilidades de cada um apreender esse fenômeno, garantidas pelo grau de consciência crítica ou de alienação, que envolverem a análise dos elementos presentes nos discursos ao lhes conferir sentido.

Atingir a consciência crítica significa dissecar o discurso elaborando as próprias sínteses, sínteses essas que devem se distanciar de opiniões, estereótipos e preconceitos, que caracterizam um leitor ingênuo.

¹⁴⁸ MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, Vozes, 2004, p.56.

Eco, em *Seis Passeios pelos Bosques da Ficção*, mostra que uma obra de ficção evoca dois tipos de leitores, o leitor modelo e o leitor empírico. Para ele, o leitor é um ingrediente fundamental, não só do processo de contar a história, como da própria história. Porém essas duas posturas podem ser assumidas pelo leitor independente do discurso, seja ele ficcional ou não, uma vez que os discursos se constroem na intersecção e estão articulados entre o subjetivo e o social. O *leitor empírico* faz do texto um receptáculo de suas paixões, enquanto o *leitor modelo* chega ao final do jogo, como Eco define a relação do leitor com a obra de ficção, confirmando ou surpreendendo suas expectativas ou ainda, pode se perder pelo bosque para descobrir as artimanhas usadas pelo autor e identificar o autor modelo.

Podemos entender a noção de leitor modelo em oposição à noção de leitor ingênuo, na medida em que o primeiro busca decifrar a linguagem referente ao meio em que a obra está sendo apresentada, como recursos da escrita, aparatos cênicos ou movimentos de câmera, montagem e outras técnicas, ou o mundo.

Em qualquer tipo de ficção estabelece-se um acordo entre leitor e autor, entendendo o leitor como o espectador, telespectador ou receptor. “O leitor tem de saber que o que está sendo narrado é uma história imaginária, mas nem por isso deve pensar que o escritor está contando mentiras”.¹⁴⁹ A forma como embarca nesse acordo varia muito nos gêneros da ficção; o estilo de cada um nos faz identificar o autor, ou o próprio conhecimento sobre o autor já deixa explícito como irá trabalhar.

Todas essas considerações não ficam distantes dos processos utilizados para ler o mundo, que corresponde à realidade vivida. Também podemos querer ir a fundo na busca das ideologias presentes nas ações ou propostas que fazem parte das nossas vivências sociais cotidianas ou, antecipamos as ações e opiniões sobre aqueles com que nos relacionamos.

Teoricamente sabemos separar a ficção da realidade, seja por protocolos que nos avisam tratar-se de uma ficção, ou por sinais presentes nos enunciados que nos indicam esta diferenciação, como os paratextos ou mensagens externas. O leitor baseia-se nestes acordos, nestes protocolos, mas nem sempre eles são eficientes.

¹⁴⁹ ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo. Companhia das Letras, 1994, p.81.

Por outro lado, também as fontes tidas como mediadoras da verdade como o jornal e os noticiários pela TV distorcem a realidade e a história de um povo.

A mídia enquanto espaço de diálogo característico do mundo contemporâneo faz com que a ficção e realidade se aproximem cada vez mais. Recursos disponíveis como a facilidade de gravar uma cena no espaço efetivo ao qual ela faz referência, possibilidades de transposição entre montagem e imagem e o próprio conteúdo apresentado possibilitam essa aproximação. Isso fica marcado pela presença de temas como política, saúde, violência, drogas, relações familiares, trabalho e tantos outros, que fazem parte não só do noticiário como das narrativas ficcionais de diferentes gêneros, filmes, telenovelas ou mesmo desenhos animados.

O cotidiano fica representado na ficção e traz aos indivíduos a possibilidade de opinar sobre assuntos diversos; a realidade reelaborada no texto ficcional retorna ao cotidiano contextualizada, ganha sentido e encaminhamento. Segundo Motter e Malcher¹⁵⁰, nosso cotidiano se alimenta do ambiente cultural para onde convergem os interesses da mídia, evidenciado pela escolha dos temas, entendendo que cada escolha corresponde a uma exclusão e o que é excluído da mídia não ganha visibilidade, adquire *status de ficção* ou passa por um trabalho manipulatório quase inverossímil.

Cabe considerar ainda que ficção e realidade se interpenetram quando esses temas se irradiam pelos diferentes meios de comunicação ou entre diferentes gêneros de uma mesma mídia.

Não há como negar que os meios de comunicação, em especial a TV, pela sua abrangência, têm proporcionado informação, entretenimento e educação. No entanto, é preciso considerar que as narrativas que apresentam, constituem um recorte da realidade, determinado por fatores diversos, individuais e sociais, que podem ser tidos mais como obstáculos do que como abertura ao conhecimento, caso nos posicionemos como leitores empíricos ou leitores modelos.

¹⁵⁰ MOTTER, M.L. , MALCHER, M.A. & COUCEIRO LIMA, S.M. *A telenovela e o Brasil: relatos de uma experiência acadêmica. Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, vol. XXIII, nº 1, jan/jun, 2000.

Todos os recursos e construções de que o universo midiático dispõe, fragmentam a realidade e geram incertezas e inseguranças, dificultando o seu domínio. Segundo Contrera, quando isso acontece o ser humano recorre ao pensamento mágico que lhe dá unidade e domínio imaginários. "Ao projetar e objetivar a força do pensamento em rituais, símbolos e signos estereotipados, o ser humano reproduz o fenômeno mágico, a forma primitiva e irracional de apropriação da realidade."¹⁵¹

Os aspectos aqui tratados, desde os que apontam para o enfoque interacionista da subjetividade, passando pela compreensão dos discursos que constituem o universo de mediações envolvidas nesse processo, têm deixado evidente que, tanto os discursos que pretendem ser um relato de realidade como os ficcionais, fazem parte das representações individuais e se encontram altamente imbricados na construção da identidade do ser humano. Ainda, é importante considerar que a dificuldade em identificar os limites de demarcação entre um universo e outro, tem sido um empecilho ao conhecimento, tipo qualificado do pensamento humano.

Já foi mostrado como a mídia é um terreno marcado por uma ambiguidade cada vez mais crescente entre realidade e ficção, não só porque os recursos facilitam essa aproximação, mas também porque o real transformado em espetáculo assume um caráter ficcional. Somente esse aspecto já torna quase impossível avaliar se os comportamentos resultantes são originados da relação com os produtos ficcionais ou decorrem da violência que permeia o cotidiano.

Superar a tendência ao pensamento mágico, primitivo e irracional, significa caminhar no sentido da construção de uma consciência crítica. Para tanto, é preciso que os indivíduos se aproximem de universos distintos de relações sociais e desenvolvam visões de mundo diferenciadas que lhes permitam julgar o que é apresentado na mídia e isso não prescinde da obtenção das representações que se constroem a partir dos discursos midiáticos.

¹⁵¹ CONTRERA, Madalena Segura. *Mídia e Pânico: saturação da Informação, violência e crise cultural na mídia*. São Paulo, AnnaBlume/ FAPESP, 2002, p.13.

CAPÍTULO 5

DAS CRIANÇAS PESQUISADAS: COTIDIANO E RELAÇÃO COM A TV

“No cotidiano está o senso comum, a alienação, mas, nele também criam-se utopias, encantamentos, invenções, que se entrelaçam numa tessitura sui generis, que é a vida, que se cria e recria, incerta e imprecisa. Aí se revela a tensão constante, como força que acomoda e desacomoda, ou seja, organiza, padroniza, mediatiza e repete, ao mesmo tempo em que desorganiza, diferencia e cria resistências e rupturas. Esta é a dimensão sócio-cultural mediadora por excelência da vida social. Nessa dimensão chegamos aos sujeitos. No cotidiano, o além exige a mediação de um alguém e é isto que forma os pontos nodais de interação dos homens em sociedade e da sociedade nos homens.”¹⁵²

¹⁵² CASTRO, Gustavo de. Da fragilidade do homem-rede. In: CASTRO, G. de, Carvalho, E.A., Almeida, M. C. de. *Ensaio de Complexidade*, UFRN, 1997. p.178.

Entendendo *representações sociais* como um conjunto de afirmações e explicações sobre os fatos ou objetos sociais, orientadas por valores compartilhados e que produzem conhecimento relativo a questões do cotidiano, a busca pela compreensão dos elementos que participam da elaboração do conceito de violência pelas crianças a partir de elementos presentes no discurso midiático, implicou percorrer uma ampla rede de relações, que caracterizam as vivências das crianças no mundo contemporâneo.

Conhecer as formas que assumem as experiências cotidianas torna-se especialmente importante quando se tem como proposta desmistificar a idéia de que a programação televisiva exerce efeitos diretos sobre o comportamento infantil, em especial, quando a questão recai sobre a violência televisiva e construção da subjetividade na infância.

Aqui o cotidiano está sendo tratado como espaço de interações humanas concretas, a partir de estratégias individuais de adoção e negociação de papéis sociais, predeterminados por uma instância estrutural que assume, na maior parte das vezes, o caráter de uma organização. Diferentes estudiosos consideram a cotidianidade por ângulos diferentes, em que muitas vezes predominam mais as “estruturas”, marcadas pela reprodução, imitação, outras, os tipos de ação observados em seu interior. Em termos bem gerais, os estudos sobre cotidiano tendem a valorizar, como foco de atenção, as ações individuais frente às circunstâncias da vida, sobretudo no plano da intersubjetividade.

Nessa perspectiva, este estudo adotando a concepção de Heller¹⁵³ considera estruturas do cotidiano, “o mundo das objetivações”, dentro do qual se dão as ações cotidianas: a linguagem, o sistema de hábitos e o uso dos objetos, que constituem o espaço de socialização dos homens, sobre o qual se acumula a cultura humana.

O cotidiano, por deter os objetos de representação de um dado grupo e as ações de seus membros constitui-se em espaço de construção de conhecimentos destes membros sobre estes objetos, verdadeiras teorias, derivadas do consenso entre seus membros e construídas a partir de negociações, que decorrem de uma ação coletiva consciente ou não, de caráter conservador ou não, que produz e

¹⁵³ HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. S.P., Paz e Terra, 1985.

reproduz, o que significa que apesar da reprodução, da imitação, do pragmatismo do cotidiano, ações criativas e não cotidianas podem surgir quebrando a rotina .

O propósito deste capítulo é oferecer um perfil do público envolvido com a pesquisa, que ultrapasse aspectos formais de suas características pessoais e descortine elementos de sua cotidianidade, a partir das relações que estabelecem com as diferentes instituições que fazem parte de seu contexto, com ênfase para a família e os meios de comunicação.

Subdivide-se em apresentar a estrutura e dinâmica familiar, as relações com a TV enquanto tempo a ela dedicado, características do espaço e ambiente de recepção televisiva, com foco na **influência da representação dos pais sobre a** dinâmica de interação de seus filhos estabelecida com os meios de comunicação.

5.1. As Crianças: Estrutura e Dinâmica Familiar

Participaram do estudo trinta (30) crianças, sendo escolhidas aleatoriamente dez (10) de cada um dos segmentos considerados : S1, residentes em condomínio fechado, S2, alunos de escola particular e S3, alunos de escola pública.

Do total de participantes, vinte (20) dos são do sexo masculino e dez (10) do feminino. A distribuição por sexo e faixa etária foi a seguinte: dez (10) entre 6-7 anos, catorze (14) entre 8-9 anos e, seis (6) entre 10-11 anos de idade. O nível de escolaridade abrangeu do pré à 4ª série do ensino fundamental.

O quadro a seguir mostra a distribuição por sexo e idade.

Quadro 1 - Distribuição das crianças pesquisadas por faixa etária e sexo

Sexo	Idade			
	6 a 7	8 a 9	10 a 11	Total
Masculino	8	9	3	20
Feminino	2	5	3	10
Total	10	14	6	30

Figura 1 - Percentual das crianças pesquisadas por sexo

Figura 2 - Percentual das crianças pesquisadas por Faixa Etária

Os dados obtidos a partir dos diferentes segmentos considerados não têm o propósito de serem representativos do todo e permitem generalizações, mas de

favorecerem a apreensão de eventos singulares e, contribuírem para a compreensão do fenômeno considerado.

A maioria das crianças, independente do segmento que representam (S1, S2 ou S3) moram com os pais e irmãos e assim se pronunciam sobre a família.

(J.V. 6anos, S2)... *Eu moro com o meu pai e minha mãe. Eu não tenho irmãos...*

(E., 7 anos, S2)... *Eu moro com três irmãs, um pai e uma mãe...*

(M., 9 anos, S2)... *Moro com minha mãe, meu pai e minha irmã mais nova, M. de 7 anos. Tem uma diarista.*

(P., 9 anos, S2)... *Eu moro com meu pai, mãe e dois irmãos, sendo um irmão de 5 anos e um de treze, tenho dois cachorros e uma empregada...*

(V., 9 anos, S2)... *Moro com meu pai, mãe e um irmão de 12 anos. Tenho um gato de nome Mimi...*

Dos trinta entrevistados, três crianças não residem com pai e mãe, sendo uma do S2 e duas do S3. Ao serem indagadas sobre com quem viviam, assim se referiram às suas famílias...

(L., 6anos, S2)... *Quando eu tinha 3 anos o meu pai se separou da minha mãe. Agora cada um está com namorado. Meu pai casou ... minha madrasta é super gente boa e minha mãe tem um namorado que é super gente boa. Eu fico mais na casa da minha mãe.*

Diz ainda ter somente irmãos homens e bem mais velhos; um com 30 anos, outro com 27, por parte de pai e o mais novo com 21 anos de idade, irmão por parte de mãe. *O de 30 já noivou ... daqui a pouco eu vou ser tio, ele mora sozinho, a noiva dele mora lá sei lá, na praia. O de 27 mora com a mãe e o de 21, mora com a minha mãe. Minha mãe tem 11 irmãos...*

A mãe confirma a fala de L. 6anos, e diz que o tempo com o pai e a mãe é dividido... *É meio-a-meio, ele inclusive conta, são três dias com um e três dias com outro. Quando o C. viaja, ele fica mais comigo esse período. Aí ele calcula quantos dias e repõe.* (E indagada sobre os responsáveis por este acerto)... *A princípio a gente combinou que ele ficasse aonde quisesse e quanto quisesse. Se tiver saudade de mim ele liga e vem, ao contrário também. Mas ele conta os dias que está com cada um, porque ele acha que se ficar mais na casa de um ele prejudica.*

Às vezes eu dou uma de Migué para ele ficar e ele fala que não, porque já ficou dois dias aqui... 'eu tenho que ficar com o meu pai'. Ele faz mata-mata. Ele ama o padrasto, a madrasta, convive muito bem. Outro dia perguntei de quem ele gosta mais, de mim ou da madrasta. Ele disse que é das duas. Ele é muito seguro. (Mãe de L., 6 anos)

(L., 11 anos, S3)... Moro eu e minha mãe, tenho irmãos que moram com meu pai... O pai vive com outra mulher e com outros dois filhos... Dois moram para o lado do Campo Limpo, é dele também com outra mulher; tenho duas irmãs na Bahia, que são da minha mãe e uns aí por fora. Eu sou o do meu pai, só eu.

Conta que não costuma ver o pai com frequência

(L., 11 anos)...Meu pai não tem meu endereço, antes o encontrava mais, dormia na casa dele, mas agora não querem mais que eu vá a casa dele (...) Eu não entro na casa dele...eu não vejo TV lá. Eu fico conversando com ele: ele lá e eu aqui.

Como ele, outra criança do mesmo segmento declarou não morar com os pais

(Ig., 9 anos)...Moro com minha avó, minha mãe e minha irmã de 4 anos. O pai não tem outra família segundo a criança, mas mora longe e é difícil vir visitá-lo.

No cotidiano estas situações podem ser vistas de maneiras distintas e ao serem analisadas, podem ser vistas como uma família desestruturada ou estendida, e dependendo da perspectiva adotada, estereótipos e preconceitos irão acompanhar a questão.

Na história das civilizações as diferentes culturas fizeram surgir diferentes conceitos de família. Essa instituição tem passado por reorganizações constantes no que se refere ao número e responsabilidade de seus membros, ou mesmo laços de parentescos entre seus integrantes. Porém, em nenhum momento deixou-se de concebê-las como fundamental no processo de socialização e individuação do homem.

A modernidade viu surgir a família nuclear, em consonância com os ideais de uma sociedade industrial e a pós-modernidade tem assistido a uma ruptura da

família, mais especificamente a uma ruptura com o modelo de família nuclear presente na sociedade moderna. Ao mesmo tempo em que os novos modelos instituídos carecem de reconhecimento e credibilidade, a ruptura não tem sido concebida sem traumas e, sem interferência na vida pessoal de seus membros e reflexos na sociedade.

Das dificuldades de aprendizagem à delinquência juvenil, um conjunto de mazelas sociais têm sido justificadas pela desestruturação da família nuclear.

As falas das crianças reforçam considerada proposição de que a pós-modernidade não atinge o mundo de forma homogênea, uma vez que no universo pesquisado, no que se refere à estrutura, a família nuclear persiste de forma significativa. Com relação aos problemas pessoais resultantes dos novos modelos, foi possível constatar que nem sempre as novas formas resultam em situações desta natureza... *Outro dia perguntei de quem ele gosta mais, de mim ou da madrasta. Ele disse que é das duas. Ele é muito seguro.* (Mãe de L., 6 anos)

É preciso considerar o papel dos pré-conceitos na construção do conhecimento e que a estrutura e dinâmica familiar estão relacionadas a outros fatores que precisam ser levados em conta. Das entrevistas pudemos perceber formas diferentes de as crianças viverem a desestruturação da família nuclear... *“Meu pai não tem meu endereço, antes o encontrava mais, dormia na casa dele, mas agora não querem mais que eu vá a casa dele.”*

A escolaridade dos pais pode ser vista como uma possível variável a ser relacionada com as diferentes vivências familiares experimentadas pelos dois meninos citados, ou mesmo, junto às famílias tradicionais, uma vez que possibilitam a construção de visões de mundo diferentes. Porém, não se buscou um olhar sob este aspecto como uma variável estanque, mas no conjunto dos elementos envolvidos.

Quanto à escolaridade, é possível dizer que a maioria dos pais, das crianças do S1-condomínio fechado e do S2-escola particular têm nível universitário e exercem atividades inerentes às suas profissões: administrador, dentista, economista, engenheiro, médico, professor. Somente um pai e uma mãe não têm

formação universitária, sendo que ele atua em empresa própria na área de alimentação e ela se incumba das atividades de casa. Outra mãe, embora universitária, não exerce a profissão e trabalha com caligrafia artística em casa.

As crianças pesquisadas nem sempre souberam definir a profissão dos pais, mas fizeram alguma referência às suas atividades.

(M., 9 anos) ... *Meu pai trabalha, acho que na Truteck, mexe com DVD...*

(P., 9 anos)...*Meu pai trabalha num restaurante no Paraíso, ele trabalha no Caixa, põe comida e tira comida...*

(L., 6 anos)... *Minha mãe ...acho que é Psicóloga...trabalha com obesidade. Meu pai, sei lá o nome..Sabe o minhocão? Ele construiu...*

Porém há exceções..

(J., 6 anos)...*Meu pai é engenheiro, minha mãe dá aula de Português...*

As falas das crianças do segmento, S2, foram confirmadas pelas entrevistas realizadas com os pais. Não foi possível obter os dados relativos à escolaridade da maioria dos pais do segmento, S3, uma vez que não responderam ao questionário ou a entrevista. No entanto, as crianças do S3 fizeram referência à profissão de seus pais, de onde é possível inferir que na grande maioria dos casos, com certeza o nível de escolaridade não é superior e, muito provavelmente, não chega a atingir o fundamental completo.

(A., 9 anos)... *Só meu pai trabalha, minha mãe está desempregada, era assistente de cozinha. A minha irmã trabalha...*

(P., 9 anos)...*Minha mãe trabalha em uma loja de roupas e meu pai numa de remédios, numa farmácia...*

(G., 7 anos)...*Meu pai é mecânico e minha mãe trabalha em casa...*

(A., 6 anos)...*Trabalha na...uma empresa, meu pai no Banco do Brasil...*

(B., 10 anos)...*A minha mãe é babá e o meu pai trabalha numa firma. Separa livros*

(M., 9 anos)...*Só meu pai trabalha...Trabalha em genérico e faz controle de qualidade....minha mãe não fez Faculdade, está par fazer. Segundo ele, o pai fez o primeiro e o segundo ano da Faculdade.*

(M., 11 anos)...*Meu pai, ele conserta ar condicionado e é de segurança...*

Outras crianças embora tenham declarado que seus familiares trabalham nada disseram a respeito de suas atividades.

(L., 6 anos)... *Meu pai e minha mãe trabalham...*

(Ig., 6 anos)... *Minha avó e minha mãe trabalham...*

Não só a inserção das mulheres no mercado de trabalho, como as atividades dos pais trazem a possibilidade de relações das crianças com universos distintos uma vez que trabalhar ou não, ou mesmo as características da profissão exercida definem uma dinâmica específica nas relações familiares e nas relações com o mundo. As falas das crianças pesquisadas reforçam essa colocação.

(J., 8 anos)...*Ela é médica e às vezes fica fora...*

(G., 7 anos)... (No caso de o pai ser mecânico)...*eu fico (em casa) com minha mãe, meu pai e meus irmãos* (parece que a oficina do pai é na própria casa)...*Eu venho (para a escola) de carro. Meu pai vem andando devagarzinho e já chega...*

(P., 9 anos)...*Minha mãe trabalha em uma loja (a loja é da mãe)..eu fico muito com ela na loja...*

Mesmo dentro de estruturas familiares convencionais, a família nuclear com que nos deparamos não privilegia o pai como responsável pela subsistência da família, ocupando a mãe papel significativo no mundo do trabalho e da composição financeira da família.

As falas das crianças sobre as profissões dos pais nos remetem a Tofler, quando descreve como as relações de trabalho dentro de diferentes sociedades determinam relacionamentos específicos dentro da família, não só dos pais com as crianças, como das próprias crianças com o trabalho dos pais. ...”Enquanto muitas forças influenciam a estrutura familiar, padrões de comunicação, valores, mudanças demográficas, movimentos religiosos, mesmo mudanças ecológica - a conexão entre forma de família e arranjos de trabalho é particularmente forte.”¹⁵⁴

Ao discorrer sob as diferentes formas de organização do trabalho e de vida social diz...ao observar uma massa de camponeses ceifando um campo há 300 anos, só um louco teria sonhado que viria um dia em que os campos ficariam despovoados, quando todos se apinhariam

¹⁵⁴ TOFLER, A. *A Terceira Onda*. Rio de Janeiro, Editora Record, 1992, p.200.

em fábricas para ganhar o pão de cada dia (...) ¹⁵⁵ e com o avanço tecnológico, e as mudanças nos processos de produção, distribuição e comunicação assistimos a um movimento que busca o retorno à condição que antecedeu à industrialização

Tofler prossegue sua análise falando das implicações sobre a relação das crianças com os pais e com suas atividades de trabalho e, mostra o quanto a sociedade moderna, produto da industrialização, foi responsável por afastar as crianças do convívio com os familiares e, impossibilitou-as de se envolverem em aprendizagens significativas relacionadas ao trabalho, na medida em que os pais foram levados a permanecerem fora de casa por muitas horas, fora o tempo do deslocamento.

Neste sentido, olha com otimismo a possibilidade de os lares voltarem a abrigar o trabalho transformando-se no que denominou de “*cabanas eletrônicas*”. ¹⁵⁶ O novo modelo acabaria com a solidão das crianças, que não têm a quem recorrer em momentos de incertezas e inseguranças, ou quem responda a seus questionamentos.

“As crianças de hoje se encontram num barco à deriva – *lanterna dos afogados*. Espera por socorro e nós, que desaprendemos com o passar dos anos a olhar e escutar seus apelos, não estamos lá para socorrê-las, lhes demos as costas e continuamos marchando em linha reta, anônimos e autônomos. Crianças e adultos na contemporaneidade- destinos sem rumo.” ¹⁵⁷

Cerca de um terço das crianças disseram ficar em casa com as mães, os demais têm este contato restrito a um pequeno período da noite e aos finais de semana. O contato com os pais, para alguns, ocorre principalmente nas idas e vindas da escola.

¹⁵⁵ TOFLER, A. *A Terceira Onda*. Rio de Janeiro, Editora Record, 1992, p.220.

¹⁵⁶ Tofler considera que os jovens poderiam aprender e ajudar seus pais, integrando-se no mercado de trabalho, tornando-se solução para o alto desemprego dos jovens e as conseqüências como a delinqüência, a violência e a degradação psicológica decorrente de uma estrutura econômica que não cria oportunidades para os jovens.

¹⁵⁷ JOBIN e SOUZA, S. *Infância, violência e consumo*. In. JOBIN e SOUZA, S. (Org.). *Subjetividade em Questão: a infância como crítica de cultura*. R.J., 7 Letras, 2000, p.92.

(E., 7anos)...*O meu pai leva de carro a minha mãe com os quatro filhos, e depois minha mãe vem me buscar...*

(J.V., 6 anos)...*Quando chego da escola, almoço, tomo banho e faço a lição sozinho ... Eu fico com a empregada até a minha mãe chegar do Pio XII...*

Outras vezes, nem isso é possível e, familiares, amigos ou transporte contratado ficam encarregados dessa função.

(J.V., 6anos)...*Quando a minha mãe dá aula no Pio XII, a perua me leva pra escola...*

Para grande parte das crianças, estar em casa significa muitas vezes estar sozinha, só com os irmãos, ou, com a empregada, o que implica em uma série de restrições no que se refere à sua segurança, as impede de se envolverem em atividades fora dos espaços de seus próprios lares ou de interagirem com os familiares, conhecerem o que pensam ou como reagiriam frente a determinadas situações.

Há ainda aqueles que não vão para suas casas após a aula ficando sob os cuidados das avós todos os dias.

L., 6 anos, S2, diz que vai diariamente para a casa da avó por parte de pai, e lá, faz a lição de casa, sozinho.

(V., 9 anos, S2)...*Saindo daqui, eu já vou para a casa da minha avó. Ela vem me buscar, fico lá até umas quatro...*

Outro menino (L., 11anos, S3) efetivamente não tem com quem ficar quando sai da escola...*Todos os dias, vou da escola direto para o CJ e de lá para o shopping..*Diz que lá permanece por aproximadamente uma hora e trinta minutos, jogando videogame, a espera de sua mãe chegar do trabalho e ir para casa.

Geralmente em famílias cujas condições sociais e econômicas não permitem que alguém se disponibilize a acompanhar as crianças, elas têm que enfrentar o desafio de se locomoverem sozinhas, como no caso acima e mais do que os perigos advindos da TV, essas crianças passam por situações de perigo na vida real, inclusive sendo submetidas a situações de estranhamento e até de constrangimento.

Apesar de buscar proteção em um *shopping* e os *shoppings* no mundo contemporâneo funcionarem como verdadeiros redutos, onde crianças e adultos buscam se esconder da violência da cidade, estes espaços são destinados aos que têm poder de compra e, aqueles que carregam o símbolo da escola pública, muitas vezes são vistos com estranheza e estigmatizados como inferiores ou irresponsáveis, podendo se tornar vítimas de violências.

Castro descreve o relato da discussão de um grupo de adolescentes envolvidos em uma pesquisa... “uma menina colocou que foi ao shopping com a blusa da escola e foi mal atendida por uma vendedora que chegou a lhe dizer que ela não teria dinheiro para comprar aquela mercadoria” ¹⁵⁸.

As crianças quando acompanhadas não ficam à mercê destes riscos.

(L. 6 anos)...*Eu fico em casa (com a babá) assistindo TV, fico brincando, saio na rua com a minha bicicleta...*

...A lição eu faço sozinha.

Ao contrário das crianças descritas, M., 7 anos, S2, diz que a mãe fica arrumando a casa e com relação às suas tarefas trazidas da escola para casa ... *quando é difícil , eu pergunto para minha mãe...e depois, para minha irmã.* A presença do Outro garante o diálogo necessário para a construção do conhecimento.

(J.V., 6 anos)...*Quando chego da escola, almoço, tomo banho e faço a lição, sozinho. Eu fico com a empregada até a minha mãe chegar do Pio XII...*

Para minimizar a ausência dos pais e ao mesmo tempo, sujeito de cuidados, expectativas e preocupação dos adultos, o cotidiano das crianças inclui uma ampla variedade de atividades extracurriculares. As falas a seguir são dos sujeitos pertencentes ao S2.

(E. 7anos)...*Quando eu saio daqui, eu descanso uns 15 minutinhos e vou fazer Kumon; quando chego do Kumon, vou para a Natação ...*

¹⁵⁸ CASTRO, Lucia Rabello de. *A Aventura Urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*. R.J., FAPERJ / 7 Letras, 2004, p.114.

(V., 8 anos)... *Faço futebol na escola, às 4ª e 6ª feiras...*

(I., 9 anos)...*Faço Judô fora, 3ª e 5ª, no meio da tarde. Futebol na Montessori e Natação no clube, sábado e domingo...*

(S., 8 anos)...*Eu só faço Natação...*

(M., 7 anos)...*Eu faço teclado, teatro, basquete e inglês. Teatro é 2ª à tarde, inglês é 3ª e 5ª...*

(M., 10 anos)...*Faço teatro, basquete, inglês do C.A.A. Faço todos aqui. Faço teclado com a minha professora em casa. O basquete é 3ª e 5ª, à tarde, antes do inglês. Faço teclado com a minha professora em casa. Só 4ª e 6ª que eu fico livre*

(P., 9 anos)... *Faço futebol no Círculo, de 3ª e 5ª e também tem jogo três vezes. Eu jogo futebol de campo também...*

(V., 9 anos)... *Faço futebol no Clube Ipiranga. Eu jogo de 4ª, 6ª e Domingo. Faço Judô de 3ª e 5ª.*

(M., 8 anos)...*Eu só faço Natação, na UNIC, 3ª e 5ª, às 16:30 hs.*

(I., 9 anos)... *Faço Judô, fora, 3ª e 5ª, no meio da tarde. Futebol na Montessori e Natação no clube, sábado e domingo.*

Uma vez que todas essas atividades extracurriculares representam um custo determinado, os Centros da Juventude parecem constituir uma opção procurada por pais de menor poder aquisitivo, para manterem seus filhos, no período em que trabalham. Três das crianças da escola pública entrevistadas freqüentam o Centros da Juventude.

(I., 6 anos)... *Eu vou para outra escola, CJ. Depois a minha mãe me busca. Eu fico no CJ e chego umas 3 ou 4 horas da tarde...*

Embora as crianças do condomínio, S1, tenham a rua como espaço de brincadeiras, as famílias parecem não mais confiar na possibilidade de que estes espaços por si só, possam se constituir em espaços de experiências efetivas, de modo que também estas crianças vêm-se às voltas com uma série de atividades a preencherem momentos que poderiam ser de brincadeira ou ócio.

Esta constatação leva a pensar, que do ponto de vista dos pais estas atividades representem mais a certeza de que há alguém olhando por seus filhos, supervisionando suas ações, suprimindo sua ausência.

Cabe considerar que o espaço da escola e das atividades extra-curriculares não representam momentos de muitas escolhas, e nesses espaços, o convívio é determinado pelo objetivo da tarefa e pelo olhar quase sempre disciplinador dos adultos, de modo que nem sempre é possível imaginar, transgredir, desejar ou escolher, como é próprio das situações de brincadeira. No entanto, funcionam como uma forma de garantirem que seus relacionamentos não se prendam exclusivamente aos contatos com a televisão, o computador ou o videogame.

Como ocorre com as crianças dos demais segmentos, o convívio restringe-se aos familiares próximos, perdendo a oportunidade de dialogarem com pontos de vistas diferentes.

É possível constatar que somente por poucas horas à noite e, durante os finais de semana, as crianças podem compartilhar experiências com os pais.

(Mãe de L., 6 anos)... durante o dia ninguém fica em casa a TV é assistida em casa durante das 19:00 às 22:00 hs No final de semana, nas vezes que ele fica comigo, a gente viaja para Santos, vai ao cinema, vai para o clube, a gente não pára...

(Mãe de P., 9 anos) (no final de semana)... Geralmente eu não fico muito em casa. A gente sai muito com eles....

Nos diferentes segmentos, a falta de tempo faz com que as crianças e seus pais não só não compartilhem experiências do dia-a-dia, como não invistam em relações sociais, de modo que ir à casa de amigos ou receber amigos tem se tornado algo esporádico. Provenientes na maioria dos casos de famílias nucleares, tendo poucos irmãos, nossas crianças quase não convivem com a diversidade e experimentam ainda menos, além do espaço da escola e das inúmeras atividades, a relação com outras crianças. Cada vez mais se organizam em *quetos* e os estranhamentos vão sendo configurados.

As falas de algumas mães e pais põem em evidência este importante aspecto do cotidiano infantil.

(Mãe de L., 6 anos)... Brinca com outras crianças principalmente quando está com o pai, com coleguinhas do prédio e o neto da madrasta. Dificilmente leva amiguinhos

para casa. Fica com o pai três dias na semana. Dois dias por semana fica com a avó e mais dentro de casa.

(Mãe de M., 7 anos e M., 9 anos) ... As meninas dificilmente vão à casa de alguém e outras crianças raramente vão à nossa casa. O máximo corresponde a duas vezes por mês, têm meses que não aparece ninguém. Têm muitas atividades e não querem abrir mão de nada...fazem basquete, teatro, música e, ainda, lição, que elas reclamam ter muita.

(Pai do E., 7 anos e da S., anos)... Eles não vão muito à casa de amigos, e quando vão é para brincadeira de criança, correr, brincar de outras coisas... Como eles são em quatro, eles se divertem com eles mesmos. Dá impressão que ficam mais auto-suficientes do que se estivessem em um só ou dois e brincassem. Sempre têm uma opção e eles dão um jeito. Às vezes, a gente leva em eventos e vem gente também

(Mãe do P., 9 anos)... geralmente ficam os três (irmãos)...

(Mãe do I. 9 anos)... às vezes vão à casa de amigos...

As crianças habituem-se à companhia exclusiva dos irmãos, que às vezes não representam companhia efetiva das brincadeiras e assim, crescem as possibilidades de que as interações com o outro e com o mundo se concretizem a partir dos meios de comunicação, que cada vez mais passam a se conformar como instrumentos de diálogo.

Os relatos das crianças entrevistadas trazem a marca da cultura contemporânea, considerando-se os instrumentos, as relações inter-pessoais que redefinem as formas de lazer, de estudar e, portanto de viver.

(A., 6 anos)...não assisto tanta TV! Fico no Playstation I, às vezes eu vou no computador jogar...

5.2. A TV como Espaço de Construção das Representações Sociais

Hoje, é amplamente reconhecido que o grau de participação da TV na vida da criança depende de um conjunto de variáveis, internas e externas ao sujeito, direta

ou indiretamente ligadas à recepção televisiva. De acordo com Thompson¹⁵⁹ as atividades de recepção sofrem interferência de condições temporais, espaciais e sociais, envolvem graus variados de habilidades e atenção, prazer e interesse, e, se entrecruzam de maneira complexa com outras atividades.

Este tópico reúne informações sobre diferentes aspectos que integram as condições de recepção televisiva vivenciadas pelas crianças pesquisadas.

5.2.1. Sobre o tempo frente à TV

As respostas das crianças que participaram deste estudo vieram mais uma vez reiterar a idéia de que a TV integra o cotidiano infantil e que estar diante dela é tão “natural” quanto ir à escola ou estar em casa junto à família. A relação que se estabelece entre a criança e a TV preenche espaços de descanso, lazer e brincadeira, podendo permanecer ligada exclusivamente para “afastar a solidão” ou “esperar o sono”.

Foi possível constatar que as crianças assistem TV todos os dias, exceto nos horários em que estão na escola. A maioria apontou para intervalos frente à TV que variaram de duas a quatro horas, e um número bem menor disse ficar de 6 a 8 horas diante da televisão. Algumas crianças entrevistadas não conseguiram precisar o número de horas e disseram “não assistir muito”, outros consideraram “assistir pouco” e houve também os mais imprecisos, que não disseram sequer se permaneciam muito ou pouco frente à TV.

Há que se considerar que as crianças menores têm mais dificuldade em especificar o tempo destinado à TV...*mais ou menos fico 15 minutos por dia* (J. 8 anos). Aprofundando um pouco mais a conversa, ela disse que cada desenho tinha 15 minutos de duração e que assistia 10 desenhos por dia, o que significa permanecer mais de duas horas assistindo desenhos.

¹⁵⁹ THOMPSON, J.B. *Ideologia e Cultura Moderna*. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis/ R.J., Vozes, 1995.

Estes comentários ressaltam a importância de conhecer os aspectos que marcam o pensamento das crianças dessa faixa etária que compreende o final do estágio pré-operatório e período operatório concreto, segundo Piaget¹⁶⁰, para quem as noções temporais assim como as que implicam ordenação, ainda não estão totalmente presentes nas crianças dessa idade.

É possível constatar esta colocação na fala de um dos meninos entrevistados, que ao ser indagado sobre os dias em que não assiste TV respondeu.

(R., 6 anos)...*Eu não conto os dias, eu não sei contar.*

A maioria das crianças entrevistadas disse freqüentar a escola no período da manhã e os relatos mostraram que assistem à TV no final da tarde e início da noite, o que se justifica se considerarmos o conjunto de atividades extra-curriculares em que estão envolvidas. Algumas vezes privilegiam a realização das tarefas escolares, para só depois assistirem TV, porém, em menor proporção, há ainda os que assistem TV de madrugada, muito tarde da noite ou, no início da manhã e mesmo os que disseram assistir em qualquer horário.

(V. , 6 anos , S1)...*manhã assisto, tarde assisto, noite assisto...*

(A.P., anos, S3)...*acordo às 3 horas da manhã para assistir...assisto filmes e jornal da madrugada...Gasparzinho, Chaves...às 5 horas da manhã, tem filme de Velho Oeste...*

(L., 11 anos, S3)...*nos finais de semana à noite não fico com sono e assisto TV até meia-noite, uma hora da manhã.* (Este menino relata que durante a semana acorda às 2 horas da manhã para jogar vídeo game)

(L., 8 anos, S1)...*um (desenho) passa à meia-noite e o outro à uma hora da manhã.* Expõe o horário que assiste ao referir-se aos desenhos.

