



**Pedro Faria Sarmiento**

**Os desenhos animados e a infância:**  
da Classificação Indicativa à Educação para as Mídias

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Design.

Orientador: Prof. Nilton Gonçalves Gamba  
Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Paula Tavares

Rio de Janeiro  
Março de 2019



**Pedro Faria Sarmiento**

**Os desenhos animados e a infância:**  
da Classificação Indicativa à Educação para as Mídias

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Design.

**Prof. Nilton Gonçalves Gamba**

orientador

Departamento de Artes & Design – PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Paula Cristina de Almeida Tavares**

Coorientadora

Instituto Politécnico do Cávado e do Ave - IPCA

**Prof<sup>a</sup>. Maria Claudia Bolshaw Gomes**

Departamento de Artes & Design – PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Solange Jobim e Souza**

Departamento de Psicologia – PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Núbia de Oliveira Santos**

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

**Prof<sup>a</sup>. Adriana Hoffmann Fernandes**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Rio de Janeiro, 27 de Março de 2019

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

### **Pedro Faria Sarmento**

Pedro F. Sarmento é Mestre em Design pela PUC-Rio. Atuou como docente nas disciplinas *Motion Design*, Animação Digital *Cut-Out*, Edição de Vídeo e Ilustração Digital (PUC-Rio e Infnet). Pedro é membro do DHIS (Laboratório de Design de histórias) e desenvolve projetos relacionados a animação, *motion design*, ilustração e comunicação visual além de escrever e ilustrar livros infantis.

#### Ficha Catalográfica

Sarmento, Pedro Faria

Os desenhos animados e a infância : da classificação indicativa à educação para as mídias / Pedro Faria Sarmento ; orientador: Nilton Gonçalves Gamba; coorientadora: Paula Tavares. – 2019.

225 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, 2019.

Inclui bibliografia

1. Artes e Design – Teses. 2. Mídia-educação. 3. Infância. 4. Mídia. 5. Animação. 6. Literacia. I. Gamba, Nilton Gonçalves. II. Tavares, Paula. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Artes e Design. IV. Título.

CDD: 700

À Mariana.

## Agradecimentos

Primeiramente, à CAPES e ao CNPq pelo auxílio concedido sem o qual este trabalho não poderia ter sido realizado (processo: PDSE 88881.133241/2016-01).

À Mariana por todo apoio, amor e companheirismo neste processo. Aos meus pais, Luiz e Vânia, pela força em todos os anos de formação.

Ao meu orientador Nilton Gamba Junior pela disponibilidade total à pesquisa e por todos os ensinamentos de vida que dele aprendi.

À Paula Tavares pelo ótimo apoio e auxílio em Portugal durante minha estadia. A todos os que participaram da pesquisa de campo: a todas as crianças, a todos os pais e animadores.

A todos os entrevistados: pesquisadores, professores, agentes sociais, animadores. Muitas pessoas ajudaram em todas as etapas da investigação.

Gostaria de agradecer: a Simone Formiga, a Cassia Oliveira (do Harmonicanto), a Rita de Cássia Santos (do Museu de Favelas), a Ana Costa, a Elsa Mendes (do Plano Nacional do Cinema), a Juliana Amaral, a Cecília Maria, a André Sousa e a Equipa Oriental da ONG Norte Vida, a Gabriel Vilela e a todos os estudantes do Clube de Animação, a Graça e Magda Rebello da Eddi, a Gabriel Leitão e Irene Rizzini do CIESPI, a Rosa Almeida e Rosa Mariano conjuntamente com todos os professores da Escola Vira-virou, a Railson Tinoco, a Clau Orthof e a Flora Pizetta.

## Resumo

Sarmiento, Pedro Faria; Gamba, Nilton Gonçalves; (orientador), **Os desenhos animados e a infância: da Classificação Indicativa à Educação para as Mídias**. Rio de Janeiro, 2019, 225p. Tese de doutorado - Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente investigação estuda o gênero animação e as práticas contemporâneas da infância. Com o objetivo de examinar a relação entre as crianças e os desenhos animados, assim como observar espectros mais amplos na relação entre educação e mídia, analisa-se diferentes mecanismos de mediação, tanto com ênfase em processos restritivos quanto instrutivos. No viés restritivo, a pesquisa estuda a Classificação Indicativa brasileira a partir de sua legitimação social (dos agentes sociais que se posicionam a favor e contra) e a compara com o caso português. Analisa, também, seu histórico legislativo e seu método classificatório. Posteriormente, no viés instrutivo, realiza-se a pesquisa de campo com crianças, pais e animadores (brasileiros e portugueses) observando a discursividade destes grupos a partir de entrevistas coletivas com base no desenho animado Hora de Aventura e na temática violência. Por último, no contexto da Literacia Midiática e da Educação para as Mídias, as pré-conclusões da tese são discutidas a partir de entrevistas com especialistas, indicando orientações tanto para o ambiente escolar, quanto para o ambiente familiar e de produção de desenhos animados. Os debates e análises conduzem à ideia de que restringir, cada vez menos, tem impacto nos hábitos da infância contemporânea, principalmente na faixa etária estudada (de 10 a 12 anos): parece ser mais relevante conduzir a criança a uma interpretação positiva, a um entendimento considerado adequado, do que simplesmente proibir o acesso. Ao abrir espaço à vivência real, ao se escutar o que a criança deseja falar sobre, abre-se também espaço para que ela discuta seu universo midiático, fale sobre seus desenhos animados preferidos, seus *games* e as redes sociais que utiliza: reforçando sua autonomia crítica, a criança, potencialmente, desenvolve a capacidade de ressignificar os conteúdos midiáticos. Neste sentido, capacitar tanto

os pais, quanto os professores e profissionais de animação (principalmente, os produtores e roteiristas) no sentido da disponibilidade e da diversidade, apresenta-se como estratégia positiva ao se pensar ambientes realmente propícios a uma mediação significativa.