Uma das crianças disse que a mãe permite que fique uma hora frente à TV. Outra declarou (R., 9 anos)...*do meio dia e meia até as 5 horas...Eu faço a lição às seis e meia.*

¹⁶⁰ PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. R.J. Forense, 1969.

É possível perceber pela fala de algumas crianças, que estas nem sempre ficam horas seguidas frente à TV, mas intercalam o tempo dedicado à televisão com outras atividades.

(A.P., 9 anos, S3)... *saio com o cachorro, tomo banho e volto a assistir TV.*

As falas das mães entrevistadas relativas ao tempo que os filhos dedicam à TV na maioria das vezes confirma o tempo que as crianças estimaram assistir televisão, ou mesmo os hábitos que envolvem essa atividade deixando transparecer que estão de acordo com o tempo dedicado por suas crianças e com o tipo de relação que mantém com a televisão.

A mãe de duas meninas que participaram da pesquisa, disse...*assistem TV no máximo por duas horas, porque elas não têm muito tempo* (em função das atividades de que participam durante a semana).

Uma de suas filhas ao ser indagada sobre o tempo que dedica à TV diz...*Não sei...dois, três, quatro desenhos por dia.* (M., 7 anos)

O pai de outras duas crianças entrevistadas disse que os filhos chegam da escola à uma hora, almoçam e têm de fazer a lição e que, portanto, ele acha que só conseguem assistir TV lá pelas cinco ou seis da tarde, até umas sete ou oito da noite. Esse intervalo significa assistirem de duas a três horas por dia. O relato do filho é uma confirmação dessa fala.

E., 7 anos diz que só vê TV um pouco à noite, porque tem muito dever. *Assiste na sala, pois só os pais têm TV no quarto. Quando termina o desenho das oito, minha mãe deixa eu assistir mais um pouco, eu escovo os dentes e vou para a cama. Antes de dormir assiste Kim Possible... É uma garota que ajuda as pessoas, ela é bonita.*

De acordo com outra mãe de V., 8 anos, a TV fica ligada durante a tarde inteira, o tempo todo nos canais que eles querem e, apesar de terem três aparelhos na casa, as crianças se reúnem na sala até a hora de o pai chegar. *...eles ligam quando chegam da escola às 13:00 horas. e, só desligam à noite... tem que ficar o som.*

Porém, há casos em que a percepção das mães não coincide com a experiência televisiva relatada pelos filhos. A mãe de P., 9 anos, considera que eles não ficam muito tempo frente à TV. Diz que à tarde eles vão para o clube, fazem lição ou vão para o Kumon, que deixa ver um pouquinho, e à noite para dormir os três ficam com a TV ligada. Já o relato de P. é outro...*Eu assisto desde a hora que chego da escola até ir dormir. Só quando tenho treino não assisto. Ver TV é mais legal que brincar.*

Já a mãe de I., 9 anos, relata que as crianças assistem muito à mesma programação que ela, porque vêem TV mais à noite, durante umas 4 horas e principalmente no quarto junto com a ela. A mãe diz ainda gostar de TV e deixar ligada sempre, em qualquer coisa, chegando a ficar cerca de 6 horas.

I., 9 anos, diz não assistir muito tempo televisão...*por umas duas horas seguidas...* durante o dia, embora sua fala deixe antever que permanece envolvido com vários desenhos quando está no computador ou videogame. Não faz menção a assistir com a mãe.

Somente a mãe de L., 6 anos, ao declarar que o filho fica diante da TV umas três horas, disse preferir que ficasse menos, mas não relatou nenhuma ação no sentido de evitar isso.

A fala dos pais confirma o contato assíduo que as crianças mantém com a TV durante os dias da semana e mostra também que as crianças abdicam da TV diante de outras possibilidades, como ocorre nos finais de semana quando têm a oportunidade de se envolverem com outras atividades de lazer.

(Mãe do P., 8 anos)...*No final de semana a gente sai muito com eles, TV é só mais à noite.*

(Mãe do L., 6 anos)...*No final de semana quando estou com ele viajamos para Santos, vamos ao cinema, para o clube, não paramos...*

(Mãe do V. 8 anos) ...*No final de semana por incrível que pareça a gente não vê televisão. De domingo, ele assiste geralmente os jogos de futebol com o pai dele. A nossa família é de Santos, e geralmente a gente viaja para lá, ou quanto a gente fica aqui não ficamos em casa.*

Percebe-se que as condições de uso da TV estão atreladas às possibilidades de se envolverem com outros espaços e dispositivos voltados para o lazer e entretenimento. Isso é substancialmente importante, pois significam outros universos a mediar as relações homem-mundo, que resultam na construção de diferentes visões de mundo.

5.2.2. Características da Recepção: Audiência Compartilhada

Estudiosos da comunicação defendem que os diferentes ambientes de recepção afetam a natureza do pensamento gerado, constituindo-se em elemento importante da representação construída pelos telespectadores. Pesquisas ainda revelam que as diferenças individuais dos expectadores interferem menos no impacto causado pelas mensagens contidas nos diferentes produtos da mídia, do que as situações de audiência que vivenciam.

O fato de as crianças assistirem televisão, sozinhas ou acompanhadas de irmãos, amigos, pais ou outro adulto, pode alterar de forma significativa os processos envolvidos em decodificar as mensagens e gerar pensamentos sobre elas. As interferências ocorrem com relação às tentativas das pessoas de anteciparem parte da informação contida nas mensagens, ao processarem a relevância de um determinado fato em si, ou definirem a relevância de um segmento para uma próxima asserção.

O tempo e as condições de permanência frente aos estímulos provenientes das mensagens propostas pela mídia, assim como o espaço e as características da audiência entram em negociação na produção de sentidos e, dizem não só das mensagens, como da intencionalidade dos espectadores quanto aos usos que fazem das mídias.

A maior parte de nossos entrevistados ao serem indagados sobre as condições em que assistiam à programação televisiva disseram assistir TV na própria casa, sozinhos, a maioria das vezes sem a companhia de pais ou irmãos.

(G. 11anos),...*eu assisto 10% das vezes com outras pessoas...10% na casa de amigos, o que significa 90% sozinho.*

(L., 8, anos) *assisto mais na sala porque tem DVD... os pais não assistem com ele, porque ficam trabalhando, portanto assiste sozinho, assim como (V., 8 anos) que também diz ver TV, em geral sozinho.*

(L. 7 anos- G1)... *Sozinho porque meus irmãos ficam mais na rua...*

Quando acompanhados, o são dos irmãos e em menor frequência dos pais.

(S., 8 anos)...*Eu assisto às vezes com a minha irmã Nicole e com meu irmão também. Assisto mais na sala.*

(B.,10 anos)...*Durante a semana assisto (TV) mais com meu irmão...(R.,9 anos)...com a minha irmã...*

(L.,11 anos)...*à tarde sozinho...* e se indagado sobre se assiste TV, às vezes com os pais, responde... *só à noite.*

(M.,7 anos)...*Assisto mais no quarto...às vezes com a minha mãe, com minha irmã e às vezes sozinho....*

(E.,7 anos) diz que assiste na sala, pois só os pais têm TV no quarto e, que... *assiste mais sozinho.* Só algumas vezes, com as irmãs, outras com a mãe ou pai.

(R.,6 anos)...*Sempre sozinho, às vezes com amigos quando vêm na minha casa...mas, diz que quando acompanhado é mais com meu pai ou minha mãe.*

Também os pais foram indagados em relação a este aspecto e o pai de E.,7 anos e de S.,8 anos declarou ... *Acompanho um pouco as crianças assistindo TV. Às vezes sento junto com eles para assistir, desenhos, às vezes filmes. Isso aí é uma rotina.*

Mas isso não é o que comumente acontece. Os pais deixam evidente que quando assistem TV com seus filhos, na maioria das vezes são eles que assistem aos programas de interesse dos pais.

A mãe do I., 9 anos declara gostar de TV, deter o controle remoto, mantê-la sempre ligada quando está em casa, de modo que as crianças assistem muito à mesma programação que ela, novelas e outros programas, porque vêem TV mais à

noite, durante umas 4 horas e, principalmente no quarto, lugar onde a mãe diz assistir mais.

A mãe de V., 8 anos confirma que as crianças assistem com os pais novelas, noticiários e os enlatados que o pai gosta e a de P., 9 anos diz que com ela assistem a novelas, telejornais, não se prendem muito em novelas, mas gostam de Malhação (referindo-se a seus dois filhos) e a de J.V, 6 anos, também cita dentre os programas que vêm juntos o Jornal Nacional, as novelas e os documentários.

Qualquer comentário, ação de quaisquer dos membros, que compartilham esta audiência, constituem espaços em que suas percepções são confrontadas, renegadas, aceitas ou revistas e, integrando de diferentes formas as representações construídas.

Fica evidente que a configuração dos lares na cultura contemporânea e as facilidades para aquisição de eletroeletrônicos, também passaram a redefinir as relações presenciais. A televisão quando de seu surgimento fez com que as pessoas se reunissem ao seu redor, de modo que um único aparelho promovia o encontro de amigos e familiares, que se deslocavam em sua direção. Porém, à medida que a televisão se popularizou, e, dentro de uma mesma casa é possível encontrar praticamente uma televisão em cada cômodo, o fenômeno inverso pode ser observado - a TV acabou por separar a família.

Foi possível perceber isso nos relatos das crianças que declararam ter o próprio quarto equipado com aparelhos de TV, DVD, e, muitas vezes sem ao menos dividir com os irmãos.

(J.V., 6 anos)... *Eu ganhei um quarto agora e meu pai colocou TV lá. ...Assisto TV mais no quarto do que na sala...*

(A., 11 anos)...*O meu irmão fica em um quarto assistindo e eu no outro. (tem uma televisão no quarto da menina e outra no do menino)...Relata que poucas vezes assiste na casa de amigos...*

(J., 8 anos)...*eu assisto sozinha no meu quarto e meu irmão no quarto dele.*

Análise da audiência compartilhada não pode desconsiderar este fato e as entrevistas revelaram que quando as crianças não têm televisão no quarto, a

condição de recepção é outra, como relata o pai de E., 7 anos....*assistem na maioria das vezes juntos, na sala, e negociam o canal que acham melhor, vencendo a maioria.* Além de negociarem a programação, acabam por negociarem sentido construído pelo discurso televisivo. Na casa de M. só tem uma televisão e esta fica no quarto do menino...*Todo mundo vai para lá e fica na minha cama.*

Os depoimentos das crianças e dos pais evidenciaram outro importante aspecto. Foi possível constatar que apesar da primazia da TV no papel de Outro, nas relações que a criança estabelece, diante de uma atividade alternativa, a TV parece ser facilmente substituída.

(M., 11 anos, S3) *Assisto TV desde o meio dia quando minha mãe sai para o trabalho e fico sozinha até as 5 horas quando meu pai chega...Com a chegada do pai a TV é abandonada.*

Relatos de outras crianças dão suporte a esta consideração.

(I., 8 anos). *Entre a TV e o computador, gosto mais de jogar bola.* Declara ser diferente quando assiste TV sozinho ou com um amigo, porque quando está assistindo sozinho não tem nada para fazer e quando está com um amigo dá para jogar futebol...*quando estou assistindo desenho e chega um amigo, a gente vê um pouquinho junto e depois vai fazer outra coisa.*

(P., 9 anos) *...Prefiro brincar a ver TV...*

(L., 7 anos) *...Assisto TV quando não tem nada para fazer...*

(A.P., 9 anos)...*Nos finais de semana vejo menos TV porque fico andando de bicicleta...tem vezes que estou brincando na casa da minha amiga, a gente estava brincando de teatro , aí a gente assiste..*

(A., 6 anos) Disse que pouco vai à casa de amigos e quando isso acontece...*mais brinco do que assisto TV.*

(I., 6 anos)...*Assisto mais TV do que brinco , mas prefiro brincar a ver TV.*

(L., 6 anos)...*Às vezes, no final de semana assisto com meu amigo Anthony, eu brinco de alguma coisa, ele vai na minha casa e eu na dele ...a gente gosta dos mesmos desenhos.*

O relato da mãe de L., 6 anos, é outro exemplo...*quando L. está na casa do pai, à tarde desce para brincar, joga bola, faz outras coisas e dois dias fica na casa da avó, mas dentro de casa e, portanto mais tempo frente à TV.*

Segundo a mãe de V., 9 anos, seus filhos (V., e o irmão) não são muito ligados em TV, pois moram em condomínio, descem para jogar e trocam a TV por qualquer coisa *a última coisa é a TV. ...Os meus sempre gostaram muito de esporte.* (a mãe é professora de Educação Física).

No entanto, um menino afirmou preferir televisão

(P., 9 anos)... *Ver TV é mais legal* (do que brincar)...

Uma vez que as representações são orientadas por valores, fatos, objetos compartilhados, o estudo procurou conhecer os hábitos televisivos dos pais e verificar se os hábitos dos filhos mostram alguma relação com o dos pais.

Ao confrontarmos os depoimentos dos pais com as falas das crianças entrevistadas foi possível constatar que seus hábitos e/ou opinião sobre a programação têm relação com a postura das crianças frente à mesma.

A mãe de M., 9 anos e M., 7 anos dona de casa diz *...ultimamente não estou tendo muita paciência para assistir TV... fico irritada com as coisas desnecessárias que eles passam(...)* *A gente vê mais filmes e documentários na TV fechada. Afirma ainda que o marido nos finais de semana, assiste aos documentários da Discovery o dia inteiro.*

Os relatos de suas filhas também não revelam um grande comprometimento com a TV. A mais velha, M. 9 anos, declarou não saber quantas horas de TV assiste por dia, disse que vê dois, três ou quatro desenhos por dia. Assiste TV quando termina a lição de casa, mas diz também que sempre brinca com a irmã. A menor M., 7 anos fala que prefere brincar a ver TV e que só vê quando a mãe deixa.

A mãe de V. 8 anos, economista, que não exerce a profissão, mas tem outra atividade em casa, diz adorar ver telejornal,... *meus programinhas, mas eu não consigo, principalmente à tarde. ...Eu gosto de assistir telejornal, porque detesto ler*

jornal (papel), eu preciso saber das notícias escutando. Pela manhã eu gosto da Record, que é muito boa, porque tem um telejornalismo bem legal, gosto de ver Ana Maria, aqueles programas femininos. À tarde diz que a TV fica ligada e ela dá umas olhadas, escuta mais do que vê. À noite assiste à novela e depois, contra a vontade, os 'enlatadinhos' americanos que o marido gosta e ela diz odiar.

Apesar de seu filho ter declarado que só assiste TV depois da lição, afirma ficar diante da televisão, cerca de 4 horas e meia.

O estudo da recepção inscreve-se no que Barbero¹⁶¹ define como a lógica dos usos, uma vez que não se trata de conceber a comunicação, em termos das mensagens que circulam, de seus efeitos e reações, para situar sua problemática no campo da cultura: dos desafios tecnológicos à democratização da sociedade.

A lógica dos usos para Barbero, não se esgota na diferença social das classes, mas atravessa o uso da televisão, os modos de ver, e inclui o tempo e os espaços cotidianos. Pressupõe conhecer em que espaços as pessoas vêem televisão, se privados ou públicos e, que lugar a TV ocupa na casa, se na sala, onde ocorre a vida social, ou no refúgio do quarto.

O tempo de uso, caso a TV fique ligada o dia inteiro ou se só é ligada para ver o noticiário ou o seriado, revelam usos que não dizem respeito exclusivamente ao tempo, mas ao tipo de tempo e denotam uma demanda específica que as diferentes classes fazem à televisão, sendo transposta para o nível do simbólico. Para alguns a televisão presta-se exclusivamente a fornecer informação, para outros ela se constitui em espaço de entretenimento e cultura. Nesse sentido, a análise das condições de uso, fornecem pistas que permitem visualizar os espaços de construção das representações.

¹⁶¹ MARTIN BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. R.J., UFRJ, 1997.

5.2.3. O controle dos pais sobre a TV

Compartilhar a audiência não significa somente estar ao lado do espectador no momento em que a programação está sendo exibida. O controle exercido sobre a programação constitui uma forma indireta de intervir sobre a recepção e pode ser interpretada como uma forma específica de compartilhar.

Ao questionar as crianças sobre a percepção que tinham com relação a este aspecto, foram pensadas as possibilidades de controle sobre o tempo e horário de permanência frente à TV, e sobre a programação. Contudo, o contato com as falas das crianças mostrou que reconhecem outras possibilidades de controle, descritas neste tópico de acordo com os segmentos pesquisados.

Ficou constatado que as crianças do S1 em sua maioria reconhecem o controle e especificam com clareza. R., 6 anos, descreve que os pais determinam o tempo frente à TV e fazem restrição a determinados programas...*Eles fazem horário...Duas horas no computador, meia hora na TV...* Quanto aos programas relata que os pais não gostam que assista quando tem arma e batalha. Os pais confirmam esta fala e incluem também *a humilhação, falta de convívio, o não respeito às diferenças, xingamentos, além de tráfico, prostituição, traições em relacionamentos...tudo que transgride à ética, além da ganância e do incentivo ao consumo exarcebado, valorização excessiva do dinheiro e poder*. Somente estes pais levantaram aspectos dessa natureza.

G., 11 anos, percebe o controle dos pais sobre a programação...*não querem que eu assista novela porque tem muita paixão...quando tem muita magia eles também não gostam*. Os pais consideram um desenho / programa violento *quando tem armas, guerras, destruição, sexo, palavrões, insinuações sensuais e espiritismo*. Percebe-se que este menino tem claro o controle dos pais sobre questões ligadas à sexualidade, mas nem se apropria de termos como sexo ou sensualidade, talvez porque os pais, também não façam uso dele na relação com as crianças¹⁶².

¹⁶² Talvez isso se deva à religião que pertencem, pois sua irmã ao utilizarmos a palavra violência, disse nunca ter ouvido essa palavra antes. Daí, terem feito referência à magia, que talvez corresponda a “espiritismo” para a mãe.

Segundo G., 9 anos, a mãe controla o horário e, como trabalha, a empregada fica incumbida dessa tarefa.

J., 9 anos declara...*o máximo que a minha mãe deixa é uma hora no computador e na TV também.*

G., 9 anos reconhece e cita todos os programas que os pais não gostam que assista ...*Malhação, Chaves, Novelas, Linha Direta, Zorra Total e programas “estilo Márcia”, SBT e RedeTV.*

As crianças do segmento 2, em sua maioria, não consideram que os pais exerçam controle sobre a programação, mesmo quando estes deixam explícito o programa proibido. As falas das crianças deixam nítido que muitas vezes não vêem considerações dos pais desta natureza como formas de controle, porém especificam outras situações que relatam interpretam como tal.

Segundo JV, 6 anos, os pais não controlam a programação que assiste...*Ele corrige o meu dever e, depois manda eu ver TV. Minha mãe não deixa assistir Jason x Fred Kruger.* Afirma que a mãe não sabe tudo que ele vê na TV, mas acredita que ela concordaria com a programação que ele assiste se soubesse...*porque é filme bom.* Para ele os aterrorizantes são os bons. Sua fala deixa nítida a introjeção de valores compartilhados na família e, levanta a suspeita de que alguns programas por ele assistidos, embora possam fugir a esses valores, são assistidos por ele.

Sua mãe confirma a existência de um controle que foge a idéia de proibição e passa a ser visto como um acordo, nem sempre compactuado pelo pai. Relata que procura evitar desenhos de adultos que têm palavrão e gestos que considera horríveis, filme de terror...*pois detesta e acha inadequado para a idade dele ...e, noticiário sangrento.*(Segundo ela o pai gosta e muitas vezes permite).

Afirma que ao invés de proibir, pergunta o que ele acha do que está passando, se não está achando chato...*isso funciona como um código entre eles e, então muda de canal ou desliga.*

De forma semelhante se manifesta E., 7 anos, pois em um primeiro momento disse que os pais não determinam horário e nem controlam a programação e depois

declara que sua mãe não deixa assistir Adult Rings, por ser desenho de palavrão, além de passar à noite, de madrugada.

O relato de seu pai aponta para uma situação um pouco diferente...*uma coisa que a gente proíbe em casa e eu acho que é o pior exemplo é a novela...às vezes eu tenho umas reações inesperadas, eu vejo que vai acontecer uma coisa assim, eu mudo de canal, ponho no jornal, falo que vou ver a temperatura...se vai chover amanhã...a gente dá uma disfarçada.*

Embora o discurso desse pai, representativo do discurso de outros tantos pais e mães exalte aspectos negativos da novela, o que os pais parecem pretender, é que as crianças se tornem invisíveis nesses momentos, pois continuam mantendo no canal e, fazendo o grande esforço de preverem quando irá acontecer uma cena, não considerada adequada para seus filhos.

Outro menino, L., 7 anos diz que a mãe não controla o tempo ou a programação, só controla o momento de assistir... *só não deixa assistir enquanto faço a lição e na hora de comer.* O discurso da mãe deixa claro que não restringe a programação, mas controla o tempo e o momento..*eu tento fazer primeiro que ele faça as tarefas da escola...eu nunca uso o termo proibir, lá em casa a gente não tem essa coisa....ele mesmo faz a seleção ...sugiro coisas alternativas.* Embora não proíba, deixa transparecer que seleciona a novela...*se não for boa, fica vendo outro programa...* (Eu acho que ele fica umas três horas)...*Gostaria que ficasse menos.*

É possível considerar que a percepção destas crianças da inexistência de controle da programação televisiva pelos pais, deve-se à forma ambígua como os mesmos demonstraram lidar com as situações. Apesar de não proibirem diretamente os pais não deixam claras as suas reais intenções, ao mudarem de canal ou sugerirem que as crianças compactuem com a idéia de que aquilo não deve ser visto, sem especificar a razão.

Outras crianças afirmam que podem ver TV sempre, deixando transparecer que podem assistir TV durante o tempo ou os momentos que desejarem. No entanto, P., 9 anos ao falar que quando está com a empregada pode assistir *até na hora do*

almoço, deixa transparecer um certo controle em relação aos horários. Deixa explícito ainda, que a mãe não deixa ver desenho de tiro.

A fala da mãe confirma o relato da criança ao dizer que não vê problema nos desenhos que o filho assiste... sugere que ... *assistem os mesmos desenhos que a gente assistia...desenhos até um pouco primitivos...*, mas não gosta de alguns filmes...*aqueles que só tem tiros...acho isso uma violência, mas para eles isso é normal e, demonstra não interferir.*

Já M., 7 anos diz que a mãe não proíbe desenho...*mas proíbe novela e uma em especial...Rebelde, que ensina coisas que não se deve fazer. Ela quis ver um dia como era a novela, ela e o meu pai viram a menina brigando com a outra. Depois disso disseram que eu não podia ver mais.*

Neste caso, percebe-se que os pais consideram outros aspectos além de sexo e violência como inoportunos para a formação da criança.

A irmã mais velha, M., 10 anos, confirma e aponta para mais uma razão para o pai não querer que assista a novela *Rebelde* ...*Eu assistia, mas meu pai proibiu porque ele falou que era muita intriga. Ele só deixa as músicas. Eu só tenho um DVD e eu só posso ouvir aquele DVD.*

A fala da mãe deixa evidente o controle direto sobre a programação, além de demonstrar indignação .. *Elas não assistiam Rebelde; no colégio tem muitas colegas que assistem e elas sabiam a história todinha de Rebelde. Um dia elas me pediram para ver. Fiquei curiosa e deixei, mas eu achei muito fraquinha a história em si... aquelas garotas não têm cara de adolescentes, são mulheres que se vestem de maneira muito sensual, cheio de artimanhas para conseguir as coisas, enganando.*

Segundo a mãe, o pai assistiu, achou a novela horrível e ele proibiu. Disse que elas não iam ver mais essa porcaria... *Como música até ... mas é coisa de momento, não vai fazer sucesso para sempre, aquele sucesso que vem e vai, igual ao Tchan essas porcarias que vêm e vão.*

S., 8 anos, relata que o pai também proíbe as *Meninas Superpoderosas*...*meu pai manda a minha irmãzinha não ficar assistindo. Conta que segundo o pai, a irmã*

comporta-se como uma personagem do desenho, a Docinho, que é muito violenta...*A minha irmã fica igual a ela, violenta. Meu pai manda ela não ficar assistindo.* Fala ainda que a retirada da TV também é utilizada como castigo. Determinam também o tempo...*vou fazer lição ou ler um livro...*

Comenta que além da novela, controla filmes e novelas, seja a censura liberada ou não. Ela, assim como o marido, impede que assistam a cenas de violência e sexo e afirma que apesar da curiosidade, elas obedecem...*Aí eu explico o porquê...porque aí tem uma cena de sexo, ou tem uma cena muito violenta que a mamãe não quer que vocês vejam porque não precisa, mas eu falo o que é.*

O que se percebe neste caso é a existência de uma relação aparentemente aberta, em que os pais não exercem um controle disfarçado, mas deixam claro, as questões que não agrada a eles na programação, mas nada explicam, não se aprofundam na razão da proibição.

Os pais de V., 9 anos não deixam que assista Link Park...*por causa dos palavrões*, apesar de não especificar a razão. Reconhece o controle também em outras situações quando diz...*às vezes, manda eu fazer outra coisa quando estou vendo televisão.* Este é mais um exemplo, de que dependendo da forma como o controle é proposto, nem sempre é percebido

As demais crianças deste segmento apontam outras razões

(E., 7 anos)... *às vezes, meus pais proíbem quando estou muito perto da TV.*

(S., 8 anos) *Às vezes quando tem muita gente meu pai faz um tempo para cada um.. e, o meu irmão não pode ficar muito tempo, porque fica como o olho todo vermelho.*

(Ig., 9 anos) *Eu fico com dor de cabeça quando fico muito no computador ou TV. Eles falam para ficar no mínimo meia hora, uma hora.*

Uma análise das falas das crianças do segmento 3 mostra que se manifestam de forma semelhante às do segmento 2. Em um primeiro momento negam a existência de controle, do horário ou da programação, mas fazem declarações que corroboram a existência de um controle dos pais relativo ao tempo, aos momentos ou aos programas que assistem.

Porém, a partir de suas falas foi possível verificar uma percepção maior das crianças com relação aos aspectos que preocupam os pais, questões estas relativas a sexo e violência.

Os depoimentos a seguir põem em evidência as questões explicitadas acima. Segundo A.P., uma menina de 9 anos, a mãe não controla a programação, mas o horário...*quando está tarde, ela manda desligar...*Explica que a irmã assiste até aproximadamente às 22:00 horas, depois dorme e deixa a TV ligada...*meu pai desliga e começa a falar um monte*. Não nomeia qualquer programa que a mãe proíba, mas identifica uma razão de proibição ...*Quando tem safadeza a minha mãe proíbe...*Como exemplo cita Chica da Silva e, comenta que enquanto o pai proibia, a mãe deixava que assistisse, porém mudando de canal a cada cena forte.

A própria expressão “safadeza” é bastante forte, indicando que a questão da sexualidade vem carregada de significações.

Outra menina, L. 11 anos, também parece não reconhecer o controle, diz assistir o que quer, que os pais só controlam o tempo porque usa óculos, mas termina revelando que os programas que não pode assistir estão bloqueados e só os pais têm a senha e, conclui... *Meu pai não gosta que eu veja cenas de beijo. Aí ele muda de canal ou desliga a TV...Eu sou filha única e ele se preocupa muito.*

L., 11 anos, reconhece a existência do controle e diz que a mãe não gosta que assista a filme pornográfico...*aí quando está passando no 42, Multishow, as mulheres nuas, minha mãe fala para eu não assistir* e prossegue, espero uns 30 minutos até acabar *a safadeza e, volto a assistir televisão.*

M., 9 anos afirma que o pai não deixa assistir um canal de ação e não gosta de...*Dragon Buster, essas coisas...* Especifica a razão da proibição apontando para a condição de vulnerabilidade com que se defronta durante a apresentação do desenho, dizendo que o desenho é de ação, que já teve pesadelo e embora ache muito legal fica com medo. Diz ainda, que o pai proíbe o canal 52 porque tem cenas fortes. Não gosta que assista Rebeldes, e, fala que não é para ser como eles.

O pai de P., 9 anos também proíbe o que a menina chama de desenho de ação, Dragon Buster...*Tem muita corrida de dragões e eu tenho pesadelo depois...*

Cita outros programas proibidos, tais como Pânico... *zoam com as pessoas, fazem palhaçadas e ficam de calcinha e soutien...*e, principalmente a mãe proíbe Rebeldes.

Além do controle da programação e do horário...*se for muito tarde que passa, aí eu não posso assistir...* ficaram evidentes controles por razões outras, como garantir a possibilidade de que todos pudessem ver seus programas preferidos... *o meu irmãozinho não deixa assistir nada, ela (a mãe) pede para ele, ele fica chorando, aí ela assiste.*

Embora os pais das crianças da escola pública pesquisada diferissem quanto ao nível de escolaridade dos demais pais, os relatos dos filhos deixam transparecer que reconhecem a necessidade de controle e, revelam preocupação e cuidado frente às condições de seus filhos como telespectadores, contrariando a idéia presente no imaginário social, de que os pais das classes sociais mais baixas não estariam voltados para a questão. Porém, mesmo na ausência de uma leitura crítica da mídia, identificam aspectos presentes nela, capazes de interferir de forma na formação de seus filhos.

Talvez, seja possível considerar, que embora reconheçam nas cenas de sexo e agressividade, possíveis fatores de risco, não se dispõem a dialogar a respeito e, intervir como mediadores e a proibição, passa a ser o caminho escolhido para exercer o controle sobre estes conteúdos.

Porém, ao contrário do que foi possível apreender dos discursos das crianças dos demais segmentos, estes pais deixaram mais explícito para os filhos as razões da proibição e as crianças reconheceram e apontaram para algumas características como a presença de palavrões, intrigas, violência simbólica, ou aquela representada por atos agressivos como tiros, ação, ou ainda a proibição por ser pornográfico ou apresentar cenas de sexo e beijo.

Nos segmentos 2, com base nos depoimentos dos pais e no S3, a partir das falas das crianças, fica evidenciado que dentro o casal nem sempre existe compromisso com uma coerência de opiniões e, contrariando pesquisas na área que apontam para a mãe como maior responsável pela educação de um modo geral,

parece ser o pai, quem assume uma posição de autoridade maior e define o que os filhos podem ou não assistir.

A inconsistência nas decisões dos casais interfere na condição de autoridade de ambos, na medida em que acabam por se desautorizarem. Ao buscarem uma educação mais permissiva, exercitam o não proibir, porém, não deixam claras suas intenções.

Isto pode dificultar as crianças de fazerem suas próprias escolhas, ou mesmo, de se sentirem seguras diante de escolhas feitas - faltam a elas modelos, referenciais, uma vez que nem sempre conseguem reconhecer serem algumas considerações dos pais como controle, de acordo com o observado nos discursos das crianças entrevistadas. O contrário também acontece e ao invés da permissividade, os pais muitas vezes assumem uma postura de amplo autoritarismo.

Este capítulo trouxe um olhar sobre a cotidianidade vivenciada pelas crianças, apontando para as estruturas desse cotidiano, fortemente referendadas nas mediações exercidas pela família. Sua importância reside, do ponto de vista da televisão, no fato de a família ser a unidade básica de audiência¹⁶³ e do ponto de vista dos estudos de representação, por se conformar como um dos espaços fundamentais de leitura e interpretação das mensagens televisivas, um dos poucos espaços onde os indivíduos se encontram com pessoas e manifestam suas angústias e frustrações.

Cada uma das condições de vida da cotidianidade constitui um lugar de representação e de diversas possibilidades de mediação. Na medida em que os pais delimitam os universos de circulação e deixam claras as razões, autorizam, apóiam, compartilham experiências, oferecem caminhos alternativos, as crianças deixam de estar sozinhas, têm com quem e como compartilhar seus questionamentos e

¹⁶³ Barbero mostra a importância de levar em consideração o modo que a televisão usa para interpelar a família, pois seu modo de comunicação decorre do conhecimento construído sobre os modos que a família vive a cotidianidade. Por isso, a família se reconhece nas diferentes discursos televisivos. ¹⁶³ MARTIN BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. R.J., UFRJ, 1997.

desenvolver possibilidades não só reprodução, mas de produção, como propôs Heller¹⁶⁴.

¹⁶⁴ HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. R.J., Paz e Terra, 1985.

CAPÍTULO 6

A PROGRAMAÇÃO TELEVISIVA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES: A REPRESENTAÇÃO INFANTIL DA VIOLÊNCIA

"O homem estava caminhando na praia e passou por um garoto que fazia uma construção de areia. Parou para olhar. Lembrou-se do seu tempo de garoto, quando também gostava de fazer aquilo..."

- Bonito, o seu castelo de areia – disse o homem para o garoto.

O garoto olhou para o homem. Depois falou:

- Não é castelo.

- O que é então?

- Um condomínio fechado...

- A realidade do garoto é essa. No outro dia a minha neta quis saber por que a Cinderela não deu o número do celular dela pro príncipe."¹⁶⁵

Mas os castelos feudais não deixam de ser condomínios não deixam de ser condomínios fechados. E os condomínios fechados não deixam de ser fortalezas medievais. O garoto na verdade é um gênio da síntese.

No dia seguinte o homem avistou o garoto no mesmo lugar na praia. Viu com satisfação que ele dava os retoques finais na sua obra.. Talvez ele tivesse decidido fazer um castelo, afinal. O homem perguntou se o garoto estava fazendo ornamentos para os torrões do castelo.

- Não - disse o garoto.

O que é então?

- Antenas Parabólicas.

O homem seguiu seu caminho suspirando."

¹⁶⁵ VERÍSSIMO. De areia. *O Estado de São Paulo*. CULTURA, 05 fev.2006. p. D16.

Este capítulo apresenta a representação infantil de violência tendo como referência a programação televisiva, marcadamente o desenho animado, enquanto espaço de relações e construção de visão de mundo pelas crianças.

Conhecer a programação com a qual a criança tem se envolvido e as razões desse envolvimento foi o caminho escolhido para abordar a questão da violência junto às crianças. Durante as entrevistas elas foram levadas a falar sobre os programas que *assistem*, *gostam* e *não gostam* e o que as leva a escolherem determinada programação, visando uma aproximação com os elementos que se constituem em razões de suas escolhas e uma aproximação com suas representações relativas às experiências televisivas.

Considerando ainda, que as representações infantis ocorrem em universos consensuais com a representação dos adultos, tendo os pais como referência mais imediata, a proposta incluiu descrever o uso e as percepções dos pais sobre a própria relação, e também a relação das crianças com os meios, assim como a possibilidade de identificar a participação dos mesmos na construção de identidades na infância e adolescência.

A partir de um exercício de descrição, comparação e análise dos discursos de crianças e de seus pais, atrelado a outros estudos na área foi possível responder às questões propostas. Embora a pesquisa tenha envolvido crianças de três segmentos distintos quanto ao nível sócio-econômico e cultural, suas percepções não apresentaram diferenças que exigissem que seus relatos fossem descritos dentro destes segmentos.

A apresentação dos dados encontrados tem início com as representações dos adultos, pais das crianças, sobre o universo televisivo e suas implicações no universo infantil, segue traçando um panorama da programação que a criança gosta ou não de assistir, e de suas considerações a respeito e, por fim, apresenta respostas às questões envolvidas com a representação infantil de violência e as bases em que se estruturam.

6.1. Os Pais: Representações dos Adultos a mediar as representações infantis

As entrevistas com os pais ofereceram a possibilidade de contato com o teor das reflexões adultocêntricas e ao mesmo tempo com as mediações por eles exercidas, uma vez que compõem os universos consensuais de construção das representações pelas crianças.

Os depoimentos aqui considerados se referem às respostas dos pais das crianças do S1 (residentes em condomínio fechado) ao questionário a eles aplicado e, às respostas dos pais do S2 (pais das crianças de uma escola particular) às entrevistas. Aos pais das crianças da escola pública também foram enviados questionários, uma vez que a diretora do estabelecimento de ensino considerou difícil eles se mobilizarem para a entrevista, porém não houve retorno dos mesmos.

166

Nos dois segmentos, pai e mãe, na maioria dos casos têm formação universitária, os pais trabalham fora, assim como a maioria das mães.

Independente da técnica de coleta de dados utilizada, questionário e entrevista abordaram os mesmos aspectos e buscaram conhecer os hábitos televisivos dos pais, das crianças (sob a ótica dos pais), assim como a relação da família com a televisão e demais produtos da mídia com os quais a criança interage, visando obter a representação deles sobre o conteúdo da programação e suas possíveis influências, enquanto pais e sujeitos sociais. Com exceção a um único pai, as respostas correspondem aos relatos das mães das crianças, representando o casal.

As falas obtidas foram agrupadas de acordo com as dimensões/temas capazes de intervir nas situações de recepção, buscando compreender as condições de mediação televisiva que representam. As dimensões propostas estão de acordo com revisão de estudos existentes na área e de recomendações que apontam para a necessidade de pesquisas sobre a violência na mídia incorporarem

¹⁶⁶ Não consideramos o fato de não terem respondido, um descaso para com seus filhos ou para com os pesquisadores e a pesquisa, mas principalmente resultado das circunstâncias proporcionadas pelos responsáveis na instituição-escola.

fatores sociais mais amplos, como o cotidiano infantil e a participação dos pais nas atividades com que as crianças se envolvem. Dentro dessa concepção as dimensões consideradas com base nos relatos obtidos compreenderam:

- Relação dos pais com a TV: tempo a ela dedicado, programação assistida
- Relação da criança com a TV sob a ótica dos pais: tempo, programação
- Relação da família com a criança espectadora: identificação dos programas/desenhos assistidos pelos filhos e das condições de recepção televisiva
- Percepções sobre a violência televisiva e possíveis influências
- Controle dos pais sobre a TV e outras mídias
- Outros mediadores da programação

O que foi possível concluir a partir deste procedimento está descrito a seguir.

Os pais relataram não terem muito tempo para a televisão*saio cedo e chego tarde*...Disseram também que quando assistem, o fazem principalmente à noite, e, alguns no período da tarde ou noite dos sábados e domingos. O fato de não terem tempo para a televisão, pois saem cedo e chegam tarde denuncia ainda, o tempo que disponibilizam para a família.

Considerando a TV aberta, e em função do tempo livre de que dispõem, as novelas e os noticiários são os programas mais vistos... *às vezes, só dá para ver o Jornal das 23:00 horas*. As mães vêem principalmente as novelas e, segundo algumas delas, os maridos não vêem à novela... *de jeito nenhum*.

No entanto, há mães que não hesitam em relatar que vêem televisão durante vários períodos do dia, e assim mesmo uma declara...*Não assisto o tanto que gostaria*...Dentre os programas que esta mãe cita, além dos telejornais, diz adorar...*Ana Maria* (Braga) e os *programas femininos que passam pela manhã*...Queixa-se de que à tarde, a televisão passa a ser das crianças e à noite,

assiste dentre outras coisas os enlatados americanos que o marido gosta...*a TV fica ligada o dia todo.*¹⁶⁷

Algumas mães se declararam bastante desinteressadas com a programação televisiva, e o depoimento de uma delas confirma...*Não estou com paciência para assistir novelas degradantes...vomitam em cima da gente aquilo ali...*O discurso mais amplo deixa nítido que apesar disso, ela acompanha a novela.

Para uma população financeiramente capaz de assumir despesas,¹⁶⁸ os canais pagos se revelam como opção frente ao descontentamento com a programação televisiva oferecida pela TV aberta. Dentre os canais citados estão Discovery Channel, Globo News, History. Muitas vezes, os pacotes assinados também não correspondem às expectativas dos usuários, até mesmo a TV fechada não tem atraído...*Parei de me interessar desde que trocamos por um programa mais básico e com poucas opções...*(sobre a TV fechada).

Apesar do tempo exíguo para a TV e da insatisfação com a programação, a maioria declarou assistir de duas a três horas por dia...*chego em casa tarde da noite e não escolho...*, denunciando ainda que a televisão é vista quase por inércia. Muitos dos relatos parecem discursos prontos, uma vez que embora as críticas e as falas busquem negar a condição de espectador em função da qualidade da programação, é possível depreender do discurso mais amplo, não ser isso exatamente o que ocorre.

Outra mãe diz que permanece frente à TV em torno de 6 horas, *...principalmente na Globo, e no quarto...*Disse que assiste qualquer coisa, de novelas a programas de entretenimento, de revistas eletrônicas a filmes na TV a

¹⁶⁷ Há tendência, inclusive preconceituosa a imaginar uma relação direta entre tempo frente à TV e o fato de a mãe trabalhar fora ou não. Porém, no caso específico dessa mãe, é uma profissional liberal e exerce a profissão. Essas informações são importantes na medida que reforçam a necessidade de estudos que desconstruam alguns mitos em relação à audiência televisiva.

¹⁶⁸ Aqui cabe a constatação de que a TV paga é opção de quase a totalidade das famílias, considerada um bem de consumo e introduzindo a todos no mundo, democratizou a globalização, independente da condição econômica da população, oferecendo inclusive pacotes de acesso diferentes, de modo só dois lares não possuem TV a cabo.

cabo...não me fixo em programa ou canal. Essa mãe diz deter o controle remoto e afirma ainda, que o marido ao chegar às 11:00 horas da noite...*se quiser assistir, vê TV na sala.* A sua relação com a TV se sobrepõe à relação do casal.

Os discursos põem em evidência, o quanto a televisão faz parte do cotidiano de cada um, preenchendo os espaços de relações e ao mesmo tempo alimentando outras relações possíveis. As conversas hoje versam sobre aspectos superficiais, não mais envolvem questões pessoais, privilegiam o Outro, e, estando os contatos inter-pessoais cada vez mais escassos, o Outro que habita o mundo televisivo passa a ser quem sustenta o diálogo. Assim as narrativas televisivas da ordem do real ou mesmo da ficção, passaram a prover o homem moderno de conteúdos para suas conversas, cada vez mais impessoais.

Nos finais de semana, a maioria dos pais declarou não assistir, ou assistir muito pouco à televisão, pois buscam por outras atividades de lazer e, quando isso não ocorre, as mães deixaram antever que os pais dominam a TV, sendo o futebol, os programas sobre esportes e algumas cenas do Fantástico, o que mais interessa a eles.¹⁶⁹

No que se refere ao tempo que os filhos destinam à TV, poucos precisaram o total de horas e, quando o fizeram, relataram que por duas ou três horas, em concordância com a estimativa das próprias crianças e o que se justifica em função das atividades que têm e do possível tempo ocioso em função das diferentes atividades que preenchem a rotina cotidiana. A maioria dos pais, não arriscou a quantidade de horas, mas indicou o período em que assistem....*à tarde... à noite...na hora de deitar...mais à noite.*

Reforçando a idéia de que a valoração do tempo disponibilizado pode estar atrelada à idéia do discurso ideal ou mesmo de critérios próprios, uma das mães disse que os filhos não permanecem por muito tempo frente à TV, mas, à medida, em que foi detalhando a rotina televisiva dos meninos, não foi possível chegar à mesma conclusão.

¹⁶⁹ As classes sociais e possibilidades de uso da TV.

Outra comentou que apesar de a TV ficar ligada durante o dia todo...*não ficam atentas (à TV), precisam do som.* Ou ainda, *...é hábito ligar para dormir.* Frente a comentários desta natureza é impossível não retomar a discussão sobre o papel que a TV vem assumindo na vida das pessoas. Ao *precisarem do som*, as crianças estão indicando que precisam de vozes, da presença de Outros, para aplacar a solidão e a falta de diálogo. Da mesma forma, a necessidade que as crianças têm de ligar a TV para dormir, mostra o quanto ela vem ocupando o papel dos pais que cantavam ou contavam histórias para seus filhos dormirem.

É importante aqui o retorno a Barbero, que ao discorrer sobre as mediações e situando-a no âmbito da cultura, considera que esta lógica não se esgota nas diferenças de classe e introduz um outro eixo de análise de denomina de lógica dos espaços e dos tempos...que não tem a ver unicamente com a quantidade de tempo dedicado, mas com o tipo de tempo, com o significado social desse tempo e com a demanda que as diferentes classes sociais fazem à televisão.¹⁷⁰

Os estudos de Merlo Flores¹⁷¹ apontam para a questão de uma outra lógica a rege a relação da criança com a TV, uma vez que as crianças não procuram nela, informação ou entretenimento, mas como compensação para as carências sociais. Considera que as razões que regem o comportamento de ver TV no público infantil têm origem em necessidades de ordem emocional. Assim, crianças com problemas de solidão, abandono e frustrações procuram na TV um modelo de como devem ser para conseguir uma resposta favorável dos outros e não ficarem sozinhas.

Se em relação ao tempo, os relatos não foram tão precisos, é possível dizer que as mães foram mais convictas ao dizer que as crianças assistem TV com mais frequência, sozinhas, ou, na companhia dos irmãos, raramente entre amigos, solidão que as leva a procurar a mídia e as tornam mais suscetíveis a ela, de acordo com Merlo Flores¹⁷².

¹⁷⁰ MARTIN BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. R.J., UFRJ, 1997, p.301.

¹⁷¹ MERLO FLORES, T. Por que assistimos à violência na televisão. In. CARLSON, U., FEILIYEN, C.V. (Org.). *A Criança e a Violência na Mídia*. São Paulo, Cortez, Brasília, UNESCO, 1999. p.187-215

¹⁷² Há cerca de 30 anos desenvolve pesquisas de campo na Argentina, envolvendo metodologias quantitativas e qualitativas, ao mesmo tempo em que trabalha com técnicas psicológicas, abordando o tema também em nível inconsciente. Concluiu que há necessidade de focalizar nos a TV em dois níveis que se sobrepõem e são simultâneos: um mais inclusivo, relativo ao conteúdo do discurso e

As entrevistas revelaram que os **pais pouco compartilham com seus filhos a programação destinada a eles**, uma vez que descrevem de forma genérica os hábitos das crianças como telespectadoras.

...Eu acompanhei com ele um tempo, mas não estamos conseguindo assistir...

...O desenho que o Vitor assiste passa à noite, bem na hora que a gente está vendo alguma coisa legal...

Parece existir um discurso politicamente correto, quando a mãe verbaliza...*Assisto alguns desenhos, porque se não assisto é complicado.*

Ao serem indagados sobre quais programas/ desenhos os filhos assistem, os pais citaram os diferentes canais segmentados de desenho animado da TV por assinatura e a TV Cultura, com desenhos e os programas Mundo da Lua e Rá -Tim - Bum, outros programas de emissoras abertas como Malhação, Rebelde, além de DVDs de desenhos ou filmes que comprem ou alugam.

Os relatos mostram poucas vezes pais e filhos assistem à TV juntos, e, quando isso ocorre vêem os noticiários, as novelas e outros programas específicos da preferência dos adultos (documentários, enlatados americanos) ou ainda, um filme em DVD, mesmo reconhecendo que as crianças se mostram vulneráveis. As mães citam alguns comentários das crianças sobre os noticiários que merecem serem considerados.

... Pede para mudar de canal...este mês pediu três vezes para tirar do Jornal...

... Comenta que só tem notícia ruim...

...Tem falado que tem medo de sair...

O medo é uma das reações possíveis quando as crianças são expostas a cenas violentas. Signorelli & Morgan, 1986 in Wartella¹⁷³ apontam para outras

aos assuntos do debate público, que não deixam ninguém fora e um outro nível, em que os conteúdos dos programas devem ser vistos como mecanismos compensatórios que se manifestam quando há algum tipo de deficiência-individual ou social.

¹⁷³ WARTELLA, E., OLIVAREZ, A., JENNINGS, N. A criança e a violência na televisão nos EUA. In: CARLSON, U., FEILYZEN, C.V. (Org.). *A Criança e a Violência na Mídia*. São Paulo, Cortez, Brasília, UNESCO, 1999.

reações como comportamentos agressivos e dessensibilização frente a situações consideradas como de provável impacto. Estas falas mostram ainda que os próprios hábitos televisivos dos pais são determinantes primários da exposição das crianças ao conteúdo televisivo.

Ao serem solicitados a caracterizarem violência, manifestaram-se de formas diferentes, indicando alguns aspectos no âmbito dos valores, sentimentos e comportamentos que consideram conter marcas de violência, apontando para os gêneros televisivos e, outras vezes, referindo-se a programas. Um menor número de pais especificou os aspectos violentos reconhecidos nos gêneros ou programas.

Os pais relataram os aspectos violentos da programação televisiva com base em manifestações de seus filhos sobre os conteúdos dos programas que assistem e, em percepções pessoais decorrentes de suas próprias vivências. O conjunto de seus relatos inclui diferentes dimensões de violência presentes na programação televisiva e revelam estarem impregnados de elementos que emergem da sociedade em geral, de especialistas e que circulam nos próprios meios de comunicação.

Dentre os **aspectos descritos como violentos** e que dizem respeito a valores reconhecem...*mentiras, aborto, roubo, consumo, esperteza* (no sentido de levar vantagem)...*só faz arte e se dá bem...*, sentimentos como...*ódio*, comportamentos agressivos como...*lutas e pancadaria* ou sensuais e de erotização ... *a parte sexo seria uma parte que feriria eles de uma forma complicada. A mais velha, ela já consegue... a gente já conversou com ela, mas é uma coisa que ela não se sente à vontade.*

Os pais também consideram violentas, situações em que determinados objetos estão presentes...***quando têm armas...***, ou, quando a imagem é manipulada para gerar sentido e, até mesmo quando prevalece...***um caráter irreal, mágico...***, **entendido como a tentativa de transformar o impossível em realidade**, que no âmbito dos valores pode ser interpretado como um desrespeito à capacidade de compreensão do outro.

Apontaram ainda como violento tudo aquilo que percebem ou que as ***crianças declaram que as impressiona***, e, ao procurarem exemplificar o fato,

deixam demarcada a diferença entre violência real e ficcional...*as meninas ficam muito impressionadas com documentários sobre insetos...ela tem medo de um bichinho, venenoso que é capaz de matar um ser humano.*

Ao se referirem à violência, outros optaram por fazê-lo a partir dos gêneros e citaram os **telejornais, as novelas, os desenhos animados** e a publicidade, apontando para marcas de violência nos gêneros nele contidos.

Segundo os pais os telejornais impressionam não só por terem referência no real, mas também em função da forma que a realidade assume, evidenciando o reconhecimento da manipulação que o veículo permite e da intencionalidade na construção do sentido...*M. assistiu um cara levantando a cabeça de outro, sem aqueles quadradrinhos ...uma cabeça decapitada.*

Nas novelas, dentre os aspectos violentos incluíram...*cenas de **agressividade e eróticas**, que geram a precocidade na criança, bastante indutiva...acho bastante complicado.*

Quanto à violência presente nos desenhos animados, os comentários foram ...*Os desenhos que apresentam **sangue espirrando, olhos esbugalhados, cara de medo, personagens com problemas**...* aqui fica nítido que o adulto está mais preso à imagem, sem levar em conta outros elementos da narrativa. Afirmam também...***principalmente os japoneses**...*, porém sem especificar os elementos responsáveis por esta percepção.

Com relação à publicidade somente uma mãe fez referência à violência...*Outro dia vi na TV uma propaganda, que dizia que a criança era maluca por pedir à mãe para comprar brócolis. Para nós que trabalhamos com nutrição e exercício de controle de doença é agressiva, porque a propaganda está deseducando, uma coisa que leva anos para educar, onde a gente mostra a importância de legumes e verduras, etc...*

Cabe considerar, que **a forma como a TV insere a criança** em sua programação tem sido amplamente discutida e entendida como violenta, uma vez que nela a criança nem sempre é retratada em todas as suas possibilidades, ao contrário, na maioria das vezes aparece para dar visibilidade a um adulto e, outras,

como vitrine da violência, por ser objeto de abusos sexuais, pornografia e estupros. Dentre os gêneros televisivos a propaganda aparece como o principal espaço de valorização da imagem infantil, porém, nesse caso específico, a desconstrução de valores propostos foi considerada uma violência à criança.

As falas dos pais deixam explícito que reconhecem em seus filhos reações diferentes frente à violência real ou ficcional...*Quando ele vê a realidade, se sente que aquilo é real, então ele fica meio assustado. Ele não gosta de ver muito isso. Quando o bandido mata alguém sem motivo, isso assusta a ele. Ele vê que é realidade.*

E, com relação à violência ficcional, comenta...*O desenho não. Quando ele está jogando, está atirando, está matando...mas é brincadeira. Quando ele vê a realidade, ele fica bem...no filme Carandiru ele assustou, ele viu a realidade ficou impressionado. Ele perguntava o porquê daquelas coisas, porque acontecia, como é o crime...*

Somente **Rebeldes, Malhação e Power Rangers** foram os programas citados pelos pais ao falarem sobre o consideravam violência. A violência reconhecida em Malhação foi assim definida...*aborda mentiras, aborto, roubo, envolve conflitos interpessoais ...Eu acho que isso não chega a violento, mas desrespeitoso...* embora possa ser uma tentativa de educar não sei se está cumprindo esse papel e também *...algumas cenas de casais que eu acho muito forte para o horário.* Já a violência em Power Rangers... *eu sei que é um monte de boneco lutando, se batendo. Eu sei que isso não é legal...* Neste caso, a mãe se apropria de conhecimento que circula em nível de senso comum, se apropria desse conhecimento como verdade absoluta, sem apontar apresentar um posicionamento pessoal a respeito.

Outra mãe abordou uma violência inerente **à lógica que rege a dinâmica televisiva** decorrente da disputa pela audiência, que não avalia a qualidade da programação oferecida ou as necessidades dos espectadores em termos sociais e pessoais e, mantém os telespectadores, subjugados a esquemas pré-determinados, a construções sensacionalistas, à violência gratuita, portanto, em condições de vulnerabilidade.

Aprofundando a temática, a pesquisa procurou conhecer a **opinião dos pais sobre a possível relação entre violência televisiva e comportamentos infantis da mesma natureza.**

As respostas mostraram que os pais não eliminam a possibilidade de que as crianças, em especial as menores, possam reproduzir o que vêem...*há filmes que eles assistem que levam eles a se comportarem de determinada forma, e, você vai ver que tem a ver com determinadas coisas que eles assistem (...) na idade de três anos eu percebia que as meninas queriam fazer igual da personagem tal...das Meninas Superpoderosas, Super Homem. Depois, acho que não. Quando eram menores sim, hoje não.*

Uma mãe, professora na pré-escola, apesar de reconhecer que as crianças falam muito dos desenhos e imitam as lutas neles presentes, trazem máscaras, gostam de se fantasiar como os personagens...*eles reproduzem, querem imitar...mas isso de luta vai ser sempre, é natural...A graça é a luta...*

Outra mãe comenta...*Eles ficavam lutando um com o outro, até irritava...com certeza é o desenho, mas eu não acho que isso atrapalhe, eles não vão se tornar crianças violentas por causa do desenho.*

Para compreender a razão das crianças reproduzirem o que assistem é preciso trazer da Psicologia os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem, imitação e identificação. A aprendizagem decorre em dois estágios, imitação¹⁷⁴ e identificação¹⁷⁵. A imitação desempenha um papel crucial no desenvolvimento e na

¹⁷⁴ A compreensão desse processo e de seu papel específico depende da teoria de desenvolvimento considerada. Segundo Piaget a imitação tem papel fundamental na construção da representação, estando inicialmente presente nas reações circulares e portanto, centradas no corpo do bebê e de acordo com Vygotsky, considera uma intensa relação entre imitação e desenvolvimento, sendo que através da imitação são internalizados mediadores socioculturais das funções superiores.

¹⁷⁵ O Mecanismo de Identificação pressupõe um interjogo de projeções- introjeções e incorporações que têm no vínculo mãe-bebê e no grupo familiar, um espaço psíquico intersubjetivo onde se processa a transmissão psíquica geracional, que precisa ser metabolizada e sofrer transformações e se constitui no berço psíquico do sujeito. Quando estas identificações lhe são negadas o indivíduo pode diminuir, ou evitar a angústia identificando-se com outras pessoas ou grupos, de forma a se proteger. Muitas identificações ocorrem no mundo da fantasia e temos como exemplo a criança que identifica-se com seu herói favorito, a moça que identifica-se com a “mocinha” da novela...

aprendizagem sobre o mundo pela criança, vista como importante para a socialização, linguagem e cognição.

A imitação corresponde ao estágio inicial e as identificações só ocorrem quando determinado conteúdo se depara com necessidades mais profundas. Considerando as aprendizagens das crianças a partir da mídia televisiva Merlo Flores, reconhece a partir de suas pesquisas, que de acordo com as necessidades das crianças, decorrentes de um equilíbrio interno alcançado nas relações familiares, os modelos imitados serão ou não, introjetados pelas crianças.

Os relatos obtidos deixam nítido o reconhecimento da imitação como um processo inicial da aprendizagem, que ocorre principalmente em crianças menores, como declaram os pais considerando a idade de seus filhos. Reconhecem ainda a imitação como uma ação provisória, substituída ou modificada durante o desenvolvimento.

De acordo com outro relato, a filha mais velha, é a que mais gosta de TV, e, a mãe não vê seu comportamento mudar por isso. Assim se pronuncia a respeito...*Acredito que a TV não influencia...a parte mais agressiva que eles ouvem, por exemplo, matou o pai, a mãe...eles comentam bastante. Isso é errado.(remetendo-se à fala da filha)...A gente leva sempre para o outro lado. Acho que isso é da pessoa, não é a TV que vai influenciar....Eu acho que uma criança pode ver uma coisa... é lógico que uma coisa muito violenta, um jogo muito violento, eu acho que não deve ser bom, mas eu acho que quando...um jogo tipo GTA que ele atira, mata...que na cabeça dele seja só um jogo, que não traga uma coisa de violência, que desperte algo, eu acho normal.*

Ao falar de cenas de sexo presentes em Malhação e, de a criança reproduzir o que vê, a mãe comenta...*Eu acho que ele não entende muito. Às vezes ele faz uns comentários que ele escuta na Malhação, ele vem perguntar, mas ele não entende o que eles querem dizer. Às vezes ele fala alguma coisa que ouviu na TV, que a gente sabe que não entendeu, mas ele comenta...casais!...ficou!...estava namorando um e depois ficou com outro, a gente vê que ele não entendeu. Essa parte na Malhação eu não concordo, por causa do horário.*

Este depoimento acrescenta a necessidade, de a análise considerar as estratégias cognitivas dos telespectadores, como determinantes das percepções e reações dos mesmos, frente às narrativas dos discursos televisivos.

Somente uma mãe demonstrou acreditar na relação direta, entre violência nos desenhos animados televisivos e, manifestação de violência na criança.

...Eu acho que sim, porque nessa época o J.V. acabava brigando com o vizinho que tem que a mesma idade dele. Ele falava: vou te matar! Eles pegavam um taco de golfe...um tacou o taco na cabeça do outro e nas costas. Ele nunca tinha feito isso antes, só de vez em quando uma discussão. Depois que a gente começou a tirar um pouco o desenho, começamos a comprar para ele DVD bem light... ficava contando história para ele. Depois disso ele melhorou, ele desenha...ele é muito carinhoso. Os desenhos dele sempre têm coração, mamãe, papai, vovó. (relata que os desenhos anteriores continham sangue)

A maioria dos entrevistados **não acredita na influência direta da TV sobre o comportamento da criança**. Os pais reconhecem que a TV participa do processo educativo, mas responsabilizam outros espaços como a família e a escola... *A família tem papel...se não a pessoa não falaria para manter seus filhos o maior tempo possível com a família, porque a sociedade é perversa*. Afirmam ainda que a violência está em toda a parte, inclusive na própria casa, não só na televisão, advém das diferentes mídias...*A violência está na TV, nas revistas, na VEJA...é complicado, no computador, no videogame. Nos joguinhos...tem cada jogo que você fala: o que é isto? O cara perde a cabeça, sai sem a perna, é uma coisa meio assustadora*.

Os depoimentos dos pais mostram que acreditam ser a interferência da televisão maior ou menor, em função do contexto mais amplo de experiências em que se insere...*Você vai para uma favela e a pessoa fica com agressividade todo dia*.

Uma das mães, a telespectadora mais assídua dentre as entrevistadas, assim se posiciona...*elas podem assistir ao que quiserem ...só mudo de canal se perceber que eles ficam impressionados, que esteja fazendo mal para eles...Antes eu assistia*

Linha Direta, mas deixei de ver pois percebi que era ruim para o P.(refere-se ao filho).

Declara estar sempre acompanhada dos filhos e que a oportunidade de estar junto com os pais, faz com que as crianças acabem discernindo, sem que haja necessidade de proibir.

Poucas vezes os pais que disseram assistir TV com seus filhos, não conhecem a programação infantil, a narrativa ou os personagens dos desenhos, e, assim as decisões sobre o que permitir ou não, dependem principalmente das representações construídas no âmbito social mais amplo.

Os aspectos apontados como merecedores de restrição são de âmbitos diversos e decorrem de muitas questões que afetam de forma particular os pais consultados. Uma das mães disse que controla principalmente o tempo e o horário e justifica dizendo que reconhece ser a TV, responsável pelo aumento crescente de crianças obesas, não só por que permanecem sem atividades físicas, mas também em função do consumo que instigam, determinando certos hábitos alimentares.

Os pais foram indagados especificamente sobre **o consumo**, e este pareceu ser um aspecto com o qual estes pais têm conseguido lidar adequadamente. Segundo declararam, embora seus filhos manifestem desejo em relação a alguns produtos, reconhecem as condições financeiras ou momentos de compra.

Quando a questão é a influência do desenho animado no comportamento infantil, a discussão sobre o consumo incide de forma mais específica sobre o consumo dos produtos atrelados aos conteúdos dos desenhos. Representam a possibilidade de os mesmos se perpetuarem nas brincadeiras, proporcionando às crianças meios práticos para representar eventos e comportamentos.

Durkin & Low citam estudo que demonstra surgirem níveis altos de comportamento agressivo, após crianças terem assistido a desenho violento e brincado com brinquedos agressivos associados. “Sanson& Di Muccio argumentaram que a exposição a desenhos animados, violentos e a subsequente brincadeira com brinquedos baseados

na série assistida fornecem à criança uma oportunidade para ensaiar “scripts” agressivos derivados ou reforçados pelos programas”.¹⁷⁶

A presente pesquisa mostrou terem as questões relativas a sexo e sexualidade, superado a preocupação com a violência entendida como agressão física, sendo vistas como ameaçadoras para as crianças, não só pelo sexo em si, mas pelo fato de o corpo ser tratado como “objeto”¹⁷⁷...*aquelas adolescentes* (referindo-se a Rebeldes)... *são mulheres que se vestem de maneira sensual e, ... cheias de artimanhas para conseguir as coisas, enganando...* Os filmes de terror, assim como mortes e batalhas, palavrões e xingamentos, correspondem a outros aspectos que os pais gostariam de evitar.

O controle velado ou explícito parece ser a forma mais habitual de agirem em relação às situações que consideram ameaçadoras para a integridade subjetiva de seus filhos e este tipo de controle substitui a discussão com os filhos sobre os referidos temas. De forma oposta, este controle emerge como um exercício de autoridade.

Agnes Heller¹⁷⁸ atribui importante papel à discussão, que considera

“...uma forma indispensável de contato cotidiano, entendida como forma coletiva de pensamento que preserva o indivíduo das decisões historicamente negativas, de idéias equivocadas e de reações unilaterais, que podem servir de antídoto contra a particularidade, uma vez que, concepções orientadas neste sentido podem ser confrontadas com as opiniões dos outros, certamente matizadas, mais ou menos, imersas na cotidianidade.”

¹⁷⁶ DURKIN, K. & LOW, J. Criança, Mídia e Agressão. In: CARLSSON, Ulla & FEILITZEN, Cecilia Von. (Org.) *A criança e a violência na mídia*. S.P., Cortez, Brasília:UNESCO, 1999.p.129

¹⁷⁷ Neste sentido objeto de troca, usado como moeda de compra e venda e, portanto, atrelado a valores morais e éticos de uma outra ordem, que extrapola o sexo ou a sensualidade em si.

¹⁷⁸ HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Petrópolis(R.J.), Paz e Terra, 1985.

Os depoimentos das mães são reveladores de que o casal não conversa com os filhos especificamente sobre as temáticas da programação que as preocupam, nem mesmo quando compartilham com as crianças a programação televisiva. O diálogo com os filhos segundo as mães, pouco acontece e se restringe a sinalizar uma cena que não gostariam que os filhos vissem ou a esclarecer as dúvidas que surgem em relação à narrativa ou aos personagens...*O que vai acontecer? Por que essa pessoa vai morrer?*

Questionamentos como estes e outros de natureza diversa, devem acompanhar a criança nos diferentes momentos, em que se encontram diante da TV. Quase sempre ficam sem respostas, uma vez que os pais, ou estão fora de casa, ou, quando em casa, acabam por se envolver com outra atividade, ou com uma programação específica de seu interesse.

A audiência não compartilhada com amigos, ou com os pais, deixa espaço para que a mídia, instituição reconhecida e revestida de relativa autoridade, impessoal e estruturada de forma a neutralizar o conflito, ofereça as explicações de que necessitam. Com isso não se pretende dizer que esta relação tenha o poder de assujeitamento incondicional, de um total submetimento, mas este é reconhecidamente maior, caso as estratégias de aprendizagem pelos sujeitos, não incluíssem autonomia de pensamento, considerando que na infância, as estratégias iniciais de aprendizagem se inserem no plano da imitação.

É importante ressaltar, terem os pais deixado nítido que **pensar a influência da televisão hoje implica pensar sobre outras mídias e seus dispositivos**. O fato de cada vez mais cedo as crianças fazerem uso do computador, não só para pesquisa escolar, mas para jogar, baixar desenhos que passam em canais por assinatura, ou fazer uso da Internet, MSN ou *orkut*, tem gerado em alguns deles grande preocupação, em função da grande possibilidade de diálogo com estranhos que essa mídia possibilita

No mundo contemporâneo, a Internet surge como alternativa de ação, em uma cidade que cada vez mais exige cuidados para um circular seguro, traz a possibilidade de deslocamentos de forma simples e rápida, sem que a criança fique submetida a restrições de diferentes ordens, que o andar pela cidade exige.

Castro descreve de forma significativa, as bases de circulação na cidade.

A circulação pela cidade impõe-se como condição do viver urbano. Para visitar amigos, fazer compras, divertir-se, entre outras tantas atividades que crianças e jovens realizam, tem-se que embrenhar no labirinto de ruas e avenidas, passagens e becos para chegar (...) entretanto, os modos de circulação, os lugares escolhidos, onde se quer chegar, com quem e quando, são produções desde já determinadas por condições dos sujeitos como idade, pertencimento real e imaginário a grupos econômicos, estilos de vida e experiência cultural (...) Crianças mais do que os jovens transitam nestes espaços com restrição (...) As crianças aprendem com suas mães que não devem dar atenção a estranhos, que não devem ir para outros cantos, que não devem se demorar...as crianças falam de seus medos e de suas mães em relação ao que pode lhes acontecer nas ruas...*tenho medo..de alguém me pegar*¹⁷⁹

Os relatos a seguir demonstram a preocupação de alguns dos pais...*Outro dia ele estava jogando on-line e o cara xingando ele, porque estava ganhando. É uma coisa preocupante, porque você não sabe até que ponto alguém está mexendo com seu filho ali...Agora mesmo ele tá num jogo, o Guardiã, para se tornar o Guardiã, ele precisa pagar 19 dólares, eu não sei para onde vai isso...*

Outra mãe relatou que uma amiga da filha pediu para entrar na Internet para ver alguma coisa, mentiu e entrou em um *site* de paquera...*ela (a menina) disse que falou um monte de mentira ..Olha que perigo! Eu falei que não pode de jeito nenhum fazer isso, pode ser uma pessoa...vê o que é a Internet...*

Com o computador e a Internet todas essas possibilidades, visitar outros espaços, jogar, fazer compras, se realizam sem que haja restrição de qualquer ordem para que a criança entre em qualquer lugar, aja em qualquer espaço, inclusive forjando sua condição e identidade, podendo até mesmo ser interpelada por estranhos a qualquer momento, podendo ser capturada por uma armadilha, o que justifica o fato de os pais reconhecerem as atividades junto à Internet como uma ameaça, e, terem medo.

¹⁷⁹ CASTRO, L.R. de. *A Aventura Urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*. R.J., FAPERJ/ 7 Letras, 2004. p.74-75.

Justificando a concepção de que não se pode responsabilizar a mídia incondicionalmente, o depoimento de uma mãe retoma um caso bastante divulgado...*Sobre aquele caso do Shopping Morumbi, do rapaz que atirou em todo mundo. Dizem que é parecido com um jogo. Meu filho perguntou: mãe, por que ele fez isso? Eu acho que ele além de estar aficcionado naquele jogo, ele devia ter alguma coisa, um distúrbio, alguma coisa para agir daquele jeito...Eu acho que uma família estruturada com certeza contribui com uma criança que não tem uma atitude violenta.*

Um único pai entrevistado declarou que a violência nos desenhos tem um outro aspecto, pois se manifesta contrário ao que mais comumente se ouve e, reconhece a preocupação dos diferentes agentes. Segundo ele, embora nos desenhos haja arma de fogo, elas são usadas para proteger do mal¹⁸⁰ e, considera que há mais possibilidades de que as crianças assistam menos desenhos violentos, do que acontecia antigamente...*por incrível que pareça os desenhos que eles assistem não apresentam mortes, acho que a própria TV foi ...não digo que exista censura, mas alguma coisa de violência gratuita...arma de fogo tem, mas só usa contra o super-homem mas não adianta. Não vejo uma violência gratuita. Eu vejo nos desenhos como combater aquilo, mas eu acho, que têm muito menos violência, do que um tempo atrás. Quando eu era criança acho que os desenhos eram mais violentos, é minha impressão. Hoje eles tentam explicar mais. Os canais estão filtrando isso. Isso não é conteúdo adequado para um canal Cartoon, Disney, Discovery ...Neste último não vejo nada de violência.*

Sem dúvida, a fala deste pai externa o resultado de mudanças decorrentes de pressão da sociedade, de especialistas e de entidades internacionais, que têm reivindicado um novo olhar sobre a criança e sobre a mediação televisiva, além de outras mudanças atreladas à lógica de consumo, que fizeram surgir os canais segmentados, voltados para nichos específicos, e, oferecendo opções diferenciadas.

¹⁸⁰ Especialistas contrariam a concepção desse pai na medida em que acreditam que mensagens dessa natureza...*'violência usada para proteger do mal'*, instigam a aceitação de atos violentos, oferecendo risco para aprendizagem de comportamentos agressivos.

A partir dos relatos obtidos foi possível concluir que:

- Os pais disseram ficar pouco tempo em casa e assistir TV, principalmente à noite ou, quando não saem aos finais de semana; somente duas mães disseram gostar de vários programas e assistirem uma variedade deles, inclusive durante o dia;
- Alguns têm um discurso bastante crítico em relação à programação, porém, o tempo que afirmam dedicar à TV, parece contradizer essa fala;
- A maioria não conhece a programação que seus filhos vêem, e permitem que assistam, e às vezes intervêm para desviar a atenção frente a determinados conteúdos.
- A maior parte se diz envolvida com o uso das mídias pelos filhos e declara controlar o que os filhos assistem e, em menor extensão, o que jogam no computador ou videogame ou suas interações na Internet;
- As estratégias de controle da televisão incluem: tempo de uso, programas, horários (proibindo os que concorrem com dormir, comer, fazer lição de casa);
- Quanto à programação, preocupam-se principalmente com determinados conteúdos: sexo e violência, sendo a violência simbólica, menos reconhecida;
- Os pais mostram-se ambivalentes quanto ao reconhecimento dos efeitos da programação televisiva, embora a maioria demonstre acreditar que a mídia não opera num vácuo e que, especialmente a família contribua na construção das representações, há os que acreditam no efeito direto das mídias;
- Apontam a violência presente em diferentes gêneros televisivos, em especial os desenhos japoneses e afirmam que a violência atrelada ao real ou à ficção, afeta de forma diferente as crianças.

Todos os aspectos elencados integram as vivências e as percepções dos pais entrevistados e, coincidem com as representações construídas no cotidiano, circulam em nossa sociedade, correspondem ao conhecimento de senso-comum sobre a violência televisiva e seus efeitos sobre as crianças e passam a se constituírem em verdadeiras teorias, confirmando a importância de se reconhecer

que o senso-comum está impregnado de ciência e que cabe à ciência apropriar-se do conhecimento do senso comum ¹⁸¹.

6.2. A programação televisiva e as representações infantis: o que as crianças assistem e por que assistem

O grande aumento de violência no mundo, principalmente praticada por crianças e jovens, tem sido atribuído ao contato das crianças com uma mídia apontada por pais, educadores e sociedade em geral, como *“cada vez mais violenta”*.

Considerando que os desenhos correspondem a maior parte da programação que as crianças vêem na TV, a sociedade tem proposto a existência de uma correlação entre desenho animado violento e construção, na infância, de subjetividades agressivas, ou mesmo atribuído a ele, a formação de valores sobre a própria agressividade, a estetização da violência ou a legitimação ética de meios violentos, na linha de... *“os fins justificam os meios.”*

O desenho animado tem sido responsabilizado ainda, por tornar as crianças vulneráveis a situações agressivas ou violentas, levando-as a reagir com respostas de medo, a situações reais e ficcionais.

Na tentativa de mapear os hábitos televisivos e reunir o maior número de informações que pudessem se constituir em espaços de construção de representação de violência, este estudo considerou importante conhecer a programação com a qual as crianças têm se envolvido e as razões que as fazem eleger, como preferido ou não, determinados programas ou desenhos.

Ao serem indagadas sobre o que assistem, as crianças reafirmaram assistir a uma ampla gama de programas, independente dos que lhe são direcionados, como

¹⁸¹ Sobre ciência e cotidianidade, Heller coloca que não se trata de afirmar que as categorias da cotidianidade sejam alheias às esferas não-cotidianas. Basta aludir à função desempenhada pelos precedentes na atividade política, pela analogia na comparação científica e artística, pela mimese e pela entonação na arte. Mas esta limitada comunidade de categorias, jamais significou uma identidade cultural com, ou uma assimilação pelas formas de atividade e conteúdos da cotidianidade.

filmes, novelas, noticiários, e, indicaram ser o desenho animado, o gênero preferido por elas.¹⁸²

Muitas delas, ao invés de fazerem referência aos desenhos, nomearam os canais responsáveis pela transmissão dos mesmos, uma vez que o desenho animado tem ocupado espaço maior na TV e, principalmente com a TV a cabo, que a partir de 1997, optou por introduzir uma série de canais especializados.¹⁸³

Demonstrando estarem bastante familiarizadas com a programação da TV por assinatura, citaram Boomerang, Cartoonnetwork, Discovery Channel, Discovery Kids, Fox Kids, Jetix, Multishow e, da TV aberta, SBT, Cultura e TV Globinho.

Quanto aos programas que assistem indicaram TV XUXA, Malhação, Clube do Terror e, novelas da Globo, além de Cristal, Rebelde, Chaves, O Menino Pererê, Vila Maluca, Eu, a Patroa e as Crianças, Jornada nas Estrelas, e filmes como Tarzan, Rei Arthur, Tróia e de Velho Oeste, programas de humor e os noticiários. Rebelde e o Jornal foram os programas mais citados.

Ao fazerem referência aos desenhos elencaram cerca de cinquenta (50) desenhos como preferidos, dentre eles, americanos e japoneses (anexo E). Embora os desenhos atuais tenham predominado sendo escolhido por maior número de crianças, os desenhos da década de 40, mostraram ainda atender ao gosto do telespectador dos anos 2000.

De acordo com pesquisa¹⁸⁴ que traçou um quadro comparativo dos desenhos exibidos durante os 50 anos de existência da televisão no Brasil, foi constatado, que os temas que compõem o conteúdo das narrativas dos desenhos não sofre variações significativas, independente da época em que foram produzidos. Permanecem abordando temas ambivalentes como amor e ódio, nascimento e

¹⁸² PACHECO, Elza Dias (Org.) *Televisão, Criança e Imaginário e Educação: contribuições para a integração escola/ universidade/ sociedade*. Campinas(S.P), 2002.

¹⁸³ Os canais infantis segmentados decorrem de movimentos sociais que levaram as emissoras a reconhecerem sua responsabilidade sobre os produtos que veicula, atrelado aos avanços tecnológicos que possibilitaram as transmissões analógicas e a TV por assinatura. A segmentação está atrelada ainda, a uma lógica capitalista que investiu de forma maciça nas crianças, reconhecendo-as como importante fatia do mercado. É importante citar que muitas emissoras segmentam-se de acordo com a origem do desenho e passam a se caracterizar por isto. Ao indicar a emissora, a criança está dando pistas do tipo de desenho que assiste.

¹⁸⁴ MAREUSE, M.A.G. *50 anos de desenho animado na televisão brasileira*. S.P, ECA/USP, 2002. (Dissertação de Mestrado)

morte, forças do bem e do mal, representados por bruxas, dragões, heróis e vilões e, expressos por mitos, símbolos e metáforas, sendo suas principais mudanças decorrentes de características de produção, tais como novos recursos de imagem, sons e movimentos e dando-lhes nova configuração.

Sobre isso a pesquisa integrada, *Desenho Animado na TV: mitos, símbolos e metáforas*¹⁸⁵, a partir de representações de crianças sobre desenhos preferidos, constatou serem o enredo e as características dos personagens, mais significativos de suas representações, se comparados à estrutura ou aos recursos utilizados na construção dos desenhos, o que explica a permanência dos desenhos antigos entre os preferidos e desconstrói a idéia de que os desenhos hoje sejam mais violentos.

É importante considerar ainda, que o desenvolvimento tecnológico ao possibilitar a produção em série de desenhos, passou a alimentar a indústria cultural e a lógica de consumo.

Os indicados por maior número de crianças foram: *Padrinhos Mágicos* (6), *Bob Esponja* (6), *Megaman* (5), seguidos por *Cyberchase*, *Yu-Gi-Oh* (4), *Dexter* (3), *Jackie Chan* (3) e *Jimmy Nêutron* (3). Os desenhos citados compõem o anexo D. (descrição resumida – ficha técnica)

Ao citarem os desenhos as crianças foram levadas a falar sobre eles e suas descrições envolveram diferentes aspectos. Análise das falas das crianças sobre os desenhos citados confirmou o quanto elas embarcam na narrativa do desenho, em suas histórias, imagens, falas, movimentos e interação com os personagens, com os símbolos e com as metáforas neles presentes.

A reprodução da estrutura familiar, a presença de animais, o poder, a ação e a transformação, a luta do bem contra o mal, a comicidade, a incompetência e a genialidade foram elementos que ressaltaram a percepção das crianças. Ao garantirem a verossimilhança¹⁸⁶, estes aspectos presentes na narrativa dos

¹⁸⁵ PACHECO, Elza Dias. *Desenho Animado na TV: mitos, símbolos e metáforas*. S.P., LAPIC/ECA/USP, 1998. (Pesquisa Integrada)

¹⁸⁶ O conceito de *verossimilhança* é essencial para qualquer narrativa, pois é ela que permite ao espectador (no caso da narrativa televisiva), se envolver com a mesma. Apesar do nome, verossimilhança não implica uma relação tão estreita com a verdade quanto possa parecer. Ela não está relacionada com o que ocorre de fato na realidade, mas com as convenções que a própria narrativa impõem. Estas convenções podem ser retiradas de noções pré-estabelecidas ou podem

desenhos permitem a negociação entre as vivências no plano da narrativa e as experiências pessoais das crianças, possibilitando que a comunicação se efetive.

As crianças, ao discorrerem sobre os desenhos, deixam nítido as considerações acima. Com relação a *Padrinhos Mágicos*, assim se pronunciaram...

(R., 6 anos)...*é o desenho meu favorito geralmente...Tem os padrinhos que são mágicos...um se chama Cosme e o outro Wanda...eles fazem ficar rico, ficar jovem... Eu sempre quis ter padrinhos mágicos, mas eu sei que não existe.*

(V., 8 anos)...*Os desejos são muito legais e os padrinhos realizam.*

(I., 9 anos)...*É legal, realizam os desejos do menino.*

(A.P., 11 anos)...*Diz gostar mais do personagem...pois é inteligente e faz pedidos radicais (...) Os padrinhos atendem para se divertir.*

Estes comentários dizem bem de personagens e situações presentes na vida real, como os padrinhos, e, das possibilidades de realização de desejos que os mesmos representam. Os desejos propostos coincidem ainda, com aspirações de consumo presentes na sociedade atual...*eles fazem ficar rico.*

Percebe-se ainda nas falas das crianças, o quanto a fantasia envolvida nos poderes atribuídos aos padrinhos, alimenta o imaginário, na medida em que consiste na possibilidade de atender à demanda de satisfação destes desejos.

“Este é o papel dos discursos ficcionais- realizar o encontro do mundo da objetividade e da pura interioridade...desenvolvemos a ficção como forma de peculiar de experimentar a vida, a qual está presente já nas primeiras manifestações expressivas da criança – nos jogos, nos contos e nas invenções infantis(...)À medida que atingimos a idade adulta, adotamos uma atitude mais racional e lógica como base de nossas relações diante da vida e dos outros, relegando a experiência ficcional para espaços mais recônditos e íntimos ou para áreas consideradas de menor importância- o lazer, o entretenimento e o espetáculo¹⁸⁷

ser criadas originalmente na narrativa, está diretamente ligado com o universo cultural e histórico do espectador e é dado a partir da aproximação, ou não, dos eventos com estas convenções.

¹⁸⁷ COSTA, Cristina. *Ficção, comunicação e mídias*. S.P., SENAC, 2002, p.30.

Sobre outro desenho citado, *Megaman*, os comentários foram...

(I., 9 anos)...*É legal , eu gosto das lutas...*

(R., 6 anos)...*Ele tem um chip, que coloca ...a mão dele vira uma espada, um escudo, essas coisas...uma mão gigante.Com esse chip ele se transforma...ele destrói os inimigos....Eu acho que não é violento..o Megaman tem na vida real, eles construíram para as crianças brincarem...(indagado se é um boneco responde)...é aquilo que eu te falei é um chip e um pet... Tem na loja (para comprar).*

Outro exemplo na mesma linha é o desenho *Yu-Gi-Oh*, e assim se pronunciam as crianças.

(V., 9 anos)...*Negócio Virtual e muitas vidas...Gosto mais dos monstros e dos jogos, das cartas ... e das lutas, do poder de transformação para lutar melhor. É a história de um egípcio, que tem um talismã (enigma).* Relata que tem jogo no computador, cartas e videogame...*Teve até campeonato na escola...*, afirma o menino.

A transformação do personagem é o elemento mágico que atrai estas crianças, ao mesmo tempo em que os dois desenhos incluem elementos do mundo digital, característica que os insere no contexto real. No caso do *Megaman*, o chip, e o *pet* disponível para comprar e, com *Yu-Gi-Oh* a aproximação com o mundo da informática e do virtual, inclui jogos no videogame e no computador, além das cartas.

Assim, cada qual integra à sua maneira, elementos que remetem ao contexto sócio-cultural dos espectadores e, circulam entre o real, o imaginário e o simbólico dos telespectadores infantis.

Outros desenhos com discursos diferentes são capazes de atrair as crianças pela presença de elementos semelhantes, a transformação e os poderes. Os comentários a seguir confirmam esta proposição.

(R., 6 anos)...*O Múmia espera as pessoas virem para ele chupar o sangue...Eu gosto do menino que tem bracelete, e pode fazer tudo e guia ele para onde quer ir. . Esses buracos é porque ele é uma múmia e é mau, e tem um escravo que é humano e faz tudo o que ele quer. O menino é uma criança e o bracelete faz o que ele quer.*

Em diferentes mídias como o DVD ou o computador, proliferam os desenhos animados que as crianças vêem e incluem em seus comentários. Exemplo é o desenho citado a seguir, *Os Incríveis*, que R., 6 anos diz não passar na televisão...só tem em DVD.

(R., 6 anos)...*Tem um pai que é forte, a mãe que é elástica, o filho que é rápido e a filha que é invisível e pode fazer um escudo. Eles têm que destruir um cara que é violento. No fim, o inimigo vira um cara mais forte ainda e rouba o bebê. O bebê se transforma em dragão e eu me esqueci.*

A rapidez e a instantaneidade que beira a invisibilidade são verdadeiras marcas do mundo contemporâneo, verdadeiros escudos que viabilizam a atuação na sociedade. Esse parece ser um espaço significativo de negociação entre o real, o imaginário e o simbólico encontrado nesse desenho. O dragão e o monstro se encarregam do poder e da força, da realização daquilo que se coloca como impossibilidade humana, ao mesmo tempo em que possibilitam exorcizar o medo do anormal.

Os comentários sobre *Clube das Winxs* retomam a magia, ao mesmo tempo em que esbarram na comicidade. As fadas fazem referência ao universo feminino e às possibilidades das mulheres vencerem os monstros, sobressaírem-se. O desenho foi citado por uma menina, indicativo de que nele se sente representada.

(J., 8 anos)...*São 5 fadinhas, elas voam, elas ajudam pessoas. É muito legal...ensinam muitas magias...Elas entraram em um clube, muitas...Quando vem um monstro, elas atacam... É bem engraçado. Elas ajudam as pessoas também. Por isso que elas mandam o monstro que é amigo delas para estragar alguma coisa que elas fazem de legal.*

Na mesma linha, mas trazendo à tona as vivências das crianças na família, as interações com os amigos e com o animal de estimação, a capacidade e esperteza das crianças, foram citados *Turma do Bairro*, *Dexter e Du*, *Dudu & Edu*.

(E., 7 anos)...*Três meninos muito atrapalhados, que querem roubar dinheiro dos outros, gostam de bala de caramelo...(Du, Dudu & Edu)*

(M., 9 anos)...São 5 pessoas, meninos e meninas, como se fosse o Dexter, eles inventam coisas...(Turma do Bairro)

(L., 11 anos)...É um desenho de um menino esperto...A irmã dele fica atrapalhando ele, quando ele tenta fazer alguma coisa...Pega as máquinas dele e tenta destruir ela ... tem uma coisa importante, é uma família...têm amigos e têm um cachorro. Raramente aparecem (os familiares) ... O cachorro aparece bastante... (Dexter)

Com relação a *Jimmy Neutron* as referências parecem ser as mesmas.

(S., 8 anos)... *Menino gênio, amigos engraçados...*

E prosseguem falando de outros desenhos como *Cyberchase*.

(M., 10 anos)... *Ele ensina Matemática, fazer contas...*

(L., 6 anos)...*Tem um monte de países estranhos, quadrado, redondo, às vezes tem briga...Tem que achar os coelhinhos e saltar. A placa mãe ganha sempre...*

Inu-Yasha

(L., 8 anos)...*Tem uma espada que combate os inimigos...gosto, é minha paixão!...Tem uma espada que usa para o bem, ele nunca mata. Antes ele matava tudo o que vinha pela frente*

Pókemon

(M., 9 anos)...*Dos bichos, das lutas, é muito legal!*

Cavaleiros do Zodíaco

(A., 6 anos)...*Gosto das lutas e das armaduras, não da história...*

(G., 7 anos)... *Tem cavalos, guerreiros e estábulo..eu tenho três jogos da Época Medieval*

Power Rangers

(M., 9 anos)... *Garotos que foram chamados para protegerem a terra de uns vilões*

Mega XRL

(V., 6 anos) *É de luta...o robô mega é o criador original...tem a Diva e um portal de tempo e espaço...é de luta é engraçado...é animação japonesa.*

A partir destas falas percebe-se o espaço de negociação que ocorre entre a ação comunicativa exercida pelo desenho e a ação ativa da criança em lê-lo, com base em suas referências, seu imaginário e no acervo cultural grupal, atribuindo-lhe significados, num exercício de construção de sentidos para os fatos reais presentes em seu cotidiano que resultam em diferentes representações.

Moscovici ao propor o conceito de Representação Social definiu-a como uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos, mediatizada pela linguagem, pelo simbólico, tornando inteligíveis a realidade física/social, inserindo o indivíduo em um grupo e estabelecendo trocas.

Desta forma, a representação social determina o campo das comunicações dos possíveis valores e das regras compartilhadas pelo grupo e que regem as condutas, apresentando-se como o sentido pessoal que é atribuído aos significados elaborados socialmente.

Apesar da crescente preocupação da sociedade com a violência televisiva, incluindo a violência presente nos desenhos animados, os discursos infantis apontam em outra direção, na medida em que ao se expressarem sobre os desenhos/ programas que assistem, *gostam* ou *não gostam*, foi possível identificar serem a maioria dos eleitos como preferidos, desenhos inocentes, em que predomina a magia e, que a razão de gostarem das lutas está a atrelada ao fim a que se destinam¹⁸⁸.

¹⁸⁸ Pesquisas mostram que certos desenhos oferecem maior risco por envolvem violência tolerada, como por exemplo salvar alguém, opor-se ao mal.

6.3. O desenho animado e a representação infantil de violência

Desvendar a representação de violência construída pela criança, contribui para ampliar as possibilidades de compreensão dos efeitos do contato próximo e intenso com a TV, num mundo em que a mídia, cada vez mais reconhecida como violenta, se constitui em espaço significativo de socialização e construção de identidades, especialmente na infância.

As discussões e os estudos sobre violência na mídia decorrem de uma determinada concepção de violência e o percurso teórico na busca de uma conceituação, mostrou que violência não se caracteriza por um ato ou fato, mas se constitui como um fenômeno que possui diferentes interfaces. É necessário reconhecer que em diferentes momentos e contextos, para diferentes povos, de acordo com as diferentes áreas do conhecimento, um fenômeno pode assumir ou não, a condição de violência.

Principalmente atrelada à idéia de agressão, envolvendo força física e instrumentos, no mundo contemporâneo, o conceito de violência incorpora, cada vez mais, elementos menos visíveis. Yves Michaud oferece uma definição que pretende abordar tamanha complexidade.

“Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas, em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.”¹⁸⁹

Avaliar a influência da mídia violenta na “personalidade” infantil, pressupõe primeiramente identificar quais dos aspectos presentes na definição de Michaud, compõem a definição de violência presente no mundo da criança.

Com este intuito, a partir da aproximação da criança com a programação televisiva e, de forma mais específica com os desenhos animados, as entrevistas foram orientadas para responder:

¹⁸⁹ MICHAUD, Y. *A Violência*. São Paulo, Ática, 1986, p.10-11.

- *O que é violência para a criança?*
- *Quando um desenho animado é considerado violento?*
- *A criança reconhece os desenhos japoneses como mais violentos do que os norte-americanos?*
- *A representação de violência pela criança difere da representação do adulto?*
- *Que elementos compõem a representação de violência para a criança ?*

Do discurso que resultou das entrevistas foram isoladas categorias possíveis de favorecerem a obtenção de respostas para as questões elencadas.

Ao serem indagadas sobre “o que é violência” e “quando um desenho animado é considerado violento”, as respostas das crianças apontaram para alguns aspectos considerados marcas desses discursos e passaram a integrar as categorias, que orientaram a tabulação e análise do conteúdo dos mesmos. Estas categorias visaram isolar e agrupar os seguintes aspectos:

- *O que as crianças identificam como violento*
- *O que as crianças identificam como não violento*
- *O que dizem gostar ou não gostar, mas não identificam como violento*
- *Respostas que repetem o que os outros dizem*

As falas das crianças com relação ao que identificam como violento apontam para:

(L., 8 anos)... *quando tem espada ou arma...*

(R., 6 anos)... *quando tem ladrão, armas e batalha ...quando a múmia chupa o teu sangue...*

(I., 8 anos)... *o cara dá soco na cara do outro, que o cara começa a vomitar sangue (têm coisas que não se pode fazer)...*

(L., 7 anos)... *luta, soco, sangue, morte...*

(P., 9 anos)... *muita morte...*

(R., 9 anos)...*quando tem arma , começam a dar tiro e o outro morre...*

(M., 9 anos)...*luta livre, soco, sangramento, os caras acabam morrendo...*

(L., 8 anos)...*desenho mais violento é Músculo Total e a Liga dos Músculos porque tem muita luta ...A Liga é de luta livre, tem soco, sangramento... os caras acabam morrendo... (Isso assusta muito).*

No universo infantil, as armas foram apontadas como marcas de violência, mas não a caracterizam. As crianças citaram as espadas, armas indiferenciadas ou que dão tiros, como instrumentos que agridem, porém simultaneamente se referiram ao soco, que depende somente do vigor natural, sem fazer distinção, entre uma ou outra ação.

Dentre as mediações possíveis está, a idéia do uso da força natural ou de instrumentos que possam ampliar essa força na ação contra o outro, sem que necessariamente assuma o sentido de violência. O uso da espada não tem por finalidade dar fim ao outro, mas lhe atribui força e poder. Dadoun, também retoma a proximidade entre violência e poder, uma vez que o poder afronta e utiliza a violência, que por outro lado sempre exprime uma certa forma de poder "... chega-se a pensar que o único problema real do poder é a violência., e que a única verdadeira finalidade da violência é o poder. "¹⁹⁰

É possível comparar as marcas de violência indicadas pelas crianças como soco, luta com as práticas punitivas na Idade Média, pois envolvem o corpo, de onde, segundo Foucault¹⁹¹ surge a forte associação entre violência e agressão física que persiste até hoje, mesmo reconhecendo-se outras formas de violência.

Segundo Arendt¹⁹², a violência se aproxima do vigor e dele se diferencia, por seu caráter instrumental, *em que meios, instrumentos, ferramentas*, são utilizados com o objetivo de aumentar o vigor natural, e as crianças percebem isso, ao se referirem às armas ou ainda ...*arma não, um machado...machado não é arma.*

Nas descrições apontadas, também aparece a concepção de violência retratada como um momento de dominação do homem pelo próprio homem (na luta, nas batalhas, um vence e o outro perde), introduzindo a idéia de violência associada

¹⁹⁰ DADOUN, Roger. *A Violência: ensaio sobre o "homo violens"*. R.J., Difel, 1998, p. 82.

¹⁹¹ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 9ª ed. Petrópolis, Vozes, 1991.

¹⁹² ARENDT, A. *Sobre a Violência*. R.J., Relumê-Dumará, 1994 (1969).

a poder e força. De forma contrária à definição de violência proposta por Arent, que distingue vigor, força, poder e autoridade, de violência, ao mesmo tempo em que propõe a relação entre os conceitos.

Os relatos das crianças nos conduzem a pensar que as conseqüências de determinado ato, implicam na sua identificação e valoração, levando-o a ser encarado como violento ou não, ou sirvam ainda como medida da intensidade da violência.

As crianças fazem referência a determinadas ações e conseqüências que Dadoun¹⁹³ define como a forma mais óbvia de violência, a agressão física, o tirar a vida de outrem. No caso das citações elencadas a agressão física com ou sem arma, que resulta em danos para o outro, em especial a morte¹⁹⁴, faz do referido ato, um ato de violência.

O desenho permite experienciar a morte, dano maior, resultado do poder, da força maior de um sobre o outro. Segundo alguns...*morte no desenho não causa medo...Porém, embora em menor número, houve os que declararam...*

...os caras acabam morrendo...Isso assusta muito.

...quando mata é aterrorizante e complementa...morte no desenho é legal porque não é de verdade.

A morte corresponde à violência extrema (pode vir antecedida de sangramento) e o relato das crianças ao se referirem a ela foi...*isso assusta e...é aterrorizante. Assustar muito e ser aterrorizante* são expressões sinônimas e indicativas de pavor, muito medo ou apreensão, no caso, diante da morte. Porém, este grande medo descrito, o estado de apreensão que gera, não está associado com um não gostar, ao contrário...*é legal, porque no desenho.*

¹⁹³ DADOUN, Roger. *A Violência: ensaio sobre o "homo violens"*. R.J., Difel, 1998.

¹⁹⁴ A morte é tida como um acontecimento medonho, pavoroso, um medo universal, mesmo sabendo-se que o homem é capaz de dominá-la em vários níveis (KUBLER-ROSS, 1985). Este sentimento é parte natural do comportamento humano, e nas culturas que a percebem como acontecimento natural, o medo de morrer não está presente. WOLFF, L.D.G. *A compreensão da experiência de ser cuidadora de enfermagem em uma unidade de terapia intensiva pediátrica*. Florianópolis, 1996, Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Setor de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina

Dadoun¹⁹⁵ ao mostrar que a violência acompanha o homem do nascimento à morte e está em toda parte, insere neste universo o tempo e a morte, esta última como resultado das perdas decorrentes da passagem do tempo.

Analisa a expectativa da morte por si só, como uma violência que se imprime à humanidade, que o homem traz consigo pela incompreensão de um mistério, o mistério da morte.

A perspectiva de um retorno dos mortos e a possibilidade de se imaginarem atormentados por eles é também uma violência que paira sobre os vivos. Os mortos no imaginário social podem retornar e, muitas vezes como fantasmas, para castigar os vivos.

Lidar com a finitude da vida, sempre despertou grande temor no ser humano, estando presente nas crenças, valores e visão de mundo que cada um traz. De modo geral a morte é assunto evitado, senão proibido, mesmo entre os adultos e, pouco as crianças participam dos rituais da morte, embora saibam que acontece, têm curiosidade em participar e assim, se aproximar dela.

A ficção cumpre este papel ao possibilitar à criança o encontro com a morte, ao permitir que satisfaça a necessidade e o desejo de compreendê-la, porém de uma forma mais amena, uma vez que a morte na ficção, não determina o fim do tempo e inclui o retorno.

Somente uma menina ao responder o que é violência, não faz alusão à violência extrema, porém a sinaliza citando danos ao corpo e inclui a integridade moral.

(S., 8 anos)...*gritar com outro, bater, quebrar perna e braço* trazem para o universo da violência, formas de tratamento mais comuns e, nem sempre consideradas como tal. É importante considerar que entrevista com a mãe revelou preocupação maior dos pais com estes aspectos.

Em outra categoria encontram-se algumas crianças que não conseguiram expressar o que viria a ser violento e verbalizaram:

¹⁹⁵ DADOUN, Roger. *A Violência: ensaio sobre o "homo violens"*. R.J., Difel, 1998.

(G., 11 anos)... *violento é o que tem só tem violência... ou,*

(J., 8 anos)... *ninguém tinha falado disso para mim antes... e, mais tarde, ...violento é uma coisa muito agitada...Tem um desenho meio agitado que eu não gosto de assistir muito...eles lutam com monstro* (o desenho referido é Jackie Chan) e, indagada se agitado é quando tem luta, responde afirmativamente. Percebeu-se a partir das repostas do irmão e da mãe ao questionário, que usam o termo paixão em vez de sexo, que a magia nos desenhos é controlada (a mãe usa o termo espiritismo no lugar de magia e, que são bastante comprometidos com a religião)

Outras crianças não conseguem traduzir em palavras o conceito de violência, e se expressam indicando desenhos, como referência.

(G., 11anos)...*violento é pouco mais que Jackie Chan...*

(L., 8 anos)... *Alien vs Predador é violento...*

Jackie Chan e Alien vs Predador são metáforas de que se utilizam para fazerem referência à violência. As imagens evocadas pelo desenho funcionam como elementos mais concretos na construção do pensamento destas crianças, recursos linguísticos utilizados diante da ausência de signos verbais.

Por outro lado, há crianças que afirmam não reconhecerem violência nos desenhos. Estes são alguns dos depoimentos.

(J.V., 6 anos)...*Não conheço desenho violento ...*

(B., 10anos)... *Não, porque sei que é desenho...*

(L., 10 anos)...*Não, que eu conheça não (desenho violento)...*

(V.,6 anos)... *Desenhos não são violentos...*

De naturezas diversas foram as razões apresentadas pelas crianças, ao se posicionarem sobre a violência na mídia. Suas considerações vão de encontro aos fatores contextuais descritos por Wartella et.al.¹⁹⁶.

¹⁹⁶ WARTELLA, E., OLIVAREZ, A.& JENNINGS, N. A criança e a violência na televisão nos EUA. CARLSSON, U. & FEILITZEN, C.V. *A criança e a violência na mídia*. São Paulo, Cortez, Brasília:UNESCO, 1999, p. 61-70.

Wartella descreve um conjunto de fatores contextuais presentes em uma exibição e identificados no Estudo Nacional da Violência na Mídia (NTVS), considerados capazes de influenciar as reações do público à violência. Com base nestes fatores, diz Wartella, é possível afirmar que nem toda violência se apresenta com o mesmo grau de risco, e que determinadas características presentes em uma situação representada, favorecem a incorporação dos modelos propostos. Apesar de encontrarmos estes fatores contextuais presentes nas falas das crianças entrevistadas, e, de reconhecermos que a presença deles pode minimizar a força do ato/ fato violento, o presente estudo discorda de que estes fatores estariam direcionando diretamente os comportamentos infantis.

Os fatores contextuais citados¹⁹⁷ têm a ver com a natureza do perpetrador, da vítima, razão para violência, uso de armas, extensão/ caráter explícito da cena, recompensas e punições, conseqüências da violência, humor.

Nas falas das crianças que participaram deste estudo alguns destes fatores ficam evidentes. As citações abaixo se referem ao *realismo*, uma vez que deixam evidente a não identificação de violência no desenho, mas justificam com base no reconhecimento de que não é verdade...não pertence ao universo do real.

(I., 6 anos)...*a morte no desenho é legal, porque não é de verdade, é de mentira*

(G, 8 anos)...*Desenhos com briga não assusta, porque sei que é desenho, é de*

197

Fatores Contextuais

- *Natureza do perpetrador*: Quando o perpetrador é atraente é mais provável de ser copiado em suas atitudes;
- *Natureza da vítima*: Quanto maior o envolvimento do espectador com a vítima maior a ansiedade e o medo ;
- *Razão para a violência*: Motivos do personagem para se envolverem em violência legitimam a ação e aumentam a tendência à imitação;
- *Uso de Armas*: O uso de armas e não só de sua força física pelo personagem, faz com que a presença de revólveres e facas aumente a agressividade do espectador;
- *Extensão/ Caráter Explícito da Violência*: O tempo de duração e o fato de uma cena ser exibida, de perto ou de longe, pode aumentar a dessensibilização, a aprendizagem e o medo;
- *Recompensas e Punições*: Violência recompensada ou não punida favorece a aprendizagem de comportamentos agressivos;
- *Conseqüências da Violência*: o dano e a dor resultante da violência pode desencorajar a violência;
- *Realismo*: Cenas mais próximas da realidade causam mais medo,e, ao mesmo tempo são mais capazes de encorajar agressão nos espectadores do que as cenas não realísticas;
- *Humor*: Quando a violência é apresentada de forma humorística, passa a ser interpretada como menos devastadora e mais tolerada.

mentira...

(M., 7 anos)...*algumas coisas do jornal é de verdade...o que é de desenho é de mentira...*

Apontam ainda para outros elementos, pautados na *razão /finalidade* da ação que amenizam a percepção de um ato como violento.

(M., 9 anos)...*Power Rangers é mais ou menos violento porque dá tudo certo no final...*

(L., 8 anos)...*É mais ou menos violento quando a espada é usada para combater inimigos...*

(B., 10 anos)...*Os Padrinhos Mágicos tem alguns que é violento...eles ficam brigando...*

As crianças fazem referência ainda ao humor, elemento percebido como capaz de minimizar o caráter violento

(R., 9 anos)...*No desenho, quando as máquinas que o Dexter inventa agem contra as pessoas não é violento, é até engraçado...* e, ainda faz referência

(R., 9 anos)...*Billy e Mandy...são meninos que querem defender o mundo. Tem uma arma, atira e eles morrem...(é um machado, não é arma...gosto de luta, acho engraçado.* Aqui o fato de a violência ter como instrumento um machado, parece tornar o ato menos violento, o que vai de encontro a outro fator de contexto identificado, o uso de armas.

É importante salientar que os aspectos citados como característicos de violência são apontados como razão de gostarem de determinados programas ou desenhos. Dessa forma é possível concluir que a violência presente nos desenhos os aproxima deles.

(R., 6 anos)... *Megaman é legal ... gosto das lutas e dos personagens...tem espada larga longa que faz ele mudar de forma..e um airochip, é um chip de computador que tem barreira para ajudar os amigos*

(L., 8 anos)...*Gosto de desenho assim como o Ynu-Y-Asha em que o personagem tem uma espada para combater os inimigos... ou Samurai X que tem espada para se defender*

(P., 9 anos)...*Gosto de Yu-Gi-Oh um jogo de cartas...gosto dos monstros e das lutas e de tiros ...*

(L., 6anos)... *Gosto de Jackie Chan* (desenho citado como exemplo de violência por algumas crianças).

(V., 6 anos)...*Todos os desenhos violentos são os mais legais*

(R., 9 anos)... *Gosto de Billy e Mandy... são meninos que querem defender o mundo. Tem uma arma, atira e eles morrem....(é um machado, não é arma)...gosto da luta, acho engraçado.*

(R., 6 anos)...*Gosto de filme de arma (meu pai não deixa assistir)*

(J., 8 anos)...*Gosto do Clube das Winxs...desenho que tem muita magia e que as fadas atacam o monstro e ajudam as pessoas...*

(R., 9 anos)...*Gosto do Bey-Blend, que tem luta entre os peões...*

(L., 11anos)...*Gosto do Dexter...das máquinas que constrói para tentar destruir a irmã...*

(G., 7anos)... *Gosto de Cavaleiros do Zodíaco...o desenho é de luta, mas eu gosto.....Gosto das armaduras ...das lutas contra o mal...*

Outro menino A., 6 anos diz gostar de Cavaleiros do Zodíaco e segundo ele tem muito sangue e não assusta...(reconhece um elemento característico de violência mas não percebe como tal).

(M., 9 anos). *Gosto de Powers Rangers ...garotos chamados para protegerem a terra dos vilões...tem luta , soco e sangramento ...isso assusta muito.*

O que se desprende das falas crianças ao apontarem o que gostam nos desenhos é que as lutas representam ação, movimento, força, poder e transformação e isso agrada. Ao mesmo tempo essas falas apresentam uma justificativa positiva como consequência do ato agressivo.

Ao citarem as razões que os levam a não gostarem dos desenhos, a violência não aparece entre os determinantes.

(M., 7anos)...*Boo* (personagem do desenho *Zoboomafoo*) *é bobo, ele fica dançando no final...*

(J.V., 6 anos)... *Buckyardigans... parece desenho de bebê...*

(I., 9 anos)...*Músculo Total* *não tem aventura, ação e humor...é um cara que fica forte e luta...*

(L., 7anos, M., 7anos, V., 8 anos)...*Barney* *é muito infantil...é um boneco e do nada vira um gigante...*

(P., 7anos) *Power Rangers* *é uma bobeira... todo mundo sabe...encosta e os caras morrem, (morrem sem violência) sai faísca, não tem graça...*

(R., 6 anos)...*De um cara roxo e com buracos (é uma múmia) e é mal...*

(G., 11anos)...*Do Pókemon... porque tem muita magia...o cara que entra dentro da bola, que mata os Pokemons de outro mundo...*

...Não gosto de desenho de menina...Barbie, Hellô Kitty...

As verbalizações das crianças revelam, que ao contrário do que se imagina, elas preferem desenhos que apresentem as mais diversas formas de agressão e, que raramente atos tidos como violentos estão entre as razões do não-gostar. Só uma menina disse:

(M., 9 anos)...*Eu odeio desenho de luta, me irrita...os de bebezinho também me irritam...eu não gosto de desenho de palavrão...minha mãe não gosta e eu também não gosto e não vejo.*

Porém, nem sempre os desenhos deixam de causar medo e levá-los a sonhar ou ter pesadelo, diante de ameaças, mesmo vindo de personagem ficcional.

(I., 7 anos)...*todo dia eu rezo para não ter pesadelo com o desenho do "Yasha", porque uma vez eu tive e ele me partiu com a espada ao meio...*

(Ig., 6 anos)...*só um dia eu sonhei que o Chuck tirou todos os cobertores e eles eram bonecos. Foi assustador...*

(A., 9 anos)...*Quando assisto desenho de dragão, tenho pesadelo de vez em quando...uma vez sonhei com o Chuck e me assustei...desenho violento com morte, causa medo..*

Por outro lado, (I., 6 anos) afirma que não sonha com aquilo que assiste...*Eu rezo, eu sonho que eu fico rico.*

Os conteúdos de ansiedade e medo relatados frente a determinadas situações, muitas vezes revividos durante o sono, na forma de sonho ou pesadelo, oferece um caminho para a compreensão dos efeitos da programação sobre a subjetividade infantil, dependendo de como o sonho venha a ser representado por diferentes estudiosos.

Os sonhos na Antiguidade sempre tiveram grande importância, por serem vistos como possibilidade do psiquismo desdobrar-se em outras identidades ou viver de forma diferenciada outras situações, indo de encontro a outras práticas que permitiam esse desdobramento psíquico, como os rituais de possessão ou as atividades de mediação religiosa. Mais tarde, em função do cientificismo que marcou a modernidade, foram relegados. Os sonhos trazem flagrantes da vida cotidiana e no caso das crianças, o desenho animado faz parte da cotidianidade. Costa, assim se manifesta sobre os sonhos

..."espaços que marcam a pluralidade da mente humana, uma vez que nos permitem reviver, sobe a forma de semi-realidades- as mentiras, as ilusões, as possessões, as hipocrisias e as ficções (...)semi-realidades na medida em que nos fazem viver situações com maior ou menor consciência de nossa parcialidade em relação a elas.¹⁹⁸

Freud reconhece a importância e a necessidade de buscarmos não só nos fenômenos conscientes a compreensão do sujeito e traz o sonho para o universo destas reflexões, reconhecendo na sua linguagem um discurso que se organiza de maneira cifrada, que remete ao passado e não pode oferecer modelos para o futuro.

¹⁹⁸ COSTA, Cristina. *Ficção, Comunicação e Mídias*. S.P. SENAC, 2002, p.28.

Ao contrário, para Benjamin, o sonho traz a possibilidade de estabelecer o caos por meio da descontextualização do espaço e do tempo, em que o reviver noturno compreende a construção antecipatória do novo. “Os sonhos individuais e coletivos se completam, citam-se como se uma corrente única circulasse entre ambos, criando um sistema de interações”.¹⁹⁹

As duas concepções mostram o sonho como um deslocamento da realidade objetiva, forma indireta de viver a realidade, marcado pela ambigüidade do texto, porém diferem com relação a serem considerados como uma experiência intra-subjetiva ou intersubjetiva de experimentar a realidade.

De acordo com Benjamin, a única diferença entre sonho e ficção estaria por conta do tempo, espaço e personagens, que na ficção são contextualizados na realidade. No entanto, as duas concepções, mesmo que por caminhos distintos apontam para a necessidade de os diferentes elementos dos discursos infantis serem considerados quando se tem como proposta a compreensão da relação entre mídia e subjetividade.

E como conceber o duplo que compreende o sonhar com a ficção que as crianças nos relatam? A ficção incorporada ao sonho, corresponde a uma realidade a ser desvendada? A resposta a estas e outras questões dessa natureza permitem resgatar a compreensão da experiência vivida em toda a sua complexidade.

Os relatos sobre outros programas fazem com mais frequência e intensidade, alusão às cenas que os impressionam, causam medo, assustam, que se transformam em pesadelo, demonstrando serem menos vulneráveis à violência identificada nos desenhos e experimentarem mais reações de ansiedade e medo, frente a outras situações presentes em gêneros específicos da programação televisiva.

As falas das crianças referentes a situações que as atemorizam e causam estresse foram agrupadas em três categorias: *filmes de terror, situações que se remetem a possibilidades reais, que poderiam atingi-las* e, por fim, e, *a violência real retratada pelos telejornais, em especial o terrorismo.*

¹⁹⁹ JOBIM e SOUZA, Solange. *Infância e Linguagem*: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. S.P., Papirus 7ed, 2003, p. 80.

Diante dos filmes de terror as crianças manifestam diferentes sensações e reações. Relatam sentir medo, arrepio, ou reagir de forma agressiva, xingando o personagem. Outras vezes, sonham. Estas reações decorrem de situações semelhantes às presentes nos desenhos.

Com relação aos filmes de terror assim se pronunciaram:

(L. 6 anos)...*Assusta só coisas de terror, porque isso não existe* (frente a comentário do colega que disse ter tido um sonho assustador com Chuck)

(Ig., 6 anos)...*Fico assustado com filmes de fantasma, eles ficam lutando depois ficam arranhados...*

...*Alien vs. Predador*, esse filme dá medo...

(A., 6 anos)...*Tenho medo de lobisomem, mula sem cabeça...*

(G, 7 anos)...*Tenho medo de filme de terror como Freddy Krugel...*

(L., 11 anos)...*Filme de Freddy Krugel, um cara que mata todo mundo. Passa no SBT, às 22:30 hs. ou às 20:30 hs., só nos domingos. Mas não passa mais. Boneco Assassino, eu não tenho medo, eu sinto um arrepio.*

(A., 9 anos)...*Esse também eu fico com medo (Boneco Assassino)...A minha amiga tem bochecha e parece a noiva dele. Ela me diz que quando olha para a boneca dela, ela começa a chorar. Eu tenho medo de filme de terror, fico com pouco de medo, fico xingando o personagem...*

(L., 6 anos)... *Foi hoje. Assusta só coisa de terror, porque isso não existe.* Diante do comentário do colega ao pensar haver algo embaixo da cama, depois que assiste a um filme de terror comenta...*só brinquedo que tem embaixo da cama, que eu tenho espalhado. Minha Babá mandou eu recolher.* Comenta que a babá diz para não se assustar, recolher os brinquedos, ligar a luz pegar os brinquedos e dormir sossegada.

Descrevem também alguns comportamentos que resultam destes temores.

(I., 6 anos)... *Quando eu durmo e assisti filme de terror dá medo, porque é de noite, sozinho. Eu já fiz isso... dá medo que tenha alguma coisa embaixo da nossa cama,*

que a gente tem medo quando a gente assiste filme de terror, fica assustado...(quando assiste à noite fica mais assustado)...

(L., 6 anos)... Uma vez eu sonhei com o Chuck e me assustei

(M., 9 anos)...O meu irmão quando assiste (as coisas de assustar), quando vai dormir ele vai para a cama da minha mãe. Ele fica lá com ela.

A seguir temos exemplos relativos à segunda categoria descrita, situações que remetem a ameaças reais.

(P., 9 anos)...Denis, o Pestinha , o amigo tinha alergia à abelha, tomou uma picada e morreu...

(V., 6 anos)...Tem medo de filme de terror, monstros, pessoas costuradas

(L., 10 anos)....É assustador quando tem ladrão...

(L.,10anos e Ig., 6 anos) ...Assusta ver machucados...(nos filmes ou desenhos)

(M., 9 anos)...Programa em que a abelha entrou na garganta de um homem e ele morreu à noite, fiquei preocupada com a abelha...Eu vi no Guinnessbook um cara estava andando na floresta tinha um cacho de abelhas.....

(A.P., 9 anos)...No Guinnessbook teve um homem que colocaram em uma banheira com um monte de cobras dentro... e, conclui....Eu fico com medo quando sei que aquilo existe...uma abelha...um animal venenoso, um escorpião... eu vejo, me impressiono e tenho pesadelo...

(A., 6 anos)...Tenho medo de avião caindo, até porque vou viajar de avião.

Suas declarações apontam para elementos que se constituem em ameaças efetivas, como ladrão, machucados, animais venenosos, elementos que reconhecem como capazes de atingirem a sua integridade... “a violência se define no sentido estrito, como um comportamento que visa causar ferimentos às pessoas ou prejuízos aos bens”.²⁰⁰

A terceira categoria identificada, o telejornal, tem recebido atenção de estudiosos preocupados com a natureza das narrativas que apresenta, assim como com o uso que fazem dela os telespectadores. As representações das crianças sobre este gênero estão contidas nas falas que se seguem.

²⁰⁰ GRAHAM, H.D., GURR, T.R. The history of violence in América *apud* MICHAUD, Y. A Violência. S.P., Ática, 1988, p.10.

(P., 9 anos)...*Me assusta as coisas que ele fala (sobre o programa do Ratinho)...filha única que vai casar logo, ter um monte de filho, vai matar a mãe.*

(M., 9 anos)...*No jornal me assusta as bombas, bomba nuclear, essas coisas terroristas...*

(L., 11 anos)...*Violência no campo de futebol, queimada..vandalismo, PCC...*

(B., 10 anos)...*Fiquei assustada com aquelas coisas do PCC²⁰¹. Senti medo, não queria sair para a rua, nem ir para a escola.*

(L., 11anos)...*Violência no campo de futebol, queimada..vandalismo, PCC...*

Um relato de outra mãe*evito noticiário sangrento, percebo que fica bem chocado pela expressão do rosto...faz muitas perguntas...fica falando no assunto (e com relação às notícias relativas ao ataque do PCC, diz que o filho comentou)...ainda bem que não precisamos ir para a escola.*

As crianças identificam a ação do PCC como uma ação terrorista, uma das figuras de violência a que se refere Dadoun. O autor define o terrorismo como uma forma de violência dupla: uma voltada para dentro do próprio grupo, que encontra sua razão no ato realizado, e, outra voltada para o exterior, que se estende para toda a sociedade” ...irradiando na ‘população’, no ‘público’, uma violência nebulosa, cega, difusa(...) percebe-se e designa-se como produto de uma violência antecedente.”²⁰²

Dadoun considera ainda, que a televisão alimenta esta condição e as crianças reagem indicando serem atingidos por ela.

Comentando sobre os telejornais uma mãe declarou...*M. assistiu um cara levantando a cabeça de outro, sem aqueles quadradrinhos...uma cabeça decapitada e disseMeu Deus! Isso é de verdade!*

Uma das críticas que a televisão recebe, tem a ver com a forma como lida com a violência “real” nos telejornais. O formato sensacionalista com que criminosos, ladrões, contraventores ou mesmo a polícia são expostos pela mídia, acaba por inverter a percepção da situação retratada, transformando os infratores em verdadeiros heróis. No entanto, um retorno à história como nos propõe Foucault,

²⁰¹ Primeiro Comando da Capital -

²⁰² DADOUN, Roger. *A Violência: ensaio sobre o “homo violens”*. R.J., Difel, 1998.

mostra ser esta prática comum ao ritual dos suplícios, que ao tornar público o momento da execução, o massacre dos condenados pelo carrasco, levava o povo a se revoltar contra ele, gerava manifestações contrárias e enfraquecia o poder, passando ainda a integrar os folhetins, visando garantir o exemplo e a exortação.

Os folhetins na época, assim como a televisão hoje, discorre sobre casos “reais” e ficcionais, perpetuando a ambigüidade, o que vem confirmar mais uma vez, que transformar violência em espetáculo, não é específico do mundo contemporâneo. A diferença reside no fato, de que o espaço público deixou de ser a praça e passou a ser tela da TV.

O jornal também está entre os programas que as crianças não gostam, no entanto, *não gostar* não está atrelado a qualquer situação que possa ser identificada como violência.

Sobre programas que não gostam, as crianças assim se manifestaram:

(L., 10 anos)...*Jornal, porque não acha legal. As novidades que passam não me agradam...*mas afirma, que nada a assusta ou causa medo.

(B., 10 anos)...*No jornal porque é chato, passa coisa que não interessa...*

Além destas, outras duas crianças disseram não gostar do jornal, sem relatar as razões. (M., 9 anos) e (P., 9 anos), respectivamente um menino e uma menina.

De acordo com Wartela²⁰³ a super representação da violência no mundo midiático faz com que as crianças vejam o mundo real tal qual o fictício, terrível e dirigido pelo crime e passem a adotar padrões de comportamento auto-protetores, demonstrando desconfiança em relação aos outros e, medo do mundo. Em nossa sociedade, a violência tem estado tão próxima de todos, que não é possível assumir que este medo resulte exclusivamente da mídia violenta.

²⁰³ WARTELLA, E., OLIVAREZ, A. & JENNINGS, N. A criança e a violência na televisão nos EUA. CARLSSON, U. & FEILITZEN, C.V. *A criança e a violência na mídia*. São Paulo, Cortez, Brasília:UNESCO, 1999.

Somente duas crianças, ambas do S3 (escola pública), foram buscar no cotidiano de suas vidas referências sobre o significado de violência.

(L., 6 anos)... *Violenta é uma pessoa que mata a outra, mata todos na cidade...o meu pai nunca bate em mim ou nos meus irmãos.*

(I., 6 anos)...*violência é que minha mãe quer brigar com o meu pai, meu irmão , a família toda.*

Por fim, buscamos por verbalizações dos pais presentes nos discursos das crianças e que se refletiram em suas considerações ou, que as crianças praticamente reproduziram, demonstrando a importância dos discursos dos pais/adultos na construção da visão de mundo pela criança.

(G., 7 anos)...*Minha mãe tem medo de ver pessoa de verdade morrendo...*

(M., 9 anos)...*Meu pai fala para minha irmãzinha que as Meninas Superpoderosas não é para ficar assistindo porque a Docinho é muito violenta...*

(M.,9 anos)...*Novela ensina coisas que não se deve fazer. Amigos que faz mal para outras amigas...(Falando da Rebelde)*

(M., 7 anos)...*Meus pais proibiram ver uma menina brigando com outra...*

(P., 9 anos)...*Minha mãe não deixa ver muito tiro e luta de Box... acha violento...*

(G.,11anos)...*Meus pais falam para não assistir novela, porque tem muita paixão... Filmes muito violentos também proibem...proíbem (não gostam) que assista desenho porque tem muita magia...*

(L., 8 anos)...*Meus pais proibem o que passa à meia noite, porque são pornográficos...*

(V.,6 anos) *Mãe não gosta de desenho de luta...Não pode assistir a desenhos que a mãe diz ser violento, desenho de luta.*

(B.,10 anos). *Meu pai não gosta que eu veja cenas de beijo. Aí ele muda de canal ou desliga a TV. Eu sou filha única e ele se preocupa muito..*

(A., 6 anos)...*Minha mãe não deixa assistir Yu-Gi-Oh, o filme.(Porque ela não gosta, ela acha violento, tem os monstros. O desenho pode.*

(G., 8 anos)...*Minha mãe não deixa eu assistir filme de terror.*

(P., 9 anos)...*Meu pai não deixa que eu assista desenho de ação como Dragon Buster...(não diz o porquê)*

(A.P., 9 anos)...*Minha mãe proíbe filme de safadeza...*

(L., 11 anos)...*filme pornográfico, Multishow...*

Este estudo procurou responder ainda, a seguinte questão: *A criança reconhece os desenhos japoneses como mais violentos do que os norte-americanos?*

Os depoimentos das crianças não trouxeram evidências diretas que possibilitassem responder à questão. Assim, como em relação aos desenhos norte-americanos, as falas das crianças sobre os desenhos japoneses também ressaltaram a importância da magia e de aspectos pontuais do universo da vivência infantil.

(V., 6 anos) *É de luta...o robô mega é o criador original....tem a Diva e um portal de tempo e espaço..é de luta é engraçado....é animação japonesa...(Sobre Mega XRL)*

Por outro lado, as crianças deixaram evidente, que não consideram violento qualquer desenho, independente da origem. Sobre desenhos japoneses temos um único depoimento favorável, outro, que contraria esta proposição e alguns que dizem não assistir.

(R., 6 anos)...*Eu acho que não é violento... (Sobre Megaman)*

(M., 9 anos)...*Desenho mais violento é Músculo Total (japonês) e a Liga dos Músculos porque têm muita luta...A Liga tem soco, sangramento...os caras acabam morrendo...isso assusta muito..*

O desenho, *Músculo Total*, mereceu comentário inverso, sendo considerado sem atrativos, por outra criança.

(I., 9 anos)...*Músculo Total não tem aventura, ação e humor...é um cara que fica forte e luta.*

...*Não assisto desenho japonês (sem especificar a razão)*

Outras vezes, um desenho norte-americano ou, o dragão, elemento comum a desenhos qualquer que seja sua origem foi citado como referência da violência.

(G., 8 anos)...*Violento é pouco mais que Jackie Chan (desenho norte-americano)*

(A.,9 anos)...*Quando assisto desenho de dragão tenho pesadelo, de vez em quando...* (dragões que aparecem em desenhos de diferentes origens)

Por outro lado, é preciso considerar que hoje, muitos desenhos norte-americanos obedecem à mesma estrutura dos japoneses, em função de características do mercado, e, das condições produção.²⁰⁴

Outros depoimentos revelaram que algumas crianças têm medo e ansiedade frente a desenhos japoneses, reações que poderiam ser indicativas de que são mais vulneráveis a eles.

(I.,6 anos)...*Todo dia eu rezo para não ter pesadelo com o desenho do Y- asha (japonês), porque uma vez eu tive e ele me partiu com a espada ao meio...*

(M.,9 anos)...*Dragon Buster tem muita corrida de dragões e eu tenho pesadelo*

A ambigüidade e diversidade que resultou do confronto dos discursos infantis, não permite afirmação de qualquer natureza a respeito. Ao mesmo tempo reforça a concepção de que na representação de violência, outros elementos que extrapolam os elementos do discurso do desenho estão envolvidos com a construção de sentidos, e os relatos dos pais deixam antever o quanto são determinantes das condições de recepção destes desenhos. Ao mesmo tempo em que desconhecem seu conteúdo, não hesitam em fazer comentários ou mesmo proibir.

De acordo com estudo anterior, Mareuse contraria representações do universo consensual dos pais, de que os desenhos japoneses²⁰⁵ sejam efetivamente mais ameaçadores que os norte-americanos, uma vez que suas narrativas remetem aos mesmos mitos e se utilizam de símbolos e metáforas.

²⁰⁴ Os anos 60 e 70 foram marcados por uma entrada significativa dos desenhos japoneses no Ocidente. A invasão diminuiu quando os estúdios norte-americanos começaram a co-produzir seus seriados com estúdios do Japão. As co-produções surgem em função do alto mercado que o desenho encontra na televisão americana e na grande capacidade de produção que o Japão representa, de modo que os americanos criam os roteiros, que passam a serem animados pelos estúdios japoneses.

²⁰⁵ No Brasil a partir dos anos 90 as produções japonesas tiveram a preferência das crianças. O sucesso foi marcado por Cavaleiros do Zodíaco, Dragon Ball Z, Pokémon, Sakura Cards Capture, o último citado “com saudades” pelos participantes da atual pesquisa. Uma análise da narrativa e das características dos personagens permitiu traçar um quadro comparativo dos desenhos que compõem o universo televisivo e constatar que embora contenham elementos básicos da cultura da época em que foram produzidos e das condições de produção, o conteúdo não foge a temas como amor e ódio, preservação da vida e do mundo, forças do mal e a busca pela origem desconhecida. MAREUSE, M.A.G. *50 anos de desenho animado na TV brasileira*. S.P., 2002. Dissertação (Mestrado). ECA/USP.

Este capítulo percorreu o trajeto que viria viabilizar a nossa questão maior dentro da pesquisa: Todos os relatos das crianças foram bastante pontuais e esclarecedores, mas principalmente repletos de considerações relevantes que mostraram a capacidade que têm de abarcar o mundo e, de que o fizeram de forma bastante significativa em relação ao fenômeno da violência.

Suas falas, com base nos desenhos e outros programas expressaram a representação que possuem sobre a violência na mídia e fora dela, respondendo à questão maior que deu origem a esta pesquisa: *Que elementos compõem a representação infantil de violência?*

As crianças descreveram seus vários contornos, apropriaram-se das diferentes dimensões do fenômeno, aproximando-se de forma significativa dos aspectos demarcados pelos teóricos.

No que diz respeito à violência é possível dizer que as crianças:

- Reconhecem as armas como marcas, mas não como uma característica da ação violenta, na medida em que além de agressões com uso de instrumentos, consideraram as agressões físicas sem uso de instrumentos, com base na força física, como soco ou tapa, um ato violento;
- Consideram violência ações de pessoas ou do ambiente que possam causar danos ao outro, em sua integridade física, ou prejuízos em relação aos seus bens. Suas declarações apontam para elementos que se constituem em ameaças efetivas, como ladrão, machucados, animais venenosos. Prejuízos à integridade moral não ficam tão visíveis;
- Percebem que força e poder estão atrelados à violência;
- Identificam a extensão da violência ao reconhecerem que a mesma pode ocorrer dentro da própria família *...a violência do pai que bate no filho... da mãe que se propõe a brigar com outros membros da família* assim, como suas formas...*terrorismo no telejornal*

- Os relatos das crianças nos conduzem a pensar que as conseqüências de determinado ato, implicam na sua identificação e valoração, levando-o a ser encarado como violento ou não, ou servem ainda, como medida da intensidade da violência;
- Apontam para outros fatores que minimizam a intensidade ou, impedem o reconhecimento da violência, tais como quando associada ao humor;
- Não apontam para questões relativas a sexo ou sexualidade ao se referirem à violência;
- Discriminam entre a violência real e ficcional. Com base nisso, não reconhecem os desenhos como violento, reconhecem muitas vezes reproduzirem os personagens e seus comportamentos nas brincadeiras, porém afirmam que não matariam na vida real... *morte no desenho é legal, mas se vissem gente na rua morrendo iriam achar triste.*

Ainda com relação ao desenho:

- Os aspectos citados como característicos de violência são apontados como razão de gostarem de determinados programas ou desenhos;
- Gostam das lutas por representarem ação, movimento, força, poder e transformação;
- A violência não aparece entre os determinantes do *não-gostar*;
- A violência nos desenhos japoneses não fica definida e, parece ser uma reprodução do discurso dos pais.

De suas falas foi possível apreender, que as crianças são capazes de especificar com clareza os gêneros televisivos ou situações, às quais se sentem vulneráveis e de descreverem suas reações frente a eles, agrupadas em três categorias: *Filmes de terror, situações que se remetem a possibilidades reais, que poderiam atingi-las* e, *a violência real retratada pelos telejornais*. Contrariando, a preocupação dos pais com as novelas, eles não fazem referências significativas às telenovelas.

- As crianças também manifestam diferentes sensações e reações frente ao que assistem, incluindo medo, arrepio, e se envolvem com os personagens de forma agressiva. Outras vezes, sonham, têm pesadelos.
- É possível perceber que muitas vezes a partir da violência no mundo midiático as crianças passam a desconfiar e a ter medo do mundo “real”.

O que se pode constatar é que as crianças aprendem muito com os produtos da mídia, e uma vez que reconhecem de maneira tão precisa a violência, é porque têm se defrontado de forma significativa com ela. Mas, a violência não pode ser referência única, a criança precisa aprender que existem outras respostas para as mesmas situações. É de responsabilidade dos pais, professores, educadores em geral, adentrarem com as crianças pelos vários caminhos que compõem os bosques da ficção, espaço tão significativo de apreensão de realidades, mostrando as possibilidades, para que não se sintam sozinhas, com medo, assim como acontece quando estão à noite, no quarto escuro, ou, na rua diante de estranhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela representação infantil de violência a partir do desenho animado televisivo, dada a complexidade do tema, atrelada à nossa formação, fez que nos envolvêssemos com inúmeras decisões e ações de ordens teórica e metodológica.

Realizar esta pesquisa implicou construir uma trama que abarcasse os antagonismos e direcionasse o percurso, sem perder de vista a problemática e as respostas com que o estudo se comprometeu, uma vez que cada dimensão considerada sugeria desdobramentos, que incitavam o conhecimento e a discussão.

Muitas vezes os desdobramentos tiveram que ser abandonados, para que não perdêssemos o rumo, outros foram absolutamente necessários para compor as discussões sobre o tema.

Consideramos pertinente reunir neste espaço os aspectos mais significativos deste trabalho, entendendo que desta forma estaremos revivendo o percurso, e, ao mesmo tempo alinhavando as descobertas.

Criança, ficção/televisão, realidade e violência foi o “mote” deste estudo. Realizá-lo envolveu assumir posturas em relação a estes universos e às possíveis formas de conhecê-los e relacioná-los e sobre elas versam nossas considerações finais.

Escolher as crianças, suas percepções e seu mundo, como fonte de informações em um estudo científico, cujo objetivo foi desvendar um fenômeno tão complexo como a violência, implicou inicialmente, uma postura específica sobre criança e infância.

O senso comum vê a infância como tempo de aprender, mas a ciência, e os novos rumos de suas investigações têm demonstrado, quanto elas sabem e podem nos ajudar a saber sobre o mundo.

Neste sentido, reconhecer a “validade” de suas falas significa compartilhar com proposições que desmistificam a idéia de que a criança é imatura ou pouco desenvolvida em relação ao seu contraponto: a idade adulta.

Significa não pensar a criança como um "vir a ser", mas como um ser histórico, ativo, capaz de artimanhas para ampliar o espaço que lhe é concedido...*quando quero assistir algo que minha mãe proíbe, vou na vizinha, falo que vou jogar videogame...Assisto na casa da minha avó, da minha tia, elas não sabem que é de palavrão...ao relatar que a mãe não deixa assistir AdultRings.*É impossível fazer com que as crianças fechem os olhos, em um mundo povoado de imagens que as convidam a conhecer e a participar.

Neste estudo, mais uma vez fomos surpreendidos pelas crianças. Elas sempre nos surpreendem! Com suas perguntas...respostas...comparações...deduções...às vezes, absolutamente coerentes com o mundo "real", "racional", dos adultos. Outras, absolutamente mágicas em suas ações e interpretações.

Seriam as crianças a própria ficção, ao incorporarem o mágico e o real, daí se identificarem tanto com ela? Ou, podemos conceber a ficção como fruto da imaginação criativa daqueles que nunca deixaram de ser criança?

Como é próprio da ficção, as respostas das crianças, mesmo as mágicas, fazem referência ao contexto que as originou. Assim nos deparamos com a necessidade de entender a cultura infanto-juvenil na pós-modernidade, que nos apontou para um novo espaço de relações, que as prendem cada vez mais dentro de suas próprias casas, em que a tecnologia é quem lhes permite o trânsito, define o espaço e o tempo- uma nova forma de comunicação.

O estudo deixou nítida a necessidade de entendermos as mediações oferecidas por este novo espaço de relações e, as estratégias que as crianças utilizam para se apropriarem delas. Identificar as vozes que as inserem no mundo, mesmo quando trancamos a porta na intenção de protegê-las, é primordial, se buscamos compreender o que as afeta e como nos comportar diante disso.

Negar o contato, proibir, fechar a porta ou mesmo desligar a televisão não é garantia de que as coisas do mundo não penetrem em seus universos, em nível consciente e inconsciente, que deixem de se constituírem em experiências e, ou de participarem da construção de suas subjetividades.

Ao contrário, a história mostra como os modos de conceber a infância, determinados por contextos culturais específicos, constroem diferentes sujeitos, deixam marcas. E não podemos ignorar que hoje é o virtual que nos coloca em contato com o real.

Buscar a compreensão do humano que resulta de uma nova cultura, significa reconhecer a importância de identificar e enfrentar as problemáticas presentes no mundo contemporâneo sob o domínio da ciência, da tecnologia e das diversas formas de comunicação, considerando cada vez mais a rede em que se constituem.

A sociedade moderna definiu como espaço de circulação das crianças, a escola e a casa. Percorrer o espaço público, mesmo os arredores da própria casa, sempre mereceu cuidado por parte dos pais, que preferiram manter a criança afastada do mundo adulto, na tentativa de protegê-los e evitar estranhamentos.

A princípio, nos primeiros momentos após seu surgimento a televisão pareceu ser a alternativa para garantir a permanência das crianças em lugar seguro, longe de tudo que a rua pudesse proporcionar. A problemática deste presente estudo surge exatamente, quando os adultos não mais reconhecem na televisão um “porto seguro”, à medida que percebem que a televisão, ao contrário do confinamento, passou a expor o mundo à criança, e, que ao oferecer entretenimento, permitia também, aprendizagens.

A televisão compreendida como o Outro das relações a moldar as formas de agir e pensar das crianças, passou a merecer estudos diversos. Revisão teórica dos estudos voltados para compreender a relação TV/ criança mostrou quanto e como foram se diversificando, sendo que grande parte deles foram direcionados para as questões da violência na TV e comportamentos agressivos por parte dos expectadores.

Estes estudos não possibilitaram comparações e apresentaram resultados contraditórios, uma vez que abordaram a questão por diferentes ângulos, com base em paradigmas distintos, e tiveram origem em diferentes contextos sócio-culturais.

O aumento significativo de pesquisas nesta área não ocorreu no vazio. Há poucas décadas atrás as crianças não tinham acesso às mais diversas formas de

violência ou sexo. Hoje um amplo conjunto de imagens desfila na tela da televisão, dos videogames e computadores, de modo que a sociedade é notificada a cada instante sobre a onda de crimes, mortes, terrorismo, cada vez mais presentes em nosso cotidiano e expostos pelas diferentes mídias. A capa da VEJA São Paulo de julho deste ano, sustenta bem esta colocação... *A ROTINA DO MEDOcomo a onda de violência mudou o dia-a-dia do paulistano.*

A violência não aparece só praticada por bandidos ou contra instituições que representam o poder político. Tem sido praticada por crianças e jovens, atingido a escola e a própria família.

Na escola, assume diferentes formas: aparece como resultado das inter-relações entre os próprios colegas, recebendo o nome de Bullying²⁰⁶, ou, dos alunos contra os professores ou ainda, contra o patrimônio da escola, que é arrombada, saqueada.

Por outro lado, jovens têm investido contra a família, roubando, matando parentes ou os próprios pais. Uma violência gratuita aparece na rivalidade entre as gangues e uma crescente banalização da vida. Sem falar do crime organizado, observa-se um aumento crescente de violência por “motivos fúteis”.

A este cenário que compreende a realidade social e é retratado pela mídia, acrescenta-se o fato de que pais, professores e a sociedade queixam-se da violência presente inclusive nos produtos ficcionais, sendo o desenho apontado como responsável por instigar atos violentos.

Prosseguindo na revisão teórica, vimos que as pesquisas foram incorporando modificações, passando a relativizar os efeitos diretos da programação televisiva, a reconhecer as características de produção e a nova lógica televisiva e a comunicação entre as mídias, como elementos que interagem na produção de sentidos.

²⁰⁶ Este termo não tem tradução para o português. O fenômeno não é novo, mas a sociedade tem se manifestado de outra forma frente a ele. Corresponde a humilhações psicológicas e agressões que ocorrem na escola e correspondem a maus- tratos infligidos contra os colegas. São vários os tipos de Bullying, que vão dos maus tratos físicos, aos insultos, passando pelo isolamento social e relacional e pelo "ciberbullying". Esta é a mais recente forma do fenômeno e consiste no recurso às novas tecnologias, Internet e telemóveis, para maltratar os outros.

No entanto, embora a sociedade aponte para outros aspectos e especialistas reconheçam a necessidade de incorporar a violência simbólica ou a decorrente do uso inadequado do poder, o conceito de violência predominante, é o da agressão física.

Órgãos e ações internacionais são criados e discussões interdisciplinares apontam para a complexidade da questão, que necessita incorporar fatores sociais e culturais mais amplos. O Estatuto da Criança reconhece o seu direito à Comunicação, mas acena para que este direito inclua a proteção contra abusos.

Estas constatações foram norteando a nossa problemática, configurando-a em toda a sua complexidade, determinando os contornos da pesquisa.

Dentro desta proposta, a violência presente na sociedade atual e retratada pela mídia enquanto elemento de mediação na construção do sujeito, objeto deste estudo, apoiou-se em uma visão de ciência, que concebe o objeto/fato ou fenômeno, não como entidade isolada, mas como resultado de interações com outros objetos e com o meio.

Segundo Morin ²⁰⁷, esta proposta implica objetivar o fenômeno levando em conta toda a sua complexidade²⁰⁸, além de considerar que a complexidade traz consigo a idéia de interação e interdependência entre múltiplas variáveis, inclusive entre variáveis antagônicas. Interação e interdependência nos conduzem a idéia do diálogo que se mostrou ponto crucial de nossas considerações.

Trazendo à compreensão o contexto específico do fenômeno, a *mulidimensionalidade* e a interdependência constituem características do objeto de estudo e dos pressupostos teóricos que o sustentaram:

1. Em relação ao objeto, o estudo deteve-se em compreender :

²⁰⁷ MORIN, E. *Para sair do século XX*. S.Paulo, Nova Fronteira, 1986.

²⁰⁸ Para Morin, a complexidade surge de algo que é complementar a outro. Vem de um certo grau de complementaridade entre as partes envolvidas no processo. Trata-se de uma complementaridade que inclui o antagonismo, no sentido que considera complementar e inseparável, o que é distinto e oposto: a ordem e a desordem, o determinismo e a liberdade, a repetição e a inovação, o mito e a realidade social, a unidade e o conflito, a harmonia e a discórdia, a autonomia e a dependência, o objeto e o sujeito, a comunidade e a sociedade, a sociedade e o indivíduo

- O cotidiano das crianças envolvendo: estrutura e relação familiares, atividades em que se envolvem, condições de recepção televisiva e percepção da mediação dos pais;
- O envolvimento das crianças em outras atividades fora de escola e do lar, além do contato com outras mídias;
- Hábitos televisivos dos pais, conhecimento e controle sobre a relação da criança com a TV.

2. Os pressupostos que o orientaram incluem:

- A compreensão de que a subjetividade e o imaginário infantil constroem-se na relação como o Outro, num determinado contexto sócio-histórico e cultural, incluindo as construções mediadas pela cultura *midiática* e *planetarizada*;
- O processo de *internalização* da cultura pressupõe um espaço de produção e não compreende assimilação incondicional da cultura, mas transformação com base em referenciais específicos;
- O lar se constitui em um espaço de integração das telecomunicações: TV aberta ou por assinatura, vídeo e DVD, videogame, computador, Internet e outras mídias interativas
- As reações das crianças aos conteúdos das mídias decorrem da rede de relações que se estabelece em função das diferentes mediações presentes no cotidiano de cada um.

A grande dificuldade diante de uma proposta como esta foi, ao evitar uma redução simplista, e voltar-se para a multiplicidade de variáveis determinantes do fenômeno, aliadas ao conjunto de outras relativas ao sujeito e à construção de suas representações sobre o fenômeno, mediadas pelos pressupostos do pesquisador, gerar confusão e não chegar a lugar nenhum.

Decidir pelas variáveis a serem consideradas significou eliminar o antagonismo presente em universos aparentemente dissociados: cotidiano e ciência, arte (estética) e ciência (psicologia), ficção e realidade, cada um a seu tempo, e , mais tarde, relacioná-los entre si, e com o problema de pesquisa.

Ao transitar pelo cotidiano de pais e filhos foram sendo delineados o espaço, o tempo, a qualidade e a trama das inter-relações entre eles, a relação deles com a mídia e, as mediações em que se constituem, na representação de violência pelas crianças.

Todo este caminho foi entremeado das referências teóricas e, resultaram na aproximação entre os conhecimentos, de senso-comum que habitam as vivências cotidianas e, o conhecimento científico presente nas teorias propostas por especialistas de diversas áreas do conhecimento, multideterminando o universo de análise, no que diz respeito à violência, cultura infanto-juvenil no mundo contemporâneo e representação social, o tripé do fenômeno considerado.

O antagonismo *ciência e arte*, especificados no terreno da estética e da psicologia, tem a ver com substituir a compreensão do homem, com base em um paradigma positivista que privilegia o conhecimento empírico- com base na razão- por um conhecimento derivado da experiência estética, de esquemas afetivo-emocionais, associando à mudança de paradigmas, novos critérios de exatidão e de verdade.

Esta proposta orientou a escolha da programação televisiva, em especial dos desenhos animados e, dos demais produtos midiáticos a ele atrelados, na busca pela compreensão de como se dá a participação dos mesmos na produção de subjetividades, incluindo a formação de valores sobre a violência. Significa assumir que a arte não compreende só o momento da fruição, mas inclui a produção de conhecimento sobre si mesmo, sobre o Outro e sobre o mundo, e, de forma mais abrangente responder à questão: *Quais implicações os discursos da arte têm para a vida?*

Essas considerações levam a um outro questionamento: *As aprendizagens através do cinema, da televisão, do vídeo, do computador diferem das aprendizagens por outras vias? Mobilizam outras conexões cerebrais? Como a arte possibilita o transito do âmbito afetivo para o cognitivo?* Respostas a estas questões implicam desdobramentos em outros estudos.

Ficção e realidade constituíram o terceiro conjunto de variáveis antagônicas atreladas ao nosso problema de pesquisa. Pensar as consequências do contato da criança com a violência televisiva implicou considerar além dos produtos ficcionais, a programação voltada para a realidade, como os telejornais, uma vez que fizeram parte dos discursos das crianças e dos pais. Levou em conta ainda, que a linguagem da mídia traça um tênue liame entre os dois aspectos, ao fazer com que a realidade dos noticiários se aproxime da ficção e a ficção das telenovelas seja oferecida como realidade.

A busca da representação infantil de violência e o trânsito por essas variáveis aparentemente antagônicas, consideradas a complexidade do problema e a rede de relações envolvidas, possibilitaram ampliar as discussões sobre o tema. Situa-las requereu considerar o contexto que deu origem à problemática, assim como as experiências cotidianas, em busca da “verdade”, reconhecendo-as como relativas, pois impregnadas de preconceitos e estereótipos.

Durante todo o percurso metodológico, de campo e teórico foi possível verificar que a busca pela verdade, incluiu o diálogo entre universos consensuais e reificados de violência. A partir do diálogo das crianças e de seus pais com o pesquisador, de ambos com o desenho, ou com a palavra sobre o desenho, alcançamos a polifonia, o encontro de múltiplas vozes que participam do diálogo da vida, e para Bakhtin²⁰⁹, o caminho da “verdade”. Porém, as vozes dos pais não apareceram como possibilidades de diálogo para os filhos, e, nem mesmo são reconhecidas como “autoridade”, no sentido proposto por Arendt.²¹⁰

Do ponto de vista dos universos reificados, os debates demonstraram não haver consenso entre os pesquisadores quanto às causas que produzem a violência nem mesmo quanto ao fenômeno em si, que apesar dos inúmeros estudos ainda permanece obscuro.

São várias as definições encontradas e diferentes as interpretações para a origem da violência, que tem atingido diferentes formas, cada vez mais sofisticadas

²⁰⁹ BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

²¹⁰ Para ARENDT a autoridade, apesar de comumente confundida com alguma forma de poder ou violência é incompatível com meios de coerção. Quando isso acontece é sinal de que a autoridade em si fracassou. ARENDT, Hannah. *Sobre a Violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

e alcançado inclusive espaços e relações da ordem do “sagrado”, como a escola e família.

Michaud²¹¹ nos fala da necessidade de considerar as diferentes formas de que a violência se reveste, podendo atingir a integridade física e moral, posses ou participações simbólicas. Para Michaud, a origem da violência está atrelada à força e normas. Essa força não corresponde só à força física, mas à pressão exercida para que a pessoa aja contra sua vontade. Propõe as normas como qualificação de violência, de modo que a força só se torna violência quando ultrapassa a norma, fazendo existir tantas violências quantas forem as normas. Ao citar as normas nos leva a aproximação com autoridade.

Transpondo para o universo midiático, a TV ao propor padrões responde por instigar “formas de ser” a serem aceitas, que implicam não só na posse de determinados objetos, mas em características físicas e participações sociais, deixando à margem os que não atingem os padrões estabelecidos, quenão abarcam as contradições. O consumo suscitado e a impossibilidade de realização, também geram fontes de frustrações, origem da agressividade destrutiva e de reações violentas.²¹²

Foucault²¹³ também busca explicar a violência com base nas normas de uma determinada sociedade, no político. Em *Vigiar e Punir* analisa o poder do Código Penal e as diferentes formas de punições propostas: do suplício à prisão, o que significa da agressão física que atinge diretamente os corpos, à suspensão dos direitos ao incluir reclusão, trabalhos forçados, interdição de domicílio e sexual, que atingem como bem colocou Foucault, diretamente a alma.

²¹¹ MICHAUD, Y. *A Violência*. São Paulo, Ática, 1989.

²¹² BYINGTON, C.A.B. *A Violência e a Construção Social da Democracia*.

Michaud fala de estudos existentes que descrevem a agressividade em bases neurológicas, o que significa concebê-la como resposta natural do organismo a situações de estresse originado por desequilíbrios decorrentes de alterações gerais (endócrinas, metabólicas, perturbações cardiovasculares), ou locais (reações inflamatórias, úlceras, abscessos) ou ainda, em bases farmacológicas. Porém, enfatiza que eles não levam em consideração aspectos importantes como as significações aprendidas, nem mesmo o simbolismo envolvido no controle e desencadeamento das mesmas.

²¹³ FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 9ª ed. Petrópolis, Vozes, 1991.

No entanto, Arendt²¹⁴, nos possibilitou uma análise pontual, dentro do contexto de análise em que nossa problemática se inscreve, ampliar os conhecimentos relativos ao fenômeno visando contribuir com pais, professores e sociedade, enfim, com todos que se vêem mobilizados com a formação das crianças e, portanto com a educação.

Ao nos remeter à diferença entre vigor, força, poder, autoridade e violência, faz referência aos usos e abusos conceituais e menciona que o mais freqüente ocorre com o termo autoridade, que “é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência”.²¹⁵

Propõe como “essência da autoridade” o reconhecimento inquestionável e o desprezo pelo seu maior inimigo, e a risada, o meio eficiente para destruí-la. A autoridade assim concebida é incompatível com a utilização de meios externos de coerção e, o uso da força significa que a autoridade fracassou.

Esta concepção veio reiterar nossa hipótese de que para a compreensão da participação da mídia violenta na construção de subjetividades na infância, seria necessário, primeiramente conhecer a representação infantil de violência e para tanto, cercar seus principais universos de socialização, a casa e a família, circunscritos pela mídia, o que nos conduz diretamente à Educação.

Ao adentrarmos para o universo da pesquisa perpassamos a família e a mídia, em especial a televisão e os desenhos animados, e, ao focarmos questões relativas à mídia, à infância e construção de representações, nos confrontamos de um lado com conceitos de autoridade, poder, diálogo e de outro, com estereótipos e preconceitos envolvidos em suas apropriações.

Sobre as crianças, suas famílias, a cotidianidade e a televisão

A pesquisa, ao buscar conhecer o modo como a criança vive a cotidianidade, evidenciou a forte aproximação entre família e mídia, na medida em que a família constitui unidade básica de audiência e um dos espaços fundamentais de leitura e interpretação das mensagens televisivas. As crianças, assim como os

²¹⁴ ARENDT, Hannah. *Sobre a Violência*. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1994.

²¹⁵ ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo, Perspectiva, 1972, p. 129.

pais assistem TV todos os dias, exceto nos horários em que estão na escola ou no trabalho.

Por outro lado, a ampla ligação da criança com a televisão também tem sido visto como consequência dos novos modos de vida da e na família. Há uma crença de que as famílias que não atendem ao tradicional modelo nuclear, sejam responsáveis por crianças mais inseguras e, portanto, mais suscetíveis às possíveis influências da mídia. Porém, o estudo mostrou a importância de privilegiarmos a dinâmica familiar, em substituição às características estruturais do grupo familiar, quando a proposta foi avaliar a influência da família sobre as subjetividades construídas. As falas a seguir ilustram formas diferentes de as crianças viverem a desestruturação da família nuclear...*Meu pai casou ... minha madrasta é super gente boa e minha mãe tem um namorado que é super gente boa... ou, ...Meu pai não tem meu endereço, antes o encontrava mais, dormia na casa dele, mas agora não querem mais que eu vá a casa dele (...) Eu não entro na casa dele, eu não vejo TV lá (...) Eu fico conversando com ele, ele lá e eu aqui.*

O fato de os pais declararem não terem muito tempo para a televisão*saio cedo e chego tarde...* e assistirem, TV principalmente à noite, algumas vezes aos sábados e domingos, denuncia ainda, o tempo que disponibilizam para a família.

A distância entre a casa e o trabalho, assim como as exigências desse trabalho contribuem para o distanciamento entre pais e filhos. As poucas oportunidades de diálogo, que a forma e as relações de trabalho hoje determinam, refletem inclusive no pouco conhecimento que as crianças têm em relação à profissão dos pais, sendo o que dificulta as identificações com universos “reais”, não sei bem o que ele faz ou, laconicamente trabalha, foram os depoimentos de muitas crianças

É importante considerar que as vivências dentro da família contemporânea ao incorporarem as mudanças da estrutura econômica e social, tornaram inclusive as interações entre seus membros mais rápidas, quase instantâneas. Ao mesmo tempo estas tênues relações se restringem ao núcleo familiar, pois são poucas as oportunidades de estarem com parentes, amigos, em suas casas ou fora delas O aprendizado sobre o mundo, a comunicação com os amigos, a lição de casa e a

brincadeira estão atrelados ao contato com a TV, o vídeo, o DVD, o videogame e o computador é o que se depreende das falas das crianças e de seus pais. Raramente vão à casa de amigos ou recebem os amigos

Porém, mesmo não estando presente, a maior parte dos pais se diz envolvida com o uso das mídias pelos filhos e controlarem o que os filhos assistem, jogam no computador ou videogame ou suas interações na Internet e se mostram ambivalentes quanto ao reconhecimento dos efeitos da programação televisiva, ao mesmo tempo, que deixaram nítido que pensar a influência da televisão hoje implica em pensar sobre outras mídias e seus dispositivos. Mas, mesmo considerando que a mídia não opera no vácuo e que, especialmente a família contribua na construção das representações, há os que acreditam na influência direta da TV sobre o comportamento infantil, e muitos não eliminam a possibilidade de as crianças, em especial as menores, reproduzirem o que vêem.

Como forma de evitar o contato intenso com a televisão, o computador ou o videogame o cotidiano das crianças, principalmente das economicamente mais favorecidas, inclui uma ampla variedade de atividades extracurriculares, mas isto não se constitui em razão absoluta.

Esta forma de viver a cotidianidade é típica do mundo contemporâneo e está atrelada a uma concepção de mundo que privilegia a ação, a competência nas mais diversas áreas, colocando o ócio ou a brincadeira em segundo plano, uma vez que o espaço da escola e das atividades extracurriculares, não significa momentos de muitas escolhas. Nestes espaços, o convívio é determinado pelo objetivo da tarefa, pelo olhar quase sempre disciplinador dos adultos, de modo que nem sempre é possível imaginar, transgredir, desejar ou escolher, próprio das situações de brincadeira.

A pesar de os pais não conhecerem de forma efetiva a programação que seus assistem, se dizem preocupados com a questão e estabelecem formas de controle, que muitas vezes cabe à empregada exercer. Estas estratégias incluem tempo e horário frente à TV, porém, estes pais não dispensam os seus programas para estarem com seus filhos, mesmo reconhecendo que possam ser suscetíveis a eles, uma vez que têm claro, que a violência atrelada ao real ou à ficção, afeta de forma diferente às crianças

Por outro lado, o controle do horário nem sempre significa um olhar sobre a programação, mas está relacionado com o cumprimento adequado de outras normas, como horário da lição, das refeições, de dormir ou, em função de outras questões segundo relato das crianças....*porque eu uso óculos...porque o meu irmão fica com os olhos vermelhos quando fica muito tempo frente ao computador... porque o computador estourou de tanto ficar ligado*. No entanto, este aspecto se mostra significativo, quando os depoimentos das crianças revelam que assistem TV à meia-noite, uma hora da manhã.

As questões relativas a sexo e sexualidade, para alguns pais supera a preocupação com a violência entendida como agressão física, sendo vista como ameaçadoras para as crianças, não só pelo sexo em si, mas pelo fato de o corpo ser tratado como “objeto”, remetendo a idéia da violência simbólica.

As declarações das crianças apontam para aspecto bastante importante. O tempo frente à TV depende também, das atividades alternativas de que dispõem...*quando está com amigos abandona a televisão*. Mas, não hesitam em substituí-la.

Sobre a representação infantil de violência

Contrariando as percepções de senso comum, as crianças mostraram quanto sabem a respeito de violência. Suas representações incluem aspectos do amplo espectro conceitual, que os teóricos mais renomados nos legaram e que fomos descobrindo ao transitarmos sobre o tema.

As crianças referiram-se ao uso da força ou de instrumentos capazes de potencializar esta força, apontam para o fato de que um determinado fato pode vir ou não a se caracterizar como violência, dependendo de um conjunto de fatores que têm a ver com as consequências do ato ou com a intenção de quem pratica a ação. Apontam também para a intensidade da violência, reconhecendo-a como extrema ou mais branda, atrelada a normas.

Reconhecem de perto, o que Dadoun classifica como figura da violência – o terrorismo e na própria pele, sua extensão. As crianças percebem a violência próxima e nas pessoas comuns, não só entre estranhos e a relação que se estabelece entre poder, força, violência.

Para Arendt, a condição extrema de poder reside em todos contra um, e de forma inversa, a forma extrema de violência, corresponde a um contra todos. A relação violência e poder fica nítida na fala de uma das crianças e merece ser reproduzida. (Ao falar sobre o desenho Múmia e diante do computador com o jogo correspondente).

Entrevistador: Então no desenho tem alguém que vai caçar as múmias. E aqui no computador você é o personagem que vai caçar as múmias?

Não, eu fico olhando, e eles que criam um desenho, prá matar as múmias.

Entrevistador: Esses verdinhos que estão matando, o quê que são?

Eu estou atirando, eu tenho que matar esses bichinhos antes que eles cheguem perto de mim e me matem. Eles são muitos e eu sou só um.

Entrevistador: É você que mata?

Não. É um deles.

Entrevistador: Então quando tem muita gente contra um, pode matar?

Pode ... aqui no jogo.

Entrevistador: O que você quer dizer com isso?

Que aqui no jogo essa é a regra. Antes que eles cheguem perto de você se eles me matarem três vezes eu morro e perco o jogo, entendeu?

Entrevistador: Então você ganhar é você saber se defender?.

Eu tenho que me defender.

Entrevistador: Quem são eles? Têm nome?

Tem. O Múmia

Entrevistador: Mas o Múmia vai caçar múmia?

Não. O Múmia espera as pessoas virem para ele chupar o sangue.

Aqui outras questões ainda estão embutidas, extrapolam a idéia de agressão e armas, se dirigem ao simbólico e nos remetem a construção dos valores. Das formas simbólicas, as crianças não se dão conta, a não ser como regras, como regras do jogo.

Ao fazerem distinção absoluta entre a violência real e ficcional afirmando *...nenhum desenho é violento...* nos mostram a condição maior de suas possibilidades e aprendizagens, e nos ajudam a caminhar no sentido de buscar a compreensão da influência da mídia televisiva na subjetividade infantil.

Neste momento de nossas considerações, ao visitarmos os pontos mais significativos de nossas constatações, deparamo-nos com elementos que circundam as questões da violência: força, poder, autoridade, diálogo, educação que se afunilam na construção dos sujeitos. Todos estes elementos envolvem as relações homem- mundo, relações estas que o colocam na condição de humano.

O processo de humanização ao incluir, construir-se a si mesmo e ao mundo, modificar-se e modificar o mundo, num processo dialético e sem volta, pressupõe o discurso e a ação, como nos propõe, Arendt²¹⁶.

No mundo contemporâneo o discurso e a ação sofreram transformações radicais, alterando os processos comunicacionais, os lugares e os tempos, fazendo com que um diálogo de outra natureza se estabelecesse.

Outro espaço, outros tempos, outras vozes! Outro, Outro...

No mundo contemporâneo, a nossa cotidianidade, a cotidianidade de nossas crianças pressupõe um Outro de natureza diferente da nossa, com o qual interagimos, mas que nos responde de forma padrão, estereotipada, definida por alguém que não conhece as necessidades específicas de cada um, e faz com que todos passem a sentir necessidade das mesmas coisas.

Este Outro se faz imagem. Imagem com a qual nem sempre conseguimos identificação; e, quando não encontra modelos de identificação, quando a identificação não ocorre, o sujeito fica à margem dessa imagem, faz-se um abismo, por não ser possível “se ver” dentre os modelos que o mundo oferece.

Este estudo ao olhar para as crianças, mostrou que em casa, sozinhas...deixam a TV... *permanentemente ligada*. E, um Outro e vários Outros, presentes na TV e no computador lhes fazem companhia.

²¹⁶ ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10ª ed. R.J., Forense-Universitária, 2001.

Seus relacionamentos sociais são frágeis...suas formas de viver não incluem contato assíduo com Outros que não sejam da própria família...raramente vão à casa de alguém...nem filhos, nem pais. Suas formas de relacionamento obedecem a padrões únicos, e, portanto, autoritários por não oferecerem outras visões, não serem postos em cheque.

Os valores que circulam pelas famílias são autoritários, não no sentido de uma autoridade autoritária, não por serem impingidos pela força, mas pelo fato de não serem levados a público, mas por serem vividos na interioridade de seus espaços e raramente negociados.

As diferenças vão se constituindo a duras penas, assim como aceitá-las torna-se cada vez mais difícil.

Os hábitos dos pais refletidos nas crianças surgem como automação e obediência, não como interiorização e escolha, mesmo porque decorrem de contatos quase instantâneos, da ida de carro para a escola...ou alguns minutos logo após o jantar, para não perder a hora de dormir, de acordar, de ir para a escola e de tantas outras atividades que afastam as crianças dos adultos, dos pais.

E aí surge a carência, que independe da *classe social*, está igualmente presente em todos os locais. Não depende da estrutura da família, mas de sua dinâmica, pois não tem a ver com um conjunto de pessoas, mas com pessoas que agem em concerto e a forma como as famílias *vivem* ou *não vivem*, suas relações, seu dia-a-dia, beirando ao instantâneo, chega a ser quase uma violência.

Essa instantaneidade não permite a incorporação dos fatos. Aliada à “espetacularização” do real e à privacidade constituem marcas de novo mundo. Neste contexto as subjetividades de nossas crianças estão se construindo, neste contexto ocorrem suas representações...“Uma educação que não efetiva o discurso e a ação, onde os sujeitos não são protagonistas, isto é, detentores da palavra e autônomos em seu agir, é uma educação que perpetua e reitera a violência dentro e fora dela.” ²¹⁷

²¹⁷ GUIMARÃES, M.R., OLIVEIRA, W.F. de. O conceito de violência em Hannah Arendt e sua repercussão na educação. In: ONG Educadores para a Paz.< [http:// educapaz.org.br](http://educapaz.org.br). > Acesso em 11/09/2005.

A maneira como as crianças se propõem a falar e falam sobre violência é reveladora do quanto elas estão familiarizadas com ela, e de quantos valores estão sendo construídos à margem dela. Trazer estas discussões para a pauta do diálogo deve ser o papel de todos aqueles que estão envolvidos com a educação.

De violência, a criança sabe muito. A televisão e a vida estão sendo capazes de colocá-las a par. Necessário, se faz experimentar outras ações, oferecendo a elas outros modelos e outros espaços de ação e diálogo. Elas desejam e gostam...*quando tem alguém não fico vendo desenho..*

Dentro de uma perspectiva biológica há uma tentativa de naturalizar a violência. Mas ela é não é inerente à condição humana, a ação do homem pode fazê-lo em outro sentido e para isso, como nos coloca Eco²¹⁸, precisamos abandonar a posição de leitores ingênuos da mídia, do mundo, transformando-nos em leitores empíricos, de modo a não nos contentarmos com preconceitos e estereótipos como explicações do mundo, mas para que façamos das questões cotidianas, um universo de investigações, e, apropriando-nos mais e mais das diferentes dimensões das coisas, do mundo, possamos nos aproximar da “verdade” e de uma ação mais efetiva.

A questão da violência não cabe em explicações simplistas, naturais ou universais, pertence ao terreno das ações do homem e precisa ser encarada como tal.

²¹⁸ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

BIBLIOGRAFIA

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10ªed. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 2001.

_____. *Sobre a Violência*. Rio de Janeiro, Relume- Dumará, 1994.

_____. *Entre o passado e o futuro*. 2 ed. São Paulo, Perspectiva, 1972, p.129.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro., LTC, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O significado da infância. *Criança*, n.28, Brasília/MEC,1995.

ASSIS, Simone Gonçalves de. Crescendo em meio à violência. In: WESTPHAL, Marcia Faria. (Org.) *Violência e Criança*. São Paulo. EDUSP, 2002.

BAKHTIN, Michael. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1981.

BARTHES, Roland. *O discurso da história: o rumor da língua*. São Paulo, Brasiliense, 1988.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, máquinas e violência. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.25, n.87, maio/ago, 2004, p.575-598.

_____. Estética da Violência. *Comunicação e Educação*. Moderna/USP, Ano IV, n.12,1998, 43-48.

BOSI, Alfredo. *O tempo vivo da memória*. São Paulo, Ateliê Editorial, 2003.

_____. *Dialética da Comunicação*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. *A Violência e a Construção Social da Democracia*. Palestra proferida na Faculdade de Direito- USP/SP, 01.10.1997.

BRANDÃO, H. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, Unicamp, 1991.

BUSQUETS, Maria Dolors et al. (Orgs.) *A Educação para a Saúde*. In: BUSQUETS, Maria Dolors et al. *Temas Transversais em Educação*, São Paulo, Ática, 1997.

CARLSSON, Ulla, FEILITZEN, Cecília Von. *A criança e a violência na mídia*. São Paulo: Cortez/ Brasília:UNESCO, 1999.

CASTRO, Gustavo de. Da fragilidade do homem-rede. In: CASTRO, G. de, Carvalho, E.A., Almeida, M. C. de. *Ensaio de Complexidade*. R.N., UFRN, 1997.

CASTRO, Lucia Rabello de. *A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro., FAPERJ / 7Letras, 2004.

CASTRO, Lucia Rabello de.(Org). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro, NAU/ FAPERJ, 2001.

CATANIA, A.C. *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. Rio de Janeiro, Artmed, 1998.

COELHO, Teixeira. *Moderno e Pós Moderno*. S. P: Iluminuras, 1995.

CALLIGARIS, Contardo. O reino encantado chega ao fim. A Folha de São Paulo, *Caderno Mais*, jul.1995.

CONTRERA, Madalena Segura. *Mídia e Pânico: saturação da informação, violência e crise cultural na mídia*. São Paulo, AnnaBlume/ FAPESP, 2002, p.12 – 13.

COSTA, Cristina. *Ficção, comunicação e mídias*. São Paulo, SENAC, 2002.

_____. *As questões da arte*. São Paulo, Moderna, 1999.

_____. *Arte: resistências e rupturas*. São Paulo, Moderna, 1998.

COSTA, Jurandir Freire. As faces da violência. *Revista Percurso*, n. 1, entrevistas/debates. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/percurso/main/pes01/Entrevista01.htm>. Acesso em: 11/09/2005.

COSTA, Jurandir Freire. O medo social. *Veja 25 anos: reflexões para o futuro*. São Paulo, abril, 1993, 83-89.

_____. *Violência e Psicanálise*. São Paulo, Graal, 1989.

CRETEAU, M. *A escrita da história*. Rio de Janeiro, Forense, 1974.

DADOUN, Roger. *A Violência: ensaio sobre o "homo violens"*. R.J., Difel, 1998.

DURKIN, K., LOW, J. Criança, mídia e agressão. In: CARLSON, U., FEILLYZEN, C. V. (Orgs.). *A criança e a violência na mídia*. São Paulo, Cortez/ Brasília, UNESCO, 1999.

EAGLY, CHAIKEN. *The psychology of attitudes*. Editora HBJ, 1993.

ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro, Record, 2003.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo. Companhia das Letras, 1994.

ELÍADE, Mircea. *Sagrado e profano: mitos, família e escola*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (Lei Federal n. 8.069). Imprensa Oficial, Condeca, 2000.

FALEIROS, Vicente de Paula. *A questão da violência*. < <http://www.solavanco.com.artigos>>. Acesso em 20/09/05.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e Ideologia*. São Paulo, Ática, 1995.(Série Princípios).

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *O mito na sala de jantar*. Dissertação (Mestrado), Rio de Janeiro, FGV, 1982.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 9ª ed. Petrópolis (R.J), Vozes, 1991.

FREITAS, Jeanne Marie M.de. Ciências da Linguagem: contribuição para o estudo dos media. *Revista Comunicações e Artes*, n.19, n.29, p.11 – 23, set/dez, 1996.

_____. *Comunicação e Psicanálise*. São Paulo, Moderna São Paulo, Escuta, 1992.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Obras Completas. VXXI. Rio de Janeiro, Imago, 1974.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas Notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia. *Interface- Comunicação, Saúde e Educação*, v.1, n.1, p.110, 1997.

GRAMSCI, Antonio. *Obras escolhidas*. São Paulo, Martins Fontes, 1978.

GUARESHI, Pedrinho A. *Os construtores da informação: meios de comunicação, ideologia e ética*. Petrópolis, Vozes, 2003.

GUIMARÃES, M.R., OLIVEIRA, W.F. de. O conceito de violência em Hannah Arendt e sua repercussão na educação. In: ONG Educadores para a Paz.< <http://educapaz.org.br>. > Acesso em 11/09/2005.

HARRISON, Albert A. *A psicologia como ciência social*. São Paulo, Cultrix, 1975.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

JOBIM e SOUZA, Solange. Ladrões de sonhos e sabonetes. In: JOBIM e SOUZA, Solange. *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. R.J., 7 Letras, 2000, p.106.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância, Violência e Consumo*. In: JOBIM E SOUZA, Solange. *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*, R.J., 7 Letras, 2000, p.92 - 93.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

KRISTEVA, Julia. *História da Linguagem*. Lisboa- Portugal, Edições 70, 1969.

KRISTEVA, Julia.et al (Orgs). *Ensaio de Semiologia*. Rio de Janeiro, Eldorado. [s.d].

LACAN, Jacques. *Os IV conceitos fundamentais da psicanálise*. O Seminário. Livro 11. Rio de Janeiro, J. Zahar, 1990.

LACAN, Jacques. *O Seminário*. Livro 4: A Relação de Objeto. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1992.

LE GOFF, J. *História e Memória*. Campinas, Unicamp, 1990.

LEFEBVRE, Henry. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo, Ática, 1991.

LÉVI-STRAUSS. *Introdução à obra de Marcel Mauss: Sociologia e Antropologia*. V.I. São Paulo, EPU/Edusp, 1974.

LEVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência*. São Paulo, Editora 34, 1993.

LIMA, Silvia Ferreira. O Imaginário Infantil: da Literatura à Internet? In: VASCONCELOS, Paula Alexandre C. *Comunicação e imaginário na cultura infanto-juvenil*, São Paulo, Zouk, 2001.

MAFESSOLI, Michel. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro, Forense, 1987.

MAREUSE, Márcia A.G. *50 anos de desenho animado na TV brasileira*. São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicações e Artes /Universidade de São Paulo.

MARTIN BARBERO, Jesus. Comunicação e Cidade: entre medos e meios. *Novos Olhares*, ano I, vol.1, São Paulo, 1998, 5-11.

_____. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1997.

MATTELART, Armand & Michele. *História das Teorias da Comunicação*. São Paulo, Loyola, 1999.

MERLO FLORES, T. Por que assistimos à violência na televisão. In: CARLSON, U., FEILIYZEN, C.V. (Orgs.). *A Criança e a Violência na Mídia*. São Paulo, Cortez, Brasília, UNESCO, 1999. p.187-215.

MICHAUD, Yves. *A Violência*. São Paulo, Ática, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O significado social e para a saúde da violência contra crianças e adolescentes. In: WESTPHAL, Marcia Faria (Org.) *Violência e Criança*. São Paulo, Edusp, 2002.

MIRANDA, Nilson. A banalização atual da violência na mídia. In: KUNZLER, Fernando; CONTE, Bárbara. *Pensando a Violência*. São Paulo, Escuta, 2005.

MORAES, M.C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas (S.P.), Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. *Para sair do século XX*. S.Paulo, Nova Fronteira, 1986.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis (R.J.), Vozes, 2004.

MOTTER, Maria de Lourdes. *Ficção e história: imprensa e construção da realidade*. São Paulo, Arte & Ciência, 2001.

MOTTER, M.L., MALCHER, M.A., COUCEIRO LIMA, S.M. A telenovela e o Brasil: relatos de uma experiência acadêmica. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, v. 23, n. 1, jan/ jun, 2000.

NOGUEIRA, Adriano Cardoso. *Violência nos Telejornais: a realidade espetacularizada*. Dissertação de Mestrado em Multimeios, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, 2000.

NOVAES, A. (Org.). *Tempo e história*. São Paulo, Companhia. das Letras, 1992.

ODÁLIA, Nilo. *O que é violência*. São Paulo, Brasiliense, 1996. (Coleção Primeiros Passos).

PACHECO, Elza Dias (Org.) *Televisão, Criança e Imaginário e Educação: contribuições para a integração escola/ universidade/ sociedade*. Campinas (S.P.), Papirus, 2002.

PACHECO, Elza Dias, TASSARA, Helena. Infância, imaginário e subjetividade: representação da morte dos “Mamonas Assassinas”. In: CASTRO, Lucia Rabello de. (Org.) *Crianças e jovens na construção da cultura*. FAPERJ/ NAU, 2001.

_____. *Desenho Animado na TV: mitos, símbolos e metáforas*. São Paulo, LAPIC / ECA/ /USP, 1999.(Pesquisa Integrada).

_____. Um Sim à TV. *Revista Educação*. v. 24, n. 201, p. 44 – 45. jan., 1998.

_____. A relação TV/ Criança é um tema ainda controverso. *Revista E*, SESC, São Paulo, v. 3, n.9, p. 34 – 35, mar, 1997.

_____. A linguagem televisa e o imaginário infantil. *Revista Tema*. São Paulo, n 911, p. 192 -195, 1991.

_____. *O Pica- Pau, herói ou vilão?* Representação social da criança e reprodução da ideologia dominante. São Paulo, Loyola, 1985.

PETTY, OSTROM E BROCK (Org): *Cognitive responses in persuasion*. Editora L. A,1981.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro, Forense, 1969.

PINHEIRO, Ângela de Alencar Araripe. A criança e o adolescente como sujeitos de direitos: emergência e consolidação de uma representação social no Brasil. *Revista E*, SESC, São Paulo, v. 3, n. 9, p. 34 – 35, mar.,1997.

RINALDI, Coutinho Jorge. (Orgs.) *Saber, Verdade e Gozo: leituras de O seminário 17, de Jacques Lacan*. R.J., Rios Ambiciosos, 2002.

RODRIGUES, A. *Psicologia social*. Rio de Janeiro, Vozes, 1975.

SÁ, Celso Pereira de. *Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria*. In: SPINK, Mary Jane. *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo, Brasiliense, 1993, p. 22 - 36.

SANTOS, Maria Celeste Cordeiro dos. Raízes da Violência na Criança e Danos Psíquicos. In. WESTPHAL, Márcia Faria. (Org.) *Violência e Criança*. São Paulo, Edusp, 2002.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. Razões da Desordem. A Questão da Violência. In: SOUSA Jr., José Geraldo et al (Org.). *Educando para os Direitos Humanos*. Porto Alegre, Síntese, 2004, p. 83-98.

SARAIVA, J.E.M. Do individualismo moderno ao narcisismo contemporâneo: a produção da subjetividade na sociedade do consumo. In: JOBIM e SOUZA, Solange. *Subjetividade em questão : a infância como crítica da cultura*. R.J., 7 Letras, 2000.

SCHAFF, Adam. *História e Verdade*. Cap.I. São Paulo, Martins Fontes, 1978.

_____. *Linguagem e conhecimento*. Coimbra, Almedina, 1974.

_____. *Linguagem, conhecimento e cultura*. Cap. III. São Paulo, Martins Fontes, 1974.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 21ªed. São Paulo, Cortez, 2000.

SOUZA Minayo, Maria Cecília de. O significado social para a saúde da violência contra crianças e adolescentes. In: WESTPHAL, Marcia Faria. *Violência e Criança*. S.P., Edusp, 2002.

SPINK, Mary Jane. *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo, Brasiliense, 1993.

STERNBERG, R. *Psicologia Cognitiva*. Rio de Janeiro, Artmed, 2000.

STRAUSS, Levi. *Introdução à obra de Marcel Mauss: Sociologia e Antropologia*. São Paulo. Edusp,

SOUZA, Minayo. Maria Cecília e de. O significado social e para a saúde da violência contra crianças

TEDESCO, João Carlos. *Paradigmas do cotidiano: introdução à constituição de um campo de análise social*. Santa Cruz do Sul (R.S.), EDUNISC, 1999. Cap. III e VI.

THOMPSON, J.B. *Ideologia e Cultura Moderna*. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis (R.J.), Vozes, 1995.

TOFLER, Alvin. *A Terceira Onda*. Rio de Janeiro, Record, 1992.

TONDATO, Marcia Perencin. *Negociações de Sentido: recepção da programação e TV aberta*. Tese(Doutorado), Escola de Comunicações e Artes, USP, 2005.

VASCONCELOS, Paulo Alexandre C. Mediações Culturais e a Reificação da Infância. In: VASCONCELOS, Paulo Alexandre C. *Comunicação e Imaginário na Cultura Infanto-Juvenil*. Zouk, São Paulo, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

WARTELLA, E., OLIVAREZ, A., JENNINGS, N. A criança e a violência na televisão nos EUA. In: CARLSSON, Ulla, FEILITZEN, Cecilia Von. *A criança e a violência na mídia*. São Paulo, Cortez/ Brasília, UNESCO, 1999.

WESTPHAL, Marcia Faria. *Apresentação – O seminário “Violência e Criança”*. In: WESTPHAL, Marcia Faria (Org.) *Violência e Criança*. São Paulo, Edusp, 2002.

WILSON, B. J. et.al. A natureza e o contexto da violência na televisão americana. In: CARLSONN, U.& FEILITZEN (Orgs) . *A criança e a violência na mídia*. São Paulo, Cortez/ Brasília, UNESCO, 1999.

WILSON, B. J. et.al. A natureza e o contexto da violência na televisão americana. In: CARLSONN, U.& FEILITZEN (Orgs.) *A criança e a violência na mídia*. São Paulo, Cortez, 1999.

WOLFF, L.D.G. *A compreensão da experiência de ser cuidadora de enfermagem em uma unidade de terapia intensiva pediátrica*. Florianópolis (S.C.), 1996, Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Setor de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina.

Endereços Eletrônicos

DISNEY CHANNEL. Art Attack. Disponível em:

http://www.disney.com.br/DisneyChannel/Programas/show_45.html . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Art_Attack . Acesso em: Jan. 2007.

PLAYARTE. As Aventuras de Henry. Disponível em:

<http://www.playarte.com.br/Filme/Default.asp?id=121> . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Avatar. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Avatar> . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Billy & Mandy. Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/As_terr%C3%ADveis_aventuras_de_Billy_e_Mandy . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Bob Esponja. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Bob_Esponja . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Backyardigans Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Os_Backyardigans . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Laboratório de Dexter. Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Dexter's_Laboratory . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Du, Dudu e Edu. Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Du,_Dudu_e_Edu . Acesso em: Jan. 2007.

CENTRAL DE QUADRINHOS. Du, Dudu e Edu. Disponível em:

<http://www.centraldequadrinhos.com/v4/Por%20dentro/Personagens/du.htm> . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Os Padrinhos Mágicos. Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Os_Padrinhos_M%C3%A1gicos . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Jimmy Neutron. Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Jimmy_Neutron . Acesso em: Jan. 2007.

NICKELODEON. Jimmy Neutron. Disponível em:

http://www.nick.com/all_nick/movies/jimmy_neutron/ . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Mega Man. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Mega_Man .

Acesso em: Jan. 2007.

TV.COM (NBC). Mega Man. Disponível em:

<http://www.tv.com/megaman/show/4659/summary.html> . Acesso em: Jan. 2007.

HANNA BARBERA. Zé Colméia. Disponível em:

<http://www.hannabarbera.com.br/zecolme/zecolme.htm> . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Jovens Titãs. Disponível em:

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Teen_Titans_\(s%C3%A9rie_animada\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Teen_Titans_(s%C3%A9rie_animada)) . Acesso em: Jan. 2007.

CARTOON NETWORK. Jovens Titãs. Disponível em:

<http://www.cartoonnetwork.com.br/teentitans/index.html> . Acesso em: Jan. 2007.

REDE GLOBO. Jackie Chan. Disponível em:

<http://tvglobinho.globo.com/TVGlobinho/0,6993,1854-p-8305,00.html> . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/As_Aventuras_de_Jackie_Chan . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Lazy Town. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Lazy_town .

Acesso em: Jan. 2007.

LAZYTOWN. Lazy Town. Disponível em: <http://www.lazytown.com/> . Acesso em:

Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Pucca. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pucca> . Acesso em:

Jan. 2007.

HANNA BARBERA. Tom & Jerry. Disponível em:

<http://www.hannabarbera.com.br/tom/tom.htm> . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Yu-Gi-Oh. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Yu-Gi-Oh> . Acesso

em: Jan. 2007.

SITE MUNDO PERDIDO. Yu-Gi-Oh. Disponível em:

<http://www.yugiohextremo.mundoperdido.com.br/> . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Dave, o bárbaro. Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Dave,_o_B%C3%A1rbaro . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA ESPANHA. Dave, o bárbaro. Disponível em:

http://es.wikipedia.org/wiki/Dave_el_B%C3%A1rbaro . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Power Ranger. Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Power_Rangers . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. As Meninas Superpoderosas. Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/As_Meninas_Superpoderosas . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Liga da Justiça. Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Liga_da_Justi%C3%A7a_%28desenho_animado%29 .

Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Liga_da_Justi%C3%A7a#Liga_da_Justi%C3%A7a_Am%C3%A9rica_.28LJA.29 . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Mulan. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Mulan> . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Cyberchase. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cyberchase> . Acesso em: Jan. 2007.

TV CULTURA. Cyberchase. Disponível em:

<http://www.tvcultura.com.br/detalhe.aspx?id=61> . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Timão e Pumba. Disponível em:

[http://en.wikipedia.org/wiki/Timon_and_Pumbaa_\(TV_series\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Timon_and_Pumbaa_(TV_series)) . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA EUA. Super-Homem. Disponível em:

http://en.wikipedia.org/wiki/Superman:_The_Animated_Series . Acesso em: Jan. 2007.

TV CULTURA. Os Camundongos Aventureiros. Disponível em:

<http://www.tvcultura.com.br/detalhe.aspx?id=69> . Acesso em: Jan. 2007.

TV CULTURA. Os Sete Monstrinhos. Disponível em:

<http://www.tvcultura.com.br/detalhe.aspx?id=63> . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Gasparzinho. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Gasparzinho> . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA EUA. Gasparzinho. Disponível em:

http://en.wikipedia.org/wiki/Casper_the_Friendly_Ghost . Acesso em: Jan. 2007.

SITE VILA DO CHAVES. Chaves. Disponível em:

http://www.viladochaves.com/historia_chaves.htm . Acesso em: Jan. 2007.

Fonte: Chaves. WIKIPEDIA. Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Chaves_%28el_chavo%29 . Acesso em: Jan. 2007.

UOL. Futebol de Rua. Disponível em:

http://www2.uol.com.br/ohayo/v2.0/anime/materias/abr24_futebol.shtml . Acesso em: Jan. 2007.

SITE KIT.NET. SuperCampeões. Disponível em:

<http://www.supercampeonoes.kit.net/index.html> . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Cavaleiros do Zodíaco. Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Cavaleiros_do_Zod%C3%ADaco . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Mansão Foster. Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/A_Mans%C3%A3o_Foster_Para_Amigos_Imagin%C3%A1rios . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Homem-Aranha. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Homem-Aranha> . Acesso em: Jan. 2007.

UOL. Homem-Aranha. Disponível em:

http://epipoca.uol.com.br/filmes_zoom.cfm?id=9890 . Acesso em: Jan. 2007.

UOL. Pica-Pau. Disponível em: <http://retrotv.uol.com.br/picapau/index2.html> . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Pica-Pau. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pica-Pau> . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Kim Possible. Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/Kim_Possible . Acesso em: Jan. 2007.

SITE HELLO KITTY. Hello Kitty. Disponível em: <http://www.hellokitty.com.pt/> . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Hello Kitty. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Hello_Kitty . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Barbie. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Barbie> . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Super Choque. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Super_Choque . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. A Tuma do Bairro. Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/Kids_Next_Door . Acesso em: Jan. 2007.

CARTOON NETWORK. A Tuma do Bairro. Disponível em: http://www.cartoonnetwork.com.br/watch/tv_shows/knd/index.html . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. A Tuma do Bairro. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/K.n.d._a_turma_do_bairro . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. O Clube das Winx. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/O_clube_das_winx . Acesso em: Jan. 2007.

TV MAGAZINE. A Múmia. Disponível em: <http://www.tvmagazine.com.br/conteudo/arquivo/d-arquivo.asp> . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Mega XLR Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Megas_XLR . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. Mirmo Zibang Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Mirmo_Zibang! . Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. O Máskara. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A1skara> . Acesso em: Jan. 2007.

JETIX. Músculo Total. Disponível em:

http://www.jetix.com.br/series/musculo_total/index.html . Acesso em: Dez. 2006.

WIKIPEDIA. Samurai X .Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Samurai_X .

Acesso em: Jan. 2007.

WIKIPEDIA. InuYasha .Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/InuYasha> . Acesso

em: Jan. 2007.

ANEXO A
ROTEIRO DE ENTREVISTAS/ PAIS E CRIANÇAS

ANEXO B
QUESTIONÁRIO/ PAIS

ANEXO C
TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO

ANEXO D
FICHA TÉCNICA DOS DESENHOS

ANEXO E
DESENHOS CITADOS: PAÍS DE ORIGEM, ANO DE PRODUÇÃO E
ANO DE EXIBIÇÃO

A REPRESENTAÇÃO INFANTIL DA VIOLÊNCIA NA MÍDIA: uma perspectiva para repensar a educação

Roteiro de Entrevista com Crianças:

I. Identificação

- 1.Nome
- 2.Idade
- 3.Escola
- 4 Série: / Horário
- 5.Outras atividades
- 6.Estrutura Familiar:

- 7.Trabalho dos pais
8. Período que fica com a mãe/ pai durante a semana
9. Com quem fica e quem os acompanha nas atividades extra-curriculares

II. Relação TV/ Criança

1. Você assiste TV? Quando? Conte como é o seu dia e fale dos momentos em que vê TV?
Quando assiste mais tempo ou menos tempo? Por que? Quantas horas você permanece frente à TV?
2. Quando assiste mais TV? Durante a semana ou nos finais de semana? Nas férias ou quando vai à escola??
3. Assiste mais na sua casa ou na casa de amigos?
4. Em que local da casa fica a TV que assiste? Faz outra atividade enquanto assiste TV? Assiste mais frequentemente sozinho ou acompanhado? De quem?
5. Quais seus **programas preferidos**? O que mais gosta neles? Assiste em sua casa, ou na de amigos, parentes? Sozinho ou acompanhado? De quem? Tem programas que gostaria de assistir, mas é impedido, pois está na escola nesse horário?
6. Assiste **desenho**? Qual seu desenho preferido? Por que ele é o seu preferido? Como é a história desse desenho? (personagens, cor, música)
7. Em que programa, canal e horário você assiste a esse desenho? Assiste sozinho ou acompanhado? De quem?
8. Seus pais sabem o que você assiste na TV? Controlam o seu tempo de permanência frente à TV? Determinam os programas que você pode ou

não assistir? Quem, seu pai ou sua mãe controla mais o tempo frente à TV e a programação televisiva? Você obedece ao horário e aos programas determinados por seus pais?

9. Dos programas que gosta de assistir, quais deles seus pais não gostam que assista? Quais eles recomendam? Vocês gostam de programas /desenhos que seus pais recomendam?
10. Cite um desenho que seus pais não gostam que vejam. Por que eles não gostam que assista? Vocês assistem aos desenhos que seus pais proíbem? Quais? Onde? Com quem?
11. Vocês têm conhecimento desses programas? Como fica sabendo, quem conta para você? Seus colegas assistem? Você tem notícia se os pais de seus colegas agem como os seus pais?
12. Algum dos desenhos que assiste acha violento? Por quê? O que ele tem de violento nele? Você gosta de assistir desenhos violentos?
13. Você pode citar um desenho norte-americano e um japonês que considere violento? O que nesse desenho considera violento?
14. E os seus pais, acham esse desenho violento? Por quê? Do que eles gostam ou não gostam?
15. Tente lembrar de um desenho que seus pais acham violento? Eles dizem por que o acham violento? E o que acha desse mesmo desenho? Por quê?
16. Quando você assiste a um desenho violento o que sente? Gosta? Tem medo? Do que você gosta e do que não gosta? Em algum lugar, que não em sua casa assiste aos programas que seus pais não deixam? Alguém conta para você? Seus colegas assistem?
17. É diferente quando assiste sozinho ou acompanhado? De adulto ou criança?
18. Tem outros programas que você acha violento? Por quê? Você gosta ou não de assistir? Do que gosta e do que não gosta nesses programas? Por quê?
19. E no computador vocês podem ver os mesmos desenhos? Há outros que vocês só vêem no computador?

A REPRESENTAÇÃO INFANTIL DA VIOLÊNCIA NA MÍDIA: uma perspectiva para repensar a Educação

Prezados pais!

O seu filho(a) participou da pesquisa que realizamos na escola em que estuda e que tem como objetivo, conhecer a representação infantil da violência no desenho animado. Para completarmos esse estudo, seria muito importante que um de vocês respondesse às questões contidas nesse formulário. Elas se referem ao que você pensa sobre a programação televisiva e à sua relação e a de seu (sua) filho(a) com a TV.

A partir das informações obtidas junto aos pais e às crianças entrevistadas, esta pesquisa pretende ampliar os conhecimentos sobre esta relação e, assim, contribuir com as discussões relativas à influência da TV sobre as crianças, ajudando pais e professores a lidarem melhor com a televisão.

Contamos com sua participação. Ela é muito importante para nós!

I.DADOS DA CRIANÇA

- 1.Nome: _____
- 2.Idade: _____
- 3.Escola: _____
- 4.Série: _____

II. DADOS DOS PAIS

- 1. Pai:
 - a) Idade:
 - b) Escolaridade:
 - c) Profissão:

2. Mãe:

- a) Idade:
- b) Escolaridade:
- c) Profissão:

III. ESTRUTURA FAMILIAR

1. Família tradicional (pai, mãe, irmãos dos mesmos pais)

- a) Sim ()
- b) Não ()

Se não: Especificar a estrutura: _____

2. A criança vive com:

- a) Pai ()
- b) Mãe ()
- c) Avós ()
- c) Outros ()

3. A criança tem irmãos?

Sim () Não ()

Se sim:

a) Por parte de pai e mãe ()

Especificar: (idade e sexo, na seqüência)

b) Por parte de um dos cônjuges ()

Especificar: (idade e sexo, na seqüência)

4. Frequência das visitas do pai ou da mãe à criança:

Nunca () Raramente () Frequentemente () Sempre () Outras ()

IV. RELAÇÃO DOS PAIS COM A TV

1. Você assiste TV?

Sim ()

Não ()

Se Sim: Especifique o tempo que dedica a TV :

a) Durante a semana

b) Nos finais de semana

2. Especifique seus hábitos frente à TV: (assinale mais de uma alternativa)

a) Assiste todos os dias ()

b) Diferentes Horários ()

c) Sempre no mesmo horário ()

d) Somente no período noturno ()

e) Na sala ()

f) No quarto ()

g) Acompanhado da esposa/ marido ()

h) Acompanhada dos filhos ()

i) Em silêncio ()

j) Comenta a programação ()

3. Indique seus programas preferidos?

V. RELAÇÃO TV/ CRIANÇA

1. Quantas horas a criança assiste TV?

2. Seu filho(a) assiste TV:

a) Sozinha ()

b) Acompanhada () De quem?

c) Na própria casa ()

d) Na casa de amigos ()

3. Considere os aspectos abaixo para avaliar se você controla a relação de seu filho(a) com a TV: (você poderá assinalar mais de uma alternativa)

a) Tempo frente à TV? Sim () Não ()

b) Horário: Sim () Não ()

c) Programação: Sim () Não ()

Se sim: Como se dá esse controle?

Especificar

4. Você conhece os programas/desenhos que a criança assiste?

Sim() Não()

Se sim: Indique os programas que seu filho mais gosta:

5. Você assiste a esses programas/ desenhos com a criança.

Quais?

Especificar: _____

6. Seu filho assiste a seus programas. Quais?

Especificar: _____

7. Você discute a programação com seu filho? Quando? Por quê?

8. Indique os programas/desenhos que você **proíbe ou não gosta** que seu (sua) filho(a) assista

Programas/Desenhos

Razões

9. Indique os programas/desenhos que você gosta que seu (sua) filho (a) assista e as razões:

Programas/Desenhos

Razões

10. Que características fazem com que considere um programa violento?

11. O que pensa sobre a relação da criança com a violência televisiva?

12. Comentários:(Fale o que desejar sobre o tema)

CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICO-CRITÉRIO BRASIL(ITENS DE CONFORTO(Indique a quantidade que possui)

- a) Televisão ()
- b) Rádio ()
- c) Automóvel ()
- d) Aspirador de pó ()
- e) Máquina de lavar roupas ()
- f) Videocassete ()
- g) DVD ()
- h) Geladeira ()
- i) Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex ()
- j) Empregada fixa mensalista ()
- k) Banheiro ()

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES/ USP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você e seu filho(a) estão sendo convidados (as) a participarem como voluntários em uma pesquisa. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de permitir que seu filho participe da pesquisa e de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento na linha correspondente a confirmação de sua participação e de seu filho(a). Caso não puder, porém consentir que seu filho colabore, assine seu nome ao lado do nome dele.

Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar a responsável pelo Projeto pelos telefones: 3864-3213/ 7335-8680.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **A REPRESENTAÇÃO INFANTIL DA VIOLÊNCIA NA MÍDIA: uma perspectiva para repensar a educação**

Pesquisador Responsável: Márcia Aparecida Giuzi Mareuse ¹

Telefone para Contato: 3864-3213/ 7335-8680

- A pesquisa tem por objetivo obter uma definição de violência que caracterize o universo infantil pautada nas representações de violência que as crianças constroem nas relações sociais e se estendem para o desenho animado, visando explicitar a possível relação entre violência na mídia e violência individual e social.
- A sua participação e de seu filho nessa pesquisa trarão contribuições significativas para a compreensão da relação entre violência real e violência na TV. Este tema tem sido alvo de debate exaustivo na sociedade e merece estudo que relacione a visão dos atores envolvidos crianças, pais e membros da sociedade em geral.
- A pesquisa envolverá:

1. Entrevista com as crianças em dois momentos e deverão acontecer durante o seu período na escola. No primeiro momento visando obter dados relativos a seus desenhos preferidos e padrões de comportamento que permitam descrever características dessa audiência. Em um segundo momento as crianças assistirão a dois desenhos e serão interrogadas sobre as narrativas desses desenhos.

2. Entrevista e/ ou questionário com pais buscando conhecer o comportamento da criança como telespectador e a opinião dos mesmos com relação aos desenhos assistidos por seu filho(a).

3. Grupo Focal com adultos representando a sociedade em geral, buscando obter a opinião dos mesmos sobre os desenhos que as crianças assistem, após exibição dos mesmos.

As entrevistas com as crianças serão gravadas e filmadas e a participação dos adultos, somente gravadas em cassete.

Márcia Aparecida Giuzi Mareuse

¹Psicóloga pela PUC / SP. Pesquisadora do LAPIC - Laboratório de Pesquisa sobre Infância, Imaginário e Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Doutoranda em Comunicação e Educação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo e Professora de Psicologia e Metodologia Científica da FAMEC desde 1999.

CONSENTIMENTO DE SUA PARTICIPAÇÃO E DE SEU FILHO(A) COMO SUJEITOS

Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos e os benefícios e riscos de minha participação. Foi-me garantido que posso me retirar a qualquer momento.

Local e data:

Nome do responsável (participante da pesquisa) _____

Nome da criança (participante da pesquisa) _____

DESENHOS CITADOS EM ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS

Nº	Nome do Desenho	País de Origem	Ano de Exibição	Ano de Produção
1	Gasparzinho	Estados Unidos	1960	1950
2	Zé Colméia	Estados Unidos	1969	1960
3	Tom & Jerry	Estados Unidos	1970	1958
4	Power Rangers	Estados Unidos	1993	1993
5	O Máskara	Estados Unidos	1995	1995
6	Timão & Pumba	Estados Unidos	1995	1995
7	Super-Homem	Estados Unidos	1996	1996
8	Mulan	Estados Unidos	1998	1998
9	Bob Esponja	Estados Unidos	1999	-
10	O Laboratório de Dexter	Estados Unidos	1999	1996
11	Pica-Pau	Estados Unidos	1999	1940
12	As Aventuras de Jackie Chan	Estados Unidos	2000	2000
13	Megas XLR	Estados Unidos	2000	2000
14	Super Choque	Estados Unidos	2000	1992
15	A Múmia	Estados Unidos	2001	2001
16	As Meninas Superpoderosas	Estados Unidos	2001	1998
17	Billy & Mandy	Estados Unidos	2001	-
18	Jimmy Neutron	Estados Unidos	2001	1995
19	Liga da Justiça	Estados Unidos	2001	2001
20	Os Padrinhos Mágicos	Estados Unidos	2001	2001
21	A Turma do Bairro	Estados Unidos	2002	1999
22	Barbie	Estados Unidos	2002	1958
23	Kim Possible	Estados Unidos	2002	2002
24	Homem Aranha	Estados Unidos	2003	2003
25	Os Jovens Titãs	Estados Unidos	2003	-
26	Dave, o bárbaro	Estados Unidos	2004	-
27	Backyardigans	Estados Unidos	2005	-
28	Mansão Foster	Estados Unidos	2005	2005
29	Avatar	Estados Unidos	-	-
30	Cyberchase	Estados Unidos	-	1995
31	Cavaleiros do Zodíaco	Japão	1994	1986
32	Megaman	Japão	1995	1987
33	Samurai X	Japão	1996	1994
34	Inu Yasha	Japão	2000	1996
35	Yu-Gi-Oh	Japão	2000	1996
36	Mirmo Zibang	Japão	2002	2002
37	Hello Kitty	Japão	2004	1974
38	Músculo Total	Japão	2005	2002
39	Super Campeão	Japão	-	1983
40	Du – Dudu – Edu	Canadá	1999	1998
41	As Aventuras de Henry	Canadá	2003	2003
42	Futebol de Rua	França	2006	2005
43	Clube das Winxs	Itália	2005	-
44	Art Attack	Inglaterra	-	1989
45	Lazytown	Islândia	2004	2004
46	Pucca	Coreia do Sul	2004	2004
47	Chaves	México	1971	1971
48	Os Camundongos Aventureiros			
49	Os Sete Monstrinhos			
50	Agendinha			
51	Emília Alexander			
52	Judô Brasil

Gasparzinho ¹

País de Origem: Estados Unidos

Produção: Harvey Comics (Famous Studios)

Ano de Produção: 1945/1950

Ano de Exibição: 1960 (Séries Animadas)

Narrativa: Gasparzinho o Fantasma Amigo é um personagem norte americano de desenho animado e também de banda desenhada voltado para o público infantil. Em inglês é chamado de Casper the Friendly Ghost. Nas suas histórias surgiram vários coadjuvantes de sucesso, como o Trio Assombrado (os tios malvados do fantasma), o diabinho Brazinha e a bruxinha Wendy.

Gasparzinho encarna um herói valente e bem comportado ao mesmo tempo que representa a contravenção, por ferir o código de ética da sociedade dos fantasmas, ao fazer o bem.

Personagens:

Gasparzinho

Trio Assombrado (os tios malvados do fantasma)

O diabinho Brazinha

A bruxinha Wendy.

Spin-Off: Revistas em Quadrinhos, Bonecos animados e Filme.

Episódios: 56

¹ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Gasparzinho> . Acesso em: Jan. 2007.

Fonte: WIKIPEDIA EUA. Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/Casper_the_Friendly_Ghost . Acesso em: Jan. 2007.

Zé Colméia²

País de Origem: Estados Unidos

Produção: Hanna Barbera Productions

Ano de Produção: 1960

Ano de Exibição: Brasil – 1969, TV Globo, com representações até o ano 2000.

Narrativa: História de dois ursos que tentam roubar cestas dos visitantes do Parque Jellystone, transgredindo as ordens do guarda florestal.

Personagens:

Zé Colméia – Urso

Catatau – Urso amigo de Zé Colméia

Guarda Chico – Guarda Florestal

Spin-Off: Jogos de Vídeo Game e bonecos animados.

Episódios:

² Fonte: HANNA BARBERA. Disponível em:
<http://www.hannabarbera.com.br/zecolme/zecolme.htm> . Acesso em: Jan. 2007.

Tom & Jerry ³

País de Origem: Estados Unidos

Produção: Hanna & Barbera, na MGM

Ano de Produção: 1940 a 1958

Ano de Exibição: Brasil – 1970 na TV Tupi

Narrativa: São desenhos sobre a tradicional perseguição dos cachorros sobre os gatos e dos gatos sobre os ratos, onde Tom vive aprontando armadilhas para o Jerry.

Personagens:

Tom – Gato que vive perseguindo o rato Jerry.

Jerry – Rato esperto, que vive fugindo das armadilhas.

Spin-Off:

Episódios:

³ Fonte: HANNA BARBERA. Disponível em: <http://www.hannabarbera.com.br/tom/tom.htm> .
Acesso em: Jan. 2007.

Power Rangers ⁴

País de Origem: Estados Unidos

Produção: Produtora Saban Entertainment

Ano de Produção: 1993

Ano de Exibição: 1993

Narrativa: Em todas as Temporadas são recrutados alguns adolescentes para que possam receber tipos de poderes e se tornarem os Power Rangers – os únicos capazes de deter os Vilões. Ao se tornarem rangers para resolver os mais variados problemas, eles contam com a ajuda de seus ZORDS (Robos) estes se unem formando um poderoso Megazord, que é um robo gigante que é usado quando o inimigo se torna gigante também.

Veja abaixo a lista de temporadas:

Temporada	Nome original	Ano*
Power Rangers	Mighty Morphin Power Rangers	1993 – 1995
Alien Rangers	Mighty Morphin Alien Rangers	1995
Power Rangers: Zeo	Power Rangers: Zeo	1996
Power Rangers: Turbo	Power Rangers: Turbo	1997
Power Rangers: No Espaço	Power Rangers: In Space	1998
Power Rangers: Na Galáxia Perdida	Power Rangers: Lost Galaxy	1999
Power Rangers: O Resgate	Power Rangers: Lightspeed Rescue	2000
Power Rangers: Força do Tempo	Power Rangers: Time Force	2001
Power Rangers: Força Animal	Power Rangers: Wild Force	2002
Power Rangers: Tempestade Ninja	Power Rangers: Ninja Storm	2003
Power Rangers: Dino Trovão	Power Rangers: Dino Thunder	2004
Power Rangers: S.P.D. (Super Patrulha Delta)	Power Rangers: S.P.D. (Space Patrol Delta)	2005
Power Rangers: Força Mística	Power Rangers: Mystic Force	2006
Power Rangers: Operação Overdrive	Power Rangers: Operation Overdrive	2007

(*) Os anos se referem à exibição original nos EUA.

Personagens: Basicamente um ranger de cada cor e um Zord para cada um deles, além de diversos vilões.

Spin-Off: Bonecos, Jogos de Vídeo Game e Filmes.

Episódios: 145 episódios de 1993 a 1995; 10 episódios em 1995; 45 episódios em 1997; 43 episódios em 1998; 45 episódios em 1999; 40 episódios em 2000; 40 episódios em 2001; 40 episódios em 2002; 38 episódios em 2003; 38 episódios em 2004; 38 episódios em 2005; 32 episódios em 2006.

⁴ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Power_Rangers . Acesso em: Jan. 2007.

O Máskara⁵

País de Origem: Estados Unidos

Produção:

Ano de Produção: 1995

Ano de Exibição: 1995

Narrativa: A série começa quando uma máscara é encontrada em um antiquário por Stanley Ipkiss, um fracassado neurótico sobre quem todos levam vantagem. Colocando a máscara, ele se transforma numa criatura de face verde e com poderes mágicos. Ele utiliza esses novos poderes ilimitados para se vingar de todos os que o humilharam. Retirando a máscara, ele volta a ser o normal Stanley. Em outras histórias, a máscara é utilizada por outras pessoas, sempre com o mesmo resultado: a pessoa adquire poderes ilimitados e passa a sentir vontade de fazer tudo o que sempre quis. Normalmente, com métodos bizarros e violentos.

Personagens:

Stanley Ipkiss (O Máskara)

Milo

Bebê Forthwright

Charlie Schumaker

Peggy Brandt

Tenente Mitch Kellaway

Doyle, Kablamis

Prefeito Mitchell Tilton

Pretorius

Pete

Eddie (garoto peixe)

Doc (o coisa)

Senhora Francis Forthwright

Lonnie o tubarão

Dr. Arthur Neuman

Spin-Off: DVDs com episódios, revistas em quadrinhos.

Episódios: 53 divididos em 3 temporadas

⁵ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A1skara> . Acesso em: Jan. 2007.

Timão & Pumba⁶

País de Origem: Estados Unidos

Produção: Estúdios Disney

Ano de Produção: 1995

Ano de Exibição: de Setembro de 1995 até 1999

Narrativa: Timão e Pumba são personagens do filme O Rei Leão de Walt Disney. Os dois personagens ficaram conhecidos por cantarem a música Hakuna Matata do filme. Tempo depois os dois personagens ganharam seu próprio desenho animado na TV.

Personagens:

Timão
Pumba
Quint
Fred
Shenzi, Banzai e Ed (Hienas do Rei Leão)
Speedy, o caracol
Rafiki
Irwin (O Pingüim)
Zazu
Princesa Tatiana
Simba

Spin-Off: Jogos de PC, DVDs com episódios e bonecos.

Episódios: 86

⁶ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: [http://en.wikipedia.org/wiki/Timon_and_Pumbaa_\(TV_series\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Timon_and_Pumbaa_(TV_series)) . Acesso em: Jan. 2007.

Super-Homem ⁷

País de Origem: Estados Unidos

Produção: DC Comics (Desenhista Mike Manley)

Ano de Produção: 1996

Ano de Exibição: 1996 até 2001

Narrativa: Superman nasceu Kal-El (que significa Filho das Estrelas em kryptonês), no planeta Krypton, e foi mandado a Terra por Jor-El, seu pai, cientista, momentos antes do planeta explodir. O foguete aterrisou na Terra na cidade de Smallville (Pequenópolis), onde o jovem Kal-El foi descoberto por Jonathan e Martha Kent. Conforme foi crescendo, ele descobriu que tinha poderes diferentes dos humanos normais. Quando não está lutando contra o mal, ele vive como Clark Kent, repórter do Planeta Diário. Clark trabalha com Lois Lane, com quem teve um romance e hoje estão casados.

Personagens:

Kal-El (Nome Kryptoniano)

Clark Kent (Nome Terrestre)

Lois Lane (esposa);

Jor- El (pai biológico);

Lara (mãe biológica);

Jonathan Kent (pai adotivo)

Martha Kent (mãe adotiva)

Kara Zor-El (prima biológica)

Lex Luthor (Inimigo)

Spin-Off: DVDs com episódios

Episódios: 54

⁷ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Superman> . Acesso em: Jan. 2007.
Fonte: WIKIPEDIA EUA. Disponível em:
http://en.wikipedia.org/wiki/Superman:_The_Animated_Series . Acesso em: Jan. 2007.

Mulan⁸

País de Origem: Estados Unidos

Produção: Estúdios Disney

Ano de Produção: 1998

Ano de Exibição: 1998

Narrativa: Quando o terrível Shan-Yu, líder dos Hunos, invade a China Imperial, revoltado com a construção da Grande Muralha, o Imperador ordena que um homem de cada família seja convocado para servir o Exército Imperial e lutar pelo reino. A jovem Fa Mulan, sabendo que seu pai, o velho soldado Fa Zu, está doente e não tem condições de lutar, decide assumir o lugar dele, se disfarça de homem e se apresenta no exército com a armadura e a espada dele. Os ancestrais da família Fa decidem enviar um dragão para trazê-la de volta. Mas o dragãozinho Mushu, que trabalha como acordador dos outros ancestrais, decide ir às escondidas convencer a jovem a voltar. Mas ao perceber que ela não vai desistir, ele resolve ajudá-la em sua farsa e fazê-la voltar vitoriosa da batalha contra os Hunos.

Personagens:

han-Yu;
Mulan;
Yao;
Fa Li;
Avó Fa;
Chi Fu;
Imperador da China;
Mushu;
Fa Zu;
General Li;
Capitão Li Shang;
Casamenteira;
Ling;
Chien Po;
Grande Ancestral.

Spin-Off: DVDs com episódios, bonecos.

Episódios:

⁸ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Mulan> . Acesso em: Jan. 2007.

Bob Esponja⁹

País de Origem: Estados Unidos

Produção: Stephen Hillenburg

Ano de Produção:

Ano de Exibição: 1999

Narrativa: O desenho relata a história de Bob Esponja, uma esponja amarela que vive no fundo do oceano Pacífico, num lugar conhecido como Fenda do Biquíni. Ele é empregado de uma lanchonete (O Siri Cascudo) especializada em hambúrgueres de siri cujo proprietário é o Seu Siriguejo. Junto com Bob, trabalha na lanchonete com uma lula macho chamada Lula Molusco. O melhor amigo de Bob é Patrick, uma estrela-do-mar rosa. Os roteiros dos episódios giram em torno da ingenuidade de Bob Esponja e Patrick, que nunca encontram malícia nas atitudes de Seu Siriguejo, Lula Molusco, Plankton e outras personagens ardilosas da trama.

Personagens:

Bob Esponja
Patrick Estrela
"Seu" Siriguejo
Lula Molusco Tentáculos
Sandy Bochechas
Sheldon J. Plankton
Senhora Puff
Pérola
Squilliam Imaginoso
Larry a Lagosta
Homem-Sereia
Mexilhãozinho

Spin-Off: Bonecos, Camisetas, Canecas, Jogos de Vídeo Game e PC e um Filme.

Episódios:

⁹ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Bob_Esponja . Acesso em: Jan. 2007.

O Laboratório de Dexter ¹⁰

País de Origem: Estados Unidos

Produção: Genndy Tartakovsky (Hanna-Barbera)

Ano de Produção: 1996

Ano de Exibição: 1999 – Última Temporada 2003

Narrativa: Trata-se de um desenho cujo foco é um menino gênio chamado Dexter, que possui um imenso laboratório secreto conectado a seu quarto. O garoto está constantemente em conflito com sua endiabrada irmã mais velha, Dee Dee.

Dexter possui um arqui-inimigo que se intitula Mandark, outra criança superdotada, e que tem uma gargalhada muito peculiar ("A-ha-ha! A-ha-ha-ha-ha!"). Quase sempre, Mandark, através de métodos fraudulentos ou por pura coincidência, assume o mérito das conquistas de Dexter.

Outros personagens que aparecem regularmente na série são os pais de Dexter. Muitas vezes, os episódios parecem não ter uma sequência lógica entre si.

Além da série, há um especial de uma hora chamado *Ego Trip* (no Brasil, rebatizado como *A Viagem de Dexter*), em que Dexter viaja através do tempo e encontra seus futuros egos.

Personagens:

Dexter
Dee Dee
A mãe de Dexter e Dee Dee
O pai de Dexter e Dee Dee
Mandark
Sr. Levinsky
Douglas Mordechai

Spin-Off: Revistas em quadrinhos, Jogos de Vídeo Game e PC, Bonecos e um Filme.

Episódios: 65

¹⁰ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Dexter's_Laboratory . Acesso em: Jan. 2007.

Pica-Pau ¹¹

País de Origem: Estados Unidos

Produção: Walter Lantz (Universal Studio)

Ano de Produção: O primeiro desenho foi criado em 1940, o mais atual em 1999

Ano de Exibição: 1999

Narrativa: O Pica-Pau é sem dúvida é aquele que mais cativou as crianças. Não só pelo seu espírito aventureiro, brincalhão e bagunceiro, mas sobretudo pelo seu carisma, fazendo com que as crianças se identificassem com ele, despertando paixões e, acima de tudo, gerando boas gargalhadas.

Personagens:

Pica-Pau (Woody Woodpecker)
Paulina Pica-Pau (Winnie Woodpecker)
Toquinho e Lasquita (Knothead e Splinter)
Pé-de-Pano (Sugarfoot)
Picolino (Chilly Willy)
Smedley
Zeca Urubu (Buzz Buzzard)
Zé Jacaré (Gabby Gator)
Leôncio (Wally Walrus)
Meany Ranheta (Miss Meany)
Dapper Denver Dooley
Inspetor Willoughby (Inspector Willoughby)
Professor Grossenfibber
Professor Dingle Dong
Jubileu
Andy Panda
Miranda Panda
Mag e Sam.
Mãe e Pai (Maw and Paw)
A Família Urso (The Beary Family)

Spin-Off: não tem

Episódios: 195

¹¹ Fonte: UOL. Disponível em: <http://retroTV.uol.com.br/picapau/index2.html> . Acesso em: Jan. 2007.
Fonte: WIKIPÉDIA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pica-Pau> . Acesso em: Jan. 2007.

As Aventuras de Jackie Chan ¹²

País de Origem: Estados Unidos

Produção:

Ano de Produção: 2000

Ano de Exibição: 9 de Setembro de 2000

Narrativa: O show se inicia com o experiente arqueólogo Jackie sendo recrutado por uma agência paralela do governo para descobrir uma antiga conspiração. Tendo sua sobrinha de 11 anos como companheira nesta ousada aventura, a missão de Jackie envolve a localização de 12 talismãs espalhados ao redor do mundo, cada um possuindo poderes assombrosos. Esta missão perigosa remete Jackie em uma corrida contra o relógio uma vez que figuras experientes em artes marciais aliados com o crime tentarão impedi-lo a todo momento.

Personagens:

Jackie Chan;
Tohru;
Valmont;
Capitão Black;
Tio;
Jade;
Ratso;
Chow;
Finn;
Bando das Sombras.

Spin-Off: Dvds com episódios.

Episódios: 95 divididos em 5 temporadas

¹² Fonte: REDE GLOBO. Disponível em: <http://tvglobinho.globo.com/TVGlobinho/0,6993,1854-p-8305,00.html> . Acesso em: Jan. 2007.

Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/As_Aventuras_de_Jackie_Chan . Acesso em: Jan. 2007.

Megas XLR ¹³

País de Origem: Estados Unidos

Produção: Cartoon Network Studios

Ano de Produção: Agosto de 2000

Ano de Exibição: 2000

Narrativa: É a história de um jovem de 20 e poucos anos e aficionado por videogames, que encontra Megas num ferro velho (a um preço módico de dois dólares), leva-o para casa e o transforma num super-robô com uma pintura caprichada. o robô na verdade é um protótipo de combate criado pela raça alienígena Glorft, que veio do futuro com o objetivo destruir a terra.

Este robô foi roubado no futuro pela piloto Kiva, que desesperadamente tenta levar a máquina para o passado, numa batalha decisiva contra os glorft, que seria ganha caso a máquina de batalha fosse usada pelos humanos.

Por um acaso do destino, a tentativa de roubo fracassa, então o robô e a piloto são enviadas (junto com uma nave de guerra glorft) acidentalmente para os arredores do ano 2000, e ficando presos lá, pois o aparelho de viagem no tempo que o robô possuía fora danificado.

Coop encontra o robô no ferro-velho, totalmente danificado, e curiosamente, modifica a máquina do futuro e a transforma no que parece ser um video-game gigante.

Impossibilitada de voltar para seu tempo e de pilotar o robô, kiva decide treinar o gordo e desajeitado piloto.

Personagens:

Cara

Jaiminho

Kiva

Goat

Gorrath

Magnanimous

Megas

Spin-Off: Jogos de Vídeo-Game e PC e DVDs com os episódios

Episódios:

¹³ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Megas_XLR . Acesso em: Jan. 2007.

Super Choque ¹⁴

País de Origem: Estados Unidos

Produção: Warner Bros em parceria com o Cartoon Network

Ano de Produção: 1992/2000

Ano de Exibição: 2000

Narrativa: Super Choque (Static Shock) é um desenho animado da DC Comics, seu personagem principal é um adolescente negro chamado Virgil, que vive em uma cidade tranquila americano chamada Dakota. Até que depois de uma explosão de gases experimentais provocada no cais da cidade - que foi chamada de Big Bang - Dakota se vê cheia de pessoas que respiraram o gás mutagênico e assim ganharam super-poderes. Virgil ganhou poderes elétricos e decidiu tornar-se um Super-Herói, e assim criou o disfarce de Super Choque. O desenho retrata a vida de um garoto negro lidando com a vida, a escola, os preconceitos, as desigualdades sociais e ainda enfrentando vários inimigos com seus super-poderes e uma incrível dose de bom humor para manter a cidade de Dakota em paz. Com a exceção do seu melhor amigo, Ritchie, ninguém sabe que Virgil é o Super Choque, e assim ele tenta manter sua identidade secreta. Mais tarde, Ritchie, descobre que ganhou o poder de uma super inteligência, que se manifestou um tempo depois, inventou equipamentos de alta tecnologia e tornou-se um super-herói, com o nome Gear, para ajudar o Super Choque.

Personagens:

Virgil Ovid Hawkins (Super Choque/Static Shock)
Robert Hawkins
Sharon Hawkins
Jean Hawkins
Trina Jessup
Lee Ralph

Spin-Off: não tem

Episódios:

¹⁴ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Super_Choque . Acesso em: Jan. 2007.

A Múmia ¹⁵

País de Origem: Estados Unidos

Produção: Universal Studio

Ano de Produção: 2001

Ano de Exibição: 2001

Narrativa: Desenho animado baseado no grande sucesso dos cinemas "O Retorno da Múmia", que narra a série de aventuras vividas por Alex O'Connell e seus pais arqueólogos, Rick e Evelyn O'Connell.

A produção, lançada nos Estados Unidos em setembro de 2001, é apresentada na América Latina através da FOX Kids.

Personagens:

Alex O'Connell

Rick O'Connell

Evelyn O'Connell

Jonathan Carnaham

Imhotep

Spin-Off: não tem

Episódios:

¹⁵ Fonte: TV MAGAZINE. Disponível em: <http://www.tvmagazine.com.br/conteudo/arquivo/d-arquivo.asp> . Acesso em: Jan. 2007.

As Meninas Superpoderosas¹⁶

País de Origem: Estados Unidos

Produção: Criada por Craig McCracken
produzida Hanna-Barbera e Cartoon Network.

Ano de Produção: 1998

Ano de Exibição: 2001

Narrativa: O desenho relata a história de três meninas chamadas Blossom (no Brasil, Florzinha), Bubbles (Lindinha) e Buttercup (Docinho) cujo objetivo é salvar o mundo e a cidade de Townsville de terríveis criminosos e criaturas perigosas, entre os quais se encontra Mojo Jojo (o Macaco Louco).

Elas vêm à vida durante uma experiência realizada pelo Professor Utonium (Professor Utônio), que acidentalmente mistura na sua fórmula o componente X e cria três meninas com superpoderes, de quem ele passa a cuidar como filhas.

Personagens:

Florzinha;
Lindinha;
Docinho;
Professor Utônio;
Macaco Loco;
O Prefeito;
Sara Belo;
Professora Keane.

Spin-Off: Jogos de Computador, Livros, Filme e Brinquedos.

Episódios: 78 divididos em 6 temporadas

¹⁶ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/As_Meninas_Superpoderosas .
Acesso em: Jan. 2007.

Billy & Mandy ¹⁷

País de Origem: Estados Unidos

Produção: Maxwell Atoms

Ano de Produção:

Ano de Exibição: 24 de Agosto, 2001 – presente

Narrativa: Billy e Mandy são duas típicas crianças da cidade de Endsville. No dia do aniversário do velho hamster de Billy, o Ceifador Sinistro, ou Puro Osso, aparece para levar o hamster para o além. Mas, para sua surpresa, as duas crianças não sentem medo dele, e apostam com Puro Osso: se ele ganhar, pode levar o hamster, mas, se perder, será escravo e melhor amigo dos dois até a eternidade. Puro Osso aceita e os leva para jogar limbo, seu jogo favorito. Antes que Puro Osso pudesse vencer o jogo, Mandy diz "beijinho" para o hamster, fazendo com que ele ataque Puro Osso e derrube o limbo, assim fazendo-o perder a aposta. Puro Osso fica bastante deprimido e triste, além de passar por humilhação e desdenho das outras entidades paranormais, mas, gradualmente, ele passa a se acostumar com sua nova vida, e passa a ter uma relação de amor-ódio para com as crianças, esperando que um dia seja libertado de sua escravidão.

Personagens:

Billy

Mandy

Puro Osso

Irwin

Nergal

Hoss Delgado

Harold (Pai do Billy)

Mindy

Jeff

Sperg

Jack Cabeça-de-Abóbora

Nervo-exposto de Mandy

Cicatriz

Spin-Off: Bonecos, Camisetas e Jogos de Vídeo Game.

Episódios: 69

¹⁷Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/As_terr%C3%ADveis_aventuras_de_Billy_e_Mandy . Acesso em: Jan. 2007.

Jimmy Neutron¹⁸

País de Origem: Estados Unidos

Produção: John A. Davis (Nickelodeon Studios)

Ano de Produção: 2001

Ano de Exibição: Primeira aparição foi em um curta-metragem de animação de 1995 e na época chama-se Johnny Quasar.

Narrativa: Seu nome de batizado é Jimmys Isaac Neutron, mas só sua mãe o chama assim. Tem como melhores amigos o atrapalhado Carl Ulises Wheazer (mais chamado de Caio) e o lunático Sheen Juarera Esteves (mais chamado de Sheen). Caio é gordo, alérgico a inúmeras coisas, asmático e apaixonado por lhamas. Sheen é super fã de um super-herói chamado Ultralord. Tem como outros amigos (menos íntimos) as meninas Cindy (Cindy e Jimmy se amam na verdade, mas não conseguem confessar) e Libby (Sheen já teve uma queda por ela, talvez até ame ela de verdade). Uma característica notável de Jimmy é o tamanho de sua cabeça e o seu grande topete. O garoto ainda possui um laboratório secreto que fica no subsolo do quintal de sua casa. É lá onde Jimmy realiza suas experiências e cria seus inventos.

Personagens:

Jimmy Neutron;
Caio Wheazer;
Sheen Steves;
Hugh Neutron;
Judy Neutron;
Cindy Vortex;
Libby Folfax;
Dona Flora;
Sam;
Bebê Édie;
Eustácio Strich;
Goddard.

Spin-Off: 2 Filmes, Bonecos e Jogos de Vídeo Game.

Episódios: 56 divididos em 3 Temporadas.

¹⁸ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Jimmy_Neutron . Acesso em: Jan. 2007.

Fonte: NICKELODEON. Disponível em: http://www.nick.com/all_nick/movies/jimmy_neutron/ . Acesso em: Jan. 2007.

Liga da Justiça¹⁹

País de Origem: Estados Unidos

Produção: Criação DC Comics (Gardner Fox) e produção Warner Bros

Ano de Produção: 2001

Ano de Exibição: Novembro de 2001

Narrativa: A Liga da Justiça da América é uma equipe de super heróis criados pela editora norte-americana DC Comics, inspirada na Sociedade da Justiça dos anos 40 que fez muito sucesso pela própria DC, entre eles Super-Homem, Batman, Aquaman, Mulher Maravilha, Lanterna Verde, Flash, Ajax, o Caçador de Marte, os mais famosos. Apesar dessa formação ser a mais conhecida (chamada de os Sete Magníficos), a equipe já passou por diversas mudanças. O atual quartel-general da Liga fica na Lua, mas eles já usaram como QG uma estação espacial que orbita nosso planeta, cavernas, entre outros. A Liga da Justiça, por vezes também é chamada de Liga da Justiça da América, uma vez que em determinados momentos possuiu uma "filial" na Europa, sediada em Paris, cujo nome era Liga da Justiça Europa e já foi chamada de Liga da Justiça Internacional.

A Liga da Justiça já rendeu inúmeros títulos de história em quadrinhos e desenhos, como o recente sucesso Liga da Justiça Sem Limites,

Personagens:

Fundadores:

Superman

Batman

Mulher Maravilha

Lanterna Verde (Kyle Rayner)

Flash (Wally West)

Caçador de Marte

Spin-Off: Jogos de Vídeo Game, DVDs, Revistas em Quadrinhos, Bonecos.

Episódios: 52 Divididos em 2 Temporadas

¹⁹ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Liga_da_Justi%C3%A7a_%28desenho_animado%29 . Acesso em: Jan. 2007.

Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Liga_da_Justi%C3%A7a#Liga_da_Justi.C3.A7a_Am.C3.A9rica_.28LJA.29 . Acesso em: Jan. 2007.

Os Padrinhos Mágicos²⁰

País de Origem: Estados Unidos

Produção: (Nickelodeon em parceria com a Disney)

Ano de Produção: 2001

Ano de Exibição: 30 de Março, 2001 – Presente

Narrativa: Timmy Turner tem dez anos, é travesso e divertido. Mas, claro, os adultos estão sempre tentando dominar sua vida. E o pior, Vicky, um pesadelo de menina de 16 anos.

Evidentemente, Timmy necessitava de ajuda e algo grandioso aconteceu: apareceram em sua vida Cosmo e Wanda, seus padrinhos mágicos! Agora, tudo o que ele tem que fazer é pedir desejos e estes serão concedidos. Parece genial, mas o problema é que Cosmo e Wanda não são as criaturas mais brilhantes e suas varinhas mágicas, geralmente, terminam criando confusão e desordem.

Personagens:

Timmy Turner;

Pai do Timmy Turner;

Mãe do Timmy Turner;

Cosmo;

Wanda;

Jorgen Von Strangle (Jorgen Von Estranho, no Brasil);

Anti-Fadas;

Vicky;

A.J.;

Spin-Off: Jogo de Vídeo-Game e Filme.

Episódios: 83

²⁰ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Os_Padrinhos_M%C3%A1gicos . Acesso em: Jan. 2007.

A Turma do Bairro²¹

País de Origem: Estados Unidos

Produção:

Ano de Produção: 1999

Ano de Exibição: 2002

Narrativa: Codename: Kids Next Door (K.N.D. - A Turma do Bairro, no Brasil) é um desenho animado que narra a história de cinco crianças treinadas para combater a autoridade que os adultos têm sobre as crianças. No início, só haviam os números de 1 a 5, que viviam no quartel-general (uma árvore que sai de dentro da casa do Número 1). Ao longo da história, tornam-se centenas de agentes, mas a história continua centralizada no Setor V, liderado por número 1.

Personagens:

Número Um

Número Dois

Número Três

Número Quatro

Número Cinco

Spin-Off: Filmes, Jogos de PC,

Episódios: 78

²¹ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/Kids_Next_Door . Acesso em: Jan. 2007.

Fonte: CARTOON NETWORK. Disponível em:

http://www.cartoonnetwork.com.br/watch/tv_shows/knd/index.html . Acesso em: Jan. 2007.

Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/K.n.d._-_a_turma_do_bairro . Acesso em: Jan. 2007.

Barbie ²²

País de Origem: Estados Unidos

Produção: Mattel (Boneca)

Ano de Produção: 1958

Ano de Exibição: 2002

Narrativa: São mais de 40 anos de história, Criada por Ruth Handler e seu marido Eliot em 1936 a Barbie foi uma idéia de Ruth que sempre via sua filha Bárbara brincando com bonecas de papel que trocavam de roupa, foi então que surgiu a idéia de criar uma boneca que trocasse de roupa, usando uma modinha e também com uma feição adulta diferente das bonecas da época. O nome Barbie foi dado em homenagem a filha do casal que se chama Bárbara e seu apelido era Barbie. A idéia de uma boneca com feição adulta, segundo Ruth, era inspirado no fato de que quando criança, você sempre quer crescer e se tornar uma mulher adulta, e com a Barbie isso ficou mais real e visível. Encomendada ao designer Jack Ryan, em 1958, ela foi lançada oficialmente na Feira Anual de Brinquedos de Nova York, em 9 de março de 1959. Desde então inicia-se uma trajetória de muito sucesso. A imagem da Barbie sempre foi a de uma top model, símbolo de sucesso, beleza e juventude.

Ruth e Eliot Handler eram donos da empresa de brinquedos Mattel, fabricando a Barbie que foi vendida a 3 dólares os primeiros exemplares e logo se tornou uma sensação mundial vendendo mais de 340.000 bonecas do primeiro exemplar

Personagens:

Barbie

Ken (Namorado de Barbie)

Christie (Amiga de Barbie)

Stacy (Amiga de Barbie)

Spin-Off: Boneca, Jogos de PC e Filmes.

Episódios:

²² Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Barbie> . Acesso em: Jan. 2007.

Kim Possible²³

País de Origem: Estados Unidos

Produção: Disney

Ano de Produção: 2002

Ano de Exibição: Junho de 2002

Narrativa: Kim Possible é um desenho animado da Disney, no qual a personagem principal, Kimberly Ann Possible, é uma adolescente que mora na cidade de Middletown e luta diariamente contra o crime, além de ter suas obrigações escolares e familiares. Anda sempre com seu amigo Ron que tem seu rato careca Rufus. E o seu maior inimigo é a ajudante do Dr. Draken, a Shego. Ron além de amigo de Kim é também o seu companheiro na luta contra o crime, é um pouco trapalhão mas por mais que pareça impossível, acaba por ajudar Kim. Possible, quer dizer possível em inglês, o autor acha que esse nome combina com ela, pois nada para ela é impossível!.

Personagens:

Kim Possible
Ron Stoppable
Rufus
Josh Mankey
Monique
Bonnie Rockwaller
Sara
Dr. Possible
Dra. Possible
Jim
Tim

Spin-Off: Não Tem

Episódios: 87

²³ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/Kim_Possible . Acesso em: Jan. 2007.

Homem Aranha ²⁴

País de Origem: Estados Unidos

Produção: Sony Pictures Television, Marvel Enterprises

Ano de Produção: 2003

Ano de Exibição: 2003

Narrativa: Órfão desde pequeno, Peter Parker viveu com os tios Ben e May durante a infância. Era inteligente e se destacava na escola, embora, por isso mesmo, fosse renegado por muitos de seus colegas. Desde que picado por uma aranha radioativa, numa excursão escolar, Peter passou a ter estranhos poderes: saltos de aracnídeos, força sobre-humana e um "sentido aranha" que o alerta para os perigos. Peter Parker se tornou o Homem Aranha.

Personagens:

Amigos:

Peter Benjamin Parker (Homem-Aranha)

May Parker (tia),

Mary Jane (esposa),

Ben Parker (tio, falecido).

Inimigos:

Duende Verde,

Doutor Octopus,

Rei do Crime,

Venom,

Abutre,

Homem-Areia.

Spin-Off: DVDs e Jogos de Vídeo-Game.

Episódios:

²⁴ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Homem-Aranha> . Acesso em: Jan. 2007.

Fonte: UOL. Disponível em: http://epipoca.uol.com.br/filmes_zoom.cfm?id=9890 . Acesso em: Jan. 2007.

Os Jovens Titãs²⁵

País de Origem: Estados Unidos

Produção: Sam Register e Glen Murakami, (Warner Bros)

Ano de Produção:

Ano de Exibição: 19 de Julho de 2003.

Narrativa: Embora muitas vezes os episódios não se conectem diretamente à trama central, cada temporada da série se destacou pelo foco numa única grande trama, permitindo assim, um maior desenvolvimento dos personagens.

A primeira temporada introduz Slade, vilão que se tornaria o grande arqui-rival de Robin e dos Titãs. A segunda adapta a história *O Contrato de Judas*, introduzindo a personagem Terra, que entra para a equipe apenas para, ao fim de tudo, trair seus companheiros à favor de Slade, exatamente como nos quadrinhos. A terceira temporada trata, entre outros temas, do Irmão Sangue e termina com a criação dos Titãs da Costa Leste. A quarta, por sua vez, se foca em Trigon, deus-demônio, e pai da personagem Ravena.

A quinta e última temporada se foca na Irmandade Negra, inimigos mortais da Patrulha do Destino, antiga equipe do personagem Mutano.

Personagens:

Robin
Patrulha do Destino
Ciborgue
Ravena
Estelar
Mutano
Ricardito
Aqualad
Kid Flash

Spin-Off: revista em quadrinhos *Jovens Titãs* lançado pela Panini Comics.

Episódios: 65 Dividido em 5 Temporadas

²⁵ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em:

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Teen_Titans_\(s%C3%A9rie_animada\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Teen_Titans_(s%C3%A9rie_animada)) . Acesso em: Jan. 2007.

Fonte: CARTOON NETWORK. Disponível em:

<http://www.cartoonnetwork.com.br/teentitans/index.html> . Acesso em: Jan. 2007.

Dave, o bárbaro²⁶

País de Origem: Estados Unidos

Produção: Doug Langdale

Ano de Produção:

Ano de Exibição: 23 de Janeiro de 2004 a 30 de Janeiro de 2004

Narrativa: A história se passa no reino de Udriogoth. O pai de Dave, Rei Throktar, precisa viajar para terras distantes e pede ao filho que tome conta do reino. Ele precisa defender seu povo de seres fantásticos e bizarros.

Mas, apesar de ser grande e forte, Dave não é um guerreiro: ele prefere fazer dobraduras de papel (origami) do que usar sua espada. Mesmo assim, tenta bravamente defender suas terras dos inimigos fantásticos que as atacam, todos saídos de lendas e da mitologia dos antigos povos do norte europeu.

Para isso, Dave conta com a ajuda de seus parentes e de sua espada, Lula.

Personagens:

Dave

Fang (irmã do Dave)

Candy (irmã do Dave)

Oswidge (tio, irmão de Glimia)

Faffy (dragão de estimação de Dave)

Lulu, a Espada Encantada (espada de Dave)

Twinkle, o Cavalo Maravilha (cavalo de Candy)

Throktar (pai)

Glimia (mãe)

Menestreis do Bairro (banda)

Chuckles, o porco bobo (vilão)

Mal Squando (vilão)

Quosmir (vilão)

Princesa Irmoplotz (vilã)

Nedd Frishman (vilão de 1994)

Spin-Off: DVDs com episódios.

Episódios: 21

²⁶ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Dave,_o_B%C3%A1rbaro . Acesso em: Jan. 2007.

Fonte: WIKIPEDIA ESPANHA. Disponível em: http://es.wikipedia.org/wiki/Dave_el_B%C3%A1rbaro . Acesso em: Jan. 2007.

Backyardigans²⁷

País de Origem: Estados Unidos

Produção: Janice Burgess

Ano de Produção:

Ano de Exibição: 2004 nos EUA e 2005 no Brasil

Narrativa: A série é estrelada por personagens, todos eles crianças em idade pré-escolar. Eles moram na mesma rua e compartilham o mesmo quintal, que eles "transformam" em um lugar completamente diferente com suas imaginações. Em cada episódio, eles iniciam uma aventura diferente, incorporando diversos tipos de personagens como piratas, agentes secretos ou Vikings. A série é musical, e cada episódio apresenta trilha sonora e quatro músicas em um gênero específico, desde o Tango, passando pelo Reggae até o Funk e a Bossa Nova.

Personagens:

Pablo (o pinguim azul);
Uniqua (a "única" cor-de-rosa);
Tyrone (o alce cor-de-laranja);
Tasha (a hipopótamo amarela);
Austin (o canguru púrpura).

Spin-Off: Bonecos, Livros e Jogos de PC.

Episódios:

²⁷ Fonte: WIKIPÉDIA. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Os_Backyardigans . Acesso em: Jan. 2007.

A Mansão Foster²⁸

País de Origem: Estados Unidos

Produção: Craig McCracken/ Genndy Tartakovsky

Ano de Produção: 2005

Ano de Exibição: Janeiro de 2005

Narrativa: conta a história de um garoto de oito anos chamado Mac, que vai diariamente a Mansão visitar seu amigo imaginário Bloo e outros amigos que também ficam na Mansão como Coco, Eduardo e Minguado. A Mansão Foster é um lugar que os amigos imaginários esquecidos ou abandonados pelos donos moram. No primeiro episódio Mac tem que se "livrar" de Bloo por ordem de sua mãe, mas ele não quer fazer isso, então ele encontra esta casa e a Madame Foster (dona da mansão) deixa que Bloo more lá sem correr o risco de ser adotado, mas para isso, Mac tem que visitá-lo todos os dias.

Personagens:

Personagens Principais:

Eduardo

Minguado

Madame Foster

Blu

Sr. Coelho

Frankie

Mac.

Spin-Off: No Brasil não temos muitos produtos deste desenho. Podemos encontrar pelúcias (que são raras em lojas).

Episódios:

²⁸ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/A_Mans%C3%A3o_Foster_Para_Amigos_Imagin%C3%A1rios . Acesso em: Jan. 2007.

Avatar ²⁹

País de Origem: Estados Unidos

Produção:

Ano de Produção:

Ano de Exibição:

Narrativa: Em uma era perdida, a humanidade se dividiu em quatro nações: a Tribo das Águas, o Reino da Terra, a Nação do Fogo e os Nômades do Ar. Dentro de cada nação, há uma ordem de homens e mulheres notáveis, chamados de "Dobradores", que são capazes de manipular seus elementos nativos num tipo de luta, o Dobrador, que combina artes marciais e mágicas. Para manter o equilíbrio entre estas nações, a cada geração nasce um único Dobrador, que é capaz de controlar todos os quatro elementos. Esse Dobrador é o Avatar, um escolhido que manifesta o espírito do mundo em uma forma humana. Quando o Avatar morre, ele reencarna em uma outra nação, seguindo um ciclo milenar. Começando com o domínio de seu elemento nativo, o Avatar vai aprender como comandar todos os quatro elementos. Ao longo das eras, as incontáveis encarnações do Avatar serviram para manter as quatro nações em harmonia. A Nação do Fogo inicia uma guerra cujo objetivo é dominar as outras três nações, somente o avatar pode impedi-los mas quando o mundo mais precisa dele, ele desaparece.

A nação do fogo atacou os nômades do ar e eles foram massacrados, a partir daquele dia ninguém mais viu um dobrador de ar e acredita-se que todos eles morreram.

Entretanto, cem anos passaram e dois irmãos da Tribo das Águas, chamados Katara e Sokka, salvam um garoto que estava encurralado dentro de um iceberg e logo descobrem que o garoto, que atende pelo nome de Aang, é também um dobrador de ar, além de ser o Avatar que sumiu há cem anos atrás. Agora é a hora de Katara e Sokka ajudarem o jovem Aang a encarar seu destino e salvar o mundo.

Personagens:

Principais: Aang; Katara; Sokka; Zuko; Toph.

Spin-Off: DVDs com episódios, Bonecos, Cartões, Jogos de Vídeo Game.

Episódios: 40 (nos Estados Unidos) e 33 (no Brasil e na América Latina)

²⁹ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Avatar> . Acesso em: Jan. 2007.

Cyberchase³⁰

País de Origem: Estados Unidos

Produção: Thirteen/WNET

Ano de Produção: 1995

Ano de Exibição:

Narrativa: programa de aventura contagiante pelo ciberespaço, estimula a criança a utilizar os recursos da matemática de uma forma simples e divertida. O desenho animado mostra com uma leve dose de humor vários cibermistérios com personagens bastante atraentes.

É no universo do ciberespaço que rola a clássica batalha entre o bem e o mal. Quando o diabólico vilão Hacker inventa uma missão doida para conquistar o universo virtual, a Placa Mãe chama três crianças da Terra para ajudar.

Elas são Jackie, Mateus e Inês - os heróis de culturas diferentes de Cyberchase - que, juntamente com o espertinho ciberpássaro Dígito, saem do seu mundinho real e mergulham no ambiente supercolorido do ciberespaço onde arrasam os seres do mal num emocionante duelo de esperteza.

Personagens:

O vilão hacker;

Mateus;

Inês;

Jackie;

Placa Mãe;

Dotor Good.

Spin-Off: DVDs com episódios, Jogos para PC.

Episódios: 72

³⁰ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cyberchase> . Acesso em: Jan. 2007.

Fonte: TV CULTURA. Disponível em: <http://www.tvcultura.com.br/detalhe.aspx?id=61> . Acesso em: Jan. 2007.

Cavaleiros do Zodíaco³¹

País de Origem: Japão

Produção: Toei Animation

Ano de Produção: 1986

Ano de Exibição: 1986 no Japão e 1994 no Brasil

Narrativa: No Japão Mitsumasa Kido um rico empresário reúne 100 garotos orfãos e os envia para treinamento em diversas partes do mundo, onde poderiam obter suas armaduras. Esta seria a força tarefa responsável pela segurança da jovem Atena. Treze anos depois, sobre o pretexto de realizar um torneio, os 10 garotos que sobreviveram aos treinamentos se reúnem novamente no Japão. Mitsumasa Kido já falecido, é representado no torneio por sua neta, Saori Kido, que na realidade é a reencarnação da deusa Atena. O Torneio Galáctico daria ao vencedor a cobiçada Armadura de Ouro de Sagitário.

É dentro deste contexto que se inicia a história do anime Cavaleiros do Zodiaco. Entre os 10 jovens que retornaram ao Japão com suas armaduras estão Seiya, Hyoga, Shun, Shiryu e mais tarde Ikki; os 5 protagonistas da série.

Personagens:

Principais protagonistas:

Deusa Atena

Seiya de Pégaso

Shiryu de Dragão

Hyoga de Cisne

Shun de Andrômeda

Ikki de Fênix

Principais Vilões:

Saga

Hilda:

Julian Solo (Poseidon)

Kanon

Hades

Pandora

Spin-Off: Revistas em quadrinhos, 5 filmes, Jogos de Vídeo-Game.

Episódios: 114

³¹ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Cavaleiros_do_Zod%C3%ADaco . Acesso em: Jan. 2007.

Megaman ³²

País de Origem: Japão

Produção: (Produtora de Games CAPCOM)

Ano de Produção: 1987

Ano de Exibição: dezembro de 1987 (nos Jogos de Vídeo-Game), 1995 na TV.

Narrativa: Dois gênios da robótica, Dr. Albert Wily e Dr. Thomas Light, criam uma nova geração de robôs superior a quaisquer outros já criados. Então, Wily, ex-sócio de Dr. Light (criador do Mega Man), vendo o incrível potencial dos robôs, começa a imaginar que, com eles a seu comando, poderia ter um enorme poder nas mãos. Ao compartilhar seus planos de domínio com Light e ter retorno negativo, rouba seu projeto inicial, Protoman, para servi-lo.

Dr. Light, então, cria Rock e Roll, para formar uma família. Quando Wily resolve usar os Robôs para cometer terrorismo, Light resolve transformar Rock num robô de batalha, na tentativa de deter Wily. Surge então Mega Man, o robô azul que sempre estraga os planos malignos de Wily.

Dr. Light cria um novo robô, chamado X essa criação só é despertada um século depois pelo explorador Dr. Cain. A tecnologia de X era avançada mesmo para aquela época e deu origem a um novo tipo de robôs, chamados reploids. Alguns reploids, porém, revoltaram-se contra a humanidade, eles foram chamados de Mavericks. Cabe a X e aos Maveric Hunters (caçadores de Mavericks) parar essa ameaça.

Personagens:

Dr. Light;
MegaMan;
Dr. Wily;
Proto Man;
Ring Man;
Bright Man;
Needle Man;
Guts Man;
Snake Man;
Mega Man X;

Spin-Off: Jogos de Vídeo-Game e PC, Revistas em Quadrinhos e Bonecos.

Episódios: 28

³² Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Mega_Man . Acesso em: Jan. 2007.

Fonte: TV.COM (NBC). Disponível em: <http://www.tv.com/megaman/show/4659/summary.html> . Acesso em: Jan. 2007.

Samurai X ³³

País de Origem: Japão

Produção: Studio Gallop

Ano de Produção: 1994

Ano de Exibição: 1996

Narrativa: A série, ambientada nos primeiros anos da Era Meiji no Japão, conta a história de Kenshin Himura, um pacífico espadachim que prometeu a si mesmo nunca mais matar. Durante 10 anos Kenshin vagou pelo Japão até encontrar abrigo no Dojo Kamiya, onde a jovem Kaoru Kamiya lecionava kendo no estilo Kamiya Kashin (Espada para a Vida). A errante caminhada do jovem ronin tinha um propósito: A expiação pelas inúmeras mortes que causara durante o Bakumatsu (fim do bakufu/shogunato) quando era um hitokiri (assassino retalhador) a serviço da Ishin shishi (monarquistas que desejavam a restauração do governo para as mãos do imperador) do feudo de Choushuu. Nessa época, Kenshin ficou conhecido como "Hitokiri Battousai" (Battosai, o retalhador) por sua grande habilidade com o Battoujutsu, técnica que num movimento contínuo, saca a espada e realizar o corte. Mesmo com a vitória dos monarquistas que culminou na derrubada do Xogunato Tokugawa dando origem a Era Meiji, Kenshin arrependido pelas inúmeras vidas que tirou decide nunca mais matar. Mesmo terminando sua longa jornada, o ex-hitokiri terá de brandir novamente sua sakabatou (espada em que a lâmina encontra-se no dorso) para enfrentar novos e velhos inimigos.

Personagens:

Kenshin Himura
Sanosuke Sagara
Megumi Takani
Tsubame Sanjou
Hajime Saitou
Jin-E Udou
Aoshi Shinomroi
Hannya
Makoto Shishio

Houji Sadojima
Yumi Komagata
Soujirou Seta
Hennya Kariwa
Kamatari Honjou
Chou Sawagejou
Hiko Seijuurou
Misao

Spin-Off: Filme, Cartões ilustrados.

Episódios: 95

³³ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Samurai_X . Acesso em: Jan. 2007.

InuYasha³⁴

País de Origem: Japão

Produção: Sunrise

Ano de Produção: 1996

Ano de Exibição: 2000

Narrativa: InuYasha (Cão Demônio) em japonês é um mangá e anime japonês criado por Rumiko Takahashi. Seus personagens principais são Inuyasha e Kagome Higurashi (a qual teve seu nome mudado na dublagem brasileira para Agome, enquanto que na edição brasileira do mangá o nome original foi conservado).

Na história, InuYasha é um meio-youkai, por ser filho de um youkai e de uma humana. Desta forma, os youkais possuem poderes diferenciados. Kagome Higurashi é uma garota japonesa dos tempos atuais e ainda estudante colegial. Certa vez ela descobre uma passagem secreta em um poço de sua casa, que é um templo muito antigo, e volta no tempo, para o Japão feudal, onde encontrou InuYasha.

Personagens: InuYasha

Kagome
Shippou
Miroku
Sango
Kirara
Kohaku
Kikyou
Sesshoumaru
Kouga
Naraku

Spin-Off: Revista em quadrinhos, DVDs com episódios.

Episódios: 167

³⁴ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/InuYasha> . Acesso em: Jan. 2007.

Yu-Gi-Oh ³⁵

País de Origem: Japão

Produção: Kazuki Takahashi (Revista Shonen Jump)

Ano de Produção: 1996

Ano de Exibição: 2000

Narrativa: Há 5.000 anos atrás os faraós do Egito jogavam uma espécie de jogo das trevas que era feito em outra dimensão, mas um dia os Faraós perderam o controle sobre este jogo e sobre os monstros que haviam neste jogo, porém um jovem faraó conseguiu trancar o jogo das trevas em 7 Relíquias Milenares na qual o jogo foi trancado para sempre.

Hoje a 5.000 anos depois o jogo voltou, e Yugi Muto detentor do Enigma do Milênio conseguiu monta-lo e este jovem está predestinado a missão de novamente trancar o jogo, como o faraó fez a 5.000 anos atrás.

A história começa quando Yugi ganha de seu avô um enigmático artefato do Egito antigo que se parece com um quebra cabeça. Em uma das tentativas de montar o objeto o pequeno Yugi o consegue e descobre que nele, o Enigma do Milênio, estava presa a alma de um antigo faraó. Agora este divide seu corpo e lhe ajuda nas batalhas de Monstros de Duelo, principalmente durante os chamados "Jogos das Trevas".

Nesta história Yugi irá descobrir que não é o único que possui um item milenar, e também descobrirá que o jogo Monstros de Duelo, tão popular no mundo, teve início no Antigo Egito onde as apostas eram altas inclusive o destino do mundo.

Personagens:

Grupo Principal : Yugi Muto , Joey Wheeler , Tristan Taylor , Téa Gardner , Ryo Bakura , Seto Kaiba.

Vilões : Maximillion Pegasus , Marik Ishtar , Ishizu Ishtar , Dartz , Zigfried von Schroeder , Shadow Riders , Sociedade da Luz , Sartorius.

Spin-Off: Filme, Revista em Quadrinhos (Mangá), Cartas de baralho (Jogo).

Episódios: Yu-Gi-Oh tem 224 episódios e Yu-Gi-Oh GX tem 114

³⁵ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Yu-Gi-Oh> . Acesso em: Jan. 2007.
Fonte: SITE MUNDO PERDIDO. Disponível em: <http://www.yugiohextremo.mundoperdido.com.br/> . Acesso em: Jan. 2007.

Mirmo Zibang ³⁶

País de Origem: Japão

Produção: Estúdio Shogakuka

Ano de Produção: 2002

Ano de Exibição: 2002

Narrativa: Kaede Minami é uma garota do ginásio, muito tímida com seus colegas (do sexo masculino), o que dificulta seus relacionamentos com garotos.

Um dia, voltando da escola, ela entra numa loja misteriosa e compra uma caneca azul que quando chega em casa lê embaixo dela uma nota que diz "Se você leu esta mensagem em voz alta e colocou chocolate quente na caneca, uma fada do amor (muglox) aparecerá e realizará todos os seus desejos". Kaede segue as instruções e pede pra namorar com Setsu Yuki, o garoto mais popular da classe. Uma fada do amor chamada Mirmo (Mirumo no original) aparece.

No início Kaede ficou apreensiva, porém percebeu que ele era muglox. Logo Kaede descobre que Mirmo ao comer chocolate cria confusão, invés de ajudá-la. Mirmo é o príncipe do Mundo Muglox. Espantado com o fato de ter que se casar com Rirumu, Mirmo escapou do Mundo Muglox. Há muitos outros mugloxes que acabam influenciando na vida de Kaede, sendo bons ou maus.

Sua inimiga amorosa, que também gosta de Setsu, Azumi, consegue lachity, um muglox que quer acabar com Mirmo. Rirumu é a muglox de Setsu. Também tem kaoro um menino muito rico que gosta de kaede, e que tem um muglox que é o irmão de mirmo e que adora comer marshmallow.

Personagens:

Kaede Minami

Mirmo

Setsu Yuki

Rirumu

Azumi

lachity

kaoro

Spin-Off: Não tem

Episódios: 172

³⁶ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Mirmo_Zibang! . Acesso em: Jan. 2007.

Hello Kitty³⁷

País de Origem: Japão

Produção: Sanrio

Ano de Produção: 1974/1976

Ano de Exibição: 2004

Narrativa: O universo ficcional da Hello Kitty's inclui uma gama de amigos e familiares, como sua irmã gêmea Mimmy (usa o lacinho na outra orelha). Desde 2004, ela possui até sua própria gata de estimação chamada Charmmy Kitty, e um hamster chamado Sugar. Charmmy assemelha-se à Hello Kitty, mas tem atributos que a tornam mais parecida com um gato. Charmmy Kitty foi dada à Hello Kitty por seu pai, George White, e Sugar lhe foi dado por seu namorado, Dear Daniel.

Personagens:

Hello Kitty

Daniel (namorado)

Mimmy (irmã gêmea)

Charmmy Kitty (gata de estimação)

Sugar (hamster de estimação)

George White (pai)

Spin-Off: Bonecos, roupas e jogos.

Episódios:

³⁷ Fonte: SITE HELLO KITTY. Disponível em: <http://www.hellokitty.com.pt/> . Acesso em: Jan. 2007.
Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Hello_Kitty . Acesso em: Jan. 2007.

Músculo Total³⁸

País de Origem: Japão

Produção:

Ano de Produção: 2002

Ano de Exibição: 2005

Narrativa: Ele é filho do rei Músculo e possui um poder oculto que aparece somente quando enfrenta uma situação-limite. Sua manobra característica no ringue é um espetacular golpe que sempre o leva à vitória.

Convocado pela lendária liga de campeões, Kid Músculo, deve enfrentar os DMP, um grupo de vilões lutadores que, no último campeonato, obteve o primeiro lugar e tem planos de destruir o planeta.

Kid Músculo não perderá as esperanças, já que seus amigos Terry Kenyon, Dik Dik Van Dik, Walley Tusketho o acompanha, além de Meat, um talentoso treinador que o protege, orienta e informa o tempo certo em que deve aplicar seu golpe.

Personagens:

Rei Músculo

Kid Músculo

Os DMP (Grupo de Vilões)

Terry Kenyon

Dik Dik

Walley Tusketho

Meat (Treinador)

Spin-Off: Jogos de Vídeo-Game.

Episódios:

³⁸ Fonte: JETIX. Disponível em: http://www.jetix.com.br/series/musculo_total/index.html . Acesso em: Dez. 2006.

Super Campeão³⁹

País de Origem: Japão

Produção: Yoichi Takahashi

Ano de Produção: 1983 relançada em 1994

Ano de Exibição:

Narrativa: história deste anime tem a ver com a preparação do Japão para a Copa do Mundo de Juniores na França e conta o treinamento e a carreira de quatro jogadores:

Oliver Tsubasa (Tsubasa Ozora), Carlos Mizaki (Tarô Mizaki), Benje Wakabayashi (Genzo Wakabayashi) e Kojiro Hyuga.

Mostra também a trajetória de um grande jogador brasileiro (Roberto Maravilha), que teve sua retina descolada (sem nenhuma alusão a Tostão) e por esse motivo não poderia continuar jogando, tornando-se técnico.

O tema se desenvolve pela adolescência destes jogadores mostrando até o treinamento de Oliver no Brasil. O conteúdo do desenho é muito interessante, se levarmos em conta a paixão que nós brasileiros temos pelo futebol. Para os japoneses que começaram a gostar de futebol recentemente, o Brasil é considerado a "terra dos sonhos" neste esporte.

Personagens:

Tsubasa Ozora / (Oliver Tsubasa)

Mizaki Taro / (Carlos Mizaki)

Roberto Hongo / (Roberto Maravilha)

Wakabaishi Genzo / (Benje Wakabaishi)

Ichizaki

Sanae Nakazawa / (Néia Sanae)

Kojiro Hyuga

Ken Wakashimazu

Takeshi Sawada

Jun Misugi

Matsuyama

Nakagawa

Capitão Tsubasa

Prof. Milani

Spin-Off: Jogos de Vídeo-Game e Bonecos.

Episódios: 128 no Japão e 46 no Brasil

³⁹ Fonte: SITE KIT.NET. Disponível em: <http://www.supercampeoes.kit.net/index.html> . Acesso em: Jan. 2007.

Du, Dudu e Edu ⁴⁰

País de Origem: Canadá

Produção: Danny Antonucci (a.k.a CARTOON)

Ano de Produção: 1998

Ano de Exibição: janeiro de 1999

Narrativa: Conhecidos em inglês como Ed, Edd and Eddy, este trio vive num bairro tranquilo chamado cul-de-sac. Tranquilo, se não fosse pelos esquemas de Edu (Eddy), o mais baixo dos três e louco por grana.

Os três são muito diferentes, exceto numa coisa: todos adoram balas de caramelo (no Brasil) ou quebra-queixos (em Portugal), umas balas grandes e redondas vendidas na loja de doces.

São atormentados continuamente pela gang dos idiotas.

Personagens:

Du (Ed);

Dudu (Edd ou "Double-D");

Edu (Eddy);

Sarah, irmã de Du gosta do Dudu

Jimmy, garoto que só segue Sarah

Kevin, que sempre soca Edu

Rolf, filho de um pastor

Johnny & Plank, amigos, mas Plank é um pedaço de madeira

Nazz, que é admirada por todos os garotos, menos Rolf

Spin-Off: Criados a partir de revistas em quadrinhos.

Episódios: 50

⁴⁰ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Du,_Dudu_e_Edu . Acesso em: Jan. 2007.

Fonte: CENTRAL DE QUADRINHOS. Disponível em: <http://www.centraldequadrinhos.com/v4/Por%20dentro/Personagens/du.htm> . Acesso em: Jan. 2007.

As Aventuras de Henry - (*Henry's Would*) ⁴¹

País de Origem: Canadá

Produção: Dave Thomas e Todd Peterson

Ano de Produção: 2003

Ano de Exibição: 2003

Narrativa: A série animada "As Aventuras de Henry" (*Henry's Would*) um dos dez programas mais assistidos do canal Discovery Kids, encontramos Henry, um menino de uma família de cinco irmãos, super ativo e que adora viver grandes aventuras. Quando tinha apenas cinco anos, Henry descobriu que as cenouras cozidas de sua mãe lhe proporcionavam habilidades de transformar seus desejos em realidade. Ele passou então, a ser capaz de fazer coisas com as quais a maioria de nós só consegue sonhar. Agora, com oito anos, Henry percebe que as cenouras ainda fazem efeito sobre ele. Seus desejos incomuns são freqüentemente realizados trazendo conseqüências inesperadas, e sua curiosidade insaciável invariavelmente se traduz em desastre.

Personagens:

Henry Wiggins

Fraidy Begônia (melhor amigo de Henry);

Tio Netuno;

A professora Srta. Pierre;

Margaret (a cadelinha);

Doris (um dragão fêmea que apenas Henry e Margaret têm conhecimento)

Darwin (o rival de Henry).

Spin-Off: DVDs com todos episódios (Produzidos pela PlayArte), Livros, Cds com músicas.

Episódios: 32

⁴¹ Fonte: PLAYARTE. Disponível em: <http://www.playarte.com.br/Filme/Default.asp?id=121> . Acesso em: Jan. 2007.

Futebol de Rua⁴²

País de Origem: França

Produção: Télémages Kids

Ano de Produção: 2005/2006

Ano de Exibição: 2006

Narrativa: Na trama acompanhamos o percurso de crianças de 12 anos que vão participar da primeira Copa do Mundo de Futebol de Rua, organizada por um misterioso “olheiro”. O único detalhe é que a competição é secreta e deve continuar assim. Os protagonistas estudam em uma escola integral, o Riffler Institute, porque os seus pais não têm os meios para tomar conta deles. Só Eloise vem de uma família rica e aristocrática.

Personagens:

Tag
Eloise
Cabeça
Cartoon
Tubarão
Cabeçada
Adelaide
Grandma
Gêmeos Tek e Nox
Martelo
Treinador
Salim
Verrat
Albert
Roger Maroni
Oficial Snyder

Spin-Off: Não

Episódios: 26

⁴² Fonte: UOL. Disponível em:
http://www2.uol.com.br/ohayo/v2.0/anime/materias/abr24_futebol.shtml . Acesso em: Jan. 2007.

Clube das Winxs⁴³

País de Origem: Itália

Produção: Rainbow S.r.l

Ano de Produção:

Ano de Exibição: 2005 no Brasil

Narrativa: Em um lugar mágico do Universo existe Magix na dimensão mágica e lá existem três escolas: Alfea uma escola para fadas, Torre Nebulosa uma escola para bruxas e Fonte Rubra, escola para especialistas (meninos). Em Alfea estudam seis garotas: Bloom, Stella, Musa, Tecna, Flora e Layla, as protagonistas.

Bloom não sabia que era uma fada. Até que um dia ela encontra Stella sendo atacada por um monstro que acaba atacando ela também. É quando ela descobre que é uma fada e conhece os Especialistas. Ela vai para Alfea que fica em Magix. Ela conhece as Trix (depois desse acontecimento elas ficam inimigas). Descobrem que o Brandon na verdade é o príncipe Sky e o Sky é o Brandon. Stella e Bloom ficam arrasadas. Na trama, Bloom tenta descobrir sobre seu passado enquanto elas e as outras Winx entram e guerra com três bruxas que usam seus poderes para o mal.

Já na segunda temporada, as aulas começam em Alfea a escola de fadas. Até a hora que uma estranha garota aparece por lá desmaiada. Quando acorda ela conta sobre a Fênix negra que rapta as Pixies e quer capturar as quatro partes do Codex e dominar a dimensão mágica. As Winx vão até a caverna de Darkar e resgatam as Pixies. Aos poucos descobrem que as Trix, suas rivais, trabalham para ele, e travando muitas batalhas terão de proteger as partes do Codex que estão escondidas nas três escolas e na Aldeia das Pixies.

Personagens:

Bloom
Stella
Musa
Tecna
Flora
Layla

Spin-Off: Revista, Bonecas e material escolar.

Episódios: 52 Divididos em 2 temporadas

⁴³ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/O_clube_das_winx . Acesso em: Jan. 2007.

Art Attack ⁴⁴

País de Origem: O 1º programa do Gênero foi na Inglaterra

Produção: Disney Channel

Ano de Produção:

Ano de Exibição: (1989)

Narrativa: Art Attack é o espaço dedicado à sua criatividade! Descubra como fazer objetos incríveis a partir de coisas realmente simples. Em pouco tempo você vai fazer suas próprias invenções e se divertir sem parar. Aqui todo mundo pode ser artista! No Art Attack da Disney você faz arte, mesmo sem ser artista! Você vai descobrir que não precisa de muito para criar as coisas mais malucas, com materiais que estão meio encostados na sua casa! Precisa de um estojo para guardar a sua coleção de lápis? O Art Attack ensina como fazer um que vai dar inveja nos colegas. Quer uma minicasa na árvore para guardar as cartas de amor? Veja como fazer uma com o que você já tem em casa. Agora, se o que você quer é segurança, aqui você aprende códigos secretos que ajudam a proteger o seu quarto. Tudo isso e muito mais está em Art Attack da Disney: um programa divertido que mostra como é simples inventar e ser criativo sem sair de casa!

Personagens: O apresentador Até 2006 era Daniel Warren e o apresentador Atual é Pedro Penim

Spin-Off: Livros e DVDs

Episódios:

⁴⁴ Fonte: DISNEY CHANNEL. Disponível em: http://www.disney.com.br/DisneyChannel/Programas/show_45.html . Acesso em: Jan. 2007.
Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Art_Attack . Acesso em: Jan. 2007.

Lazytown ⁴⁵

País de Origem: Islândia

Produção: Magnús Scheving (LazyTown Entertainment)

Ano de Produção: 2004

Ano de Exibição: De 18 de Setembro de 2004 a 9 de Setembro de 2006.

Narrativa: O personagem principal é Stephanie, que chega a cidade estimula seus novos amigos Ziggy, Trixie, Stingy, e Pixel a saírem de casa e serem mais ativos ao invés de permanecerem dentro de casa jogando videogame o dia todo. Seu tio, o desajeitado Prefeito Milford Meanswell, pede a ajuda de Sportacus 10, um auto-proclamado "herói um pouco melhor que os outros heróis". É o dever de Sportacus inspirar as crianças a brincarem fora de casa, ao ar livre, e ajudá-los a resolver pequenas emergências que ocorrem eventualmente. Entretanto, essa situação não está de acordo com os interesses de Robbie Rotten, um homem preguiçoso que vive em um lar subterrâneo escondido logo abaixo da cidade. muitos dos episódios envolvem Robbie Rotten vestindo um disfarce e tentando arruinar a diversão das crianças e/ou fazer com que Sportacus deixe a cidade para sempre.

Personagens:

Sportacus;
Robbie Rotten;
Trixie;
Stingy;
Pixel;
Prefeito Milford Meanswell;
Bessie Busybody.

Spin-Off: Dvds, Jogos de PC, Bonecos, Revistas e Camisetas.

Episódios: 40 divididos em 2 temporadas

⁴⁵ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Lazy_town . Acesso em: Jan. 2007.
Fonte: LAZYTOWN. Disponível em: <http://www.lazytown.com/> . Acesso em: Jan. 2007.

Pucca⁴⁶

País de Origem: Coreia do Sul

Produção: Companhia Vooz (Sul Coreana) e Jetix

Ano de Produção: 2004

Ano de Exibição: 2004

Narrativa: Pucca tem 10 anos de idade e é apaixonada por Garu, um menino que faz parte de uma lendária família ninja. Para conquistar o coração de Garu, Pucca o persegue o tempo todo e vive aventuras muito estranhas tentando chamar sua atenção. Mas Garu está mais preocupado com os ataques de um grupo ninja, que querem desviá-lo de sua meta.

Personagens:

Pucca;
Garu;
Mio;
Abyo;
Ching;
Papai Noel;
Tobe;
Os Vagabundos;
Muji;
Ring Ring;
Mestre Soo;
Ssoso.

Spin-Off: Livros, bonecos, Jogos de PC.

Episódios: 78

⁴⁶ Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pucca> . Acesso em: Jan. 2007.

Chaves ⁴⁷

País de Origem: México

Produção: Televisa (Canal 8)

Ano de Produção: 1971

Ano de Exibição: 1971

Narrativa: história gira em torno de um garoto órfão, que é tratado pelo nome de Chavo, que significa “garoto, moleque” em espanhol. No seriado, nunca foi revelado o seu verdadeiro nome. Ele mora numa vila e é nela que se desenrolam as ações da série. Seus melhores amigos são: Frederico (Quico), filho de Dona Florinda, uma viúva ranzinza, vinda de uma família de elite hoje em decadência, mas que ainda tenta manter a pose e o status que lhe resta; e Francisquinha (Chiquinha), órfã de mãe, que faleceu logo após o parto. Ao longo de mais de uma década, o seriado sofreu modificações, tanto físicas (cenário, figurino) quanto psicológicas. Os personagens foram tomando personalidades distintas, diferenciando-se uns dos outros, e novos personagens foram surgindo.

Personagens:

- Chaves
- Seu Madruga
- Quico
- Dona Florinda
- Chiquinha
- Professor Girafales
- Chespirito
- Dona Clotilde
- Seu Barriga
- Nhonho
- Godínez
- Seu Furtado
- Dona Neves
- Jaiminho, o carteiro
- Paty

Spin-Off: DVDs com episódios, Histórias em quadrinhos.

Episódios: 134

⁴⁷ Fonte: SITE VILA DO CHAVES. Disponível em:

http://www.viladochaves.com/historia_chaves.htm . Acesso em: Jan. 2007.

Fonte: WIKIPEDIA. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Chaves_%28el_chavo%29 . Acesso em: Jan. 2007.

Os Camundongos Aventureiros⁴⁸

País de Origem:

Produção:

Ano de Produção:

Ano de Exibição:

Narrativa: Os Camundongos Aventureiros faz uma viagem pelo mundo da ratinha Emily e do primo Alexander. Emily, a prática ratinha do campo, e seu sofisticado primo Alexander, o rato da cidade, vivem as mais incríveis aventuras. Enquanto percorrem o mundo visitando parentes e fazendo amigos, eles encontram inventores famosos, compositores, artistas e até realza.

Personagens:

Spin-Off:

Episódios:

⁴⁸ Fonte: TV CULTURA. Disponível em: <http://www.tvcultura.com.br/detalhe.aspx?id=69> . Acesso em: Jan. 2007.

Os Sete Monstrinhos ⁴⁹

País de Origem:

Produção:

Ano de Produção:

Ano de Exibição:

Narrativa: Os Sete Monstrinhos mostra como uma família unida, engraçada, divertida e inteligente resolve seus inúmeros problemas. Os monstros estranhos que moram na rua dos Castanheiros, nº 1234567, ficam o tempo todo sob os cuidados da mãe.

Cada um dos sete irmãos têm diferentes feições monstruosas e divertidas personalidades. Com muitas gargalhadas e vários contratempos, os monstrinhos enfrentam os desafios da infância ajudando-se uns aos outros.

Personagens:

Spin-Off:

Episódios:

⁴⁹ Fonte: TV CULTURA. Disponível em: <http://www.tvcultura.com.br/detalhe.aspx?id=63> . Acesso em: Jan. 2007.