## **Palavras-chave**

Mídia-educação; Infância; Mídia; Animação; Literacia.

## Abstract

Sarmiento, Pedro Faria; Gamba, Nilton Gonçalves; (Advisor) **The cartoons and the childhood: from Advisory Rating to Media Literacy**. Rio de Janeiro, 2019, 225p. Tese de Doutorado - Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This paper investigates the genre of animation and the contemporary practices of childhood. The aim is to examine the relationship between children and cartoons and to observe wider spectra in the relationship between education and media by analyzing different mediation mechanisms with emphasis on restrictive and instructive processes. In the restrictive bias, this paper studies the Brazilian advisory rating system based on its social legitimacy – of the social agents who are for and against – and compares it with the Portuguese case. It also analyzes the legislative history and classification method of the advisory rating. Subsequently, in the instructional bias, we conducted field research with children, parents, and animators (Portuguese and Brazilian) to observe the discourse of these groups during collective interviews based on the cartoon Adventure Time and the theme of violence. Finally, in the context of Media Literacy and Education for Media, we discuss the pre-conclusions based on interviews with experts and indicate guidelines for the school and family environments and for cartoon production. The debates and analyses indicate that restrictive mechanisms have a minimal effect on contemporary childhood habits, especially in the studied age group (from 10 to 12 years); it would be more relevant to conduct the child to a positive interpretation, to an understanding that is considered appropriate, than to simply prohibit access. By allowing room for real experiences and by listening to the things children want to talk about, we also allow them to discuss their media universe and talk about their preferred cartoons and games and the social networks they use. When children are encouraged to reinforce their critical autonomy, they develop the capacity to redefine the meaning of media content. In this sense, enabling parents, teachers, and animation professionals (especially producers and writers) in terms of availability



and diversity is a positive strategy toward creating environments that are truly conducive to meaningful mediation.

## **Keywords**

Education; Childhood; Animation; Media; Literacy.

## Sumário

1. Introdução	15
2. Classificação Indicativa e práticas contemporâneas na infância	24
2.1. Reflexões iniciais	25
2.2. Classificação Indicativa e disputa pelo horário de exibição	31
2.3. Análise da legislação referente ao controle de exibição de conteúdos culturais à criança	39
2.3.1. Metodologia	40
2.3.2. Análise	41
2.4. Descontinuidades entre a Classificação Indicativa e a infância na contemporaneidade	46
2.5. Reflexões finais	50
3. Crítica aos processos e métodos classificatórios	54
3.1. Reflexões iniciais	54
3.2. Análise do desenho animado Hora de Aventura a partir dos critérios da Classificação Indicativa	58
3.2.1. Metodologia	59
3.2.2. Análise	63
3.3. Dificuldades da classificação objetiva	64
3.4. Reflexões finais	71
4. Potência crítica da criança: distância geracional, resolução de conflitos e sensacionalismo midiático	77
4.1. Reflexões iniciais	77
4.2. Análise da pesquisa de campo com crianças, pais e animadores	85
4.2.1. Metodologia	85
4.2.2. Análise	96
4.3. “O novo não comunica mais comigo”: distância geracional e ausência de diálogo	97
4.4. “Eu acho que não tem problema ele bater, porque ele é o herói”: agressividade, passividade e assertividade na resolução de conflitos	115
4.5. “Mas a Baleia Azul mata mais”: pautas midiáticas sensacionalistas e legitimidade da mídia	130
4.6. Reflexões finais	139

5. Repensando a Educação para as Mídias	144
5.1. Reflexões iniciais	144
5.2. Ensino e mídia: aspectos críticos e operacionais das TICs no contexto europeu e brasileiro	151
5.3. Análise das entrevistas com especialistas da área	157
5.3.1. Metodologia	157
5.3.2. Análise	159
5.4. Escola e crítica: ouvir o que a criança tem a dizer sobre a mídia	160
5.5. Família e animação: reforçar disponibilidade e diversidade	171
6. Considerações finais	183
7. Referências Bibliográficas	189
8. Apêndices	205

## Lista de figuras

Figura 1: Símbolos da Classificação Indicativa e exemplos de aplicação.	24
Figura 2: Personagens do desenho Hora de Aventura.	59
Figura 3: Finn e Princesa de Fogo em um calabouço medieval.	61
Figura 4: Princesa Jujuba em seu laboratório científico.	61
Figura 5: Povo Doce.	62
Figura 6: Exemplo da esquematização da análise no Apêndice A.	63
Figura 7: Decapitação em diferentes contextos. Hora de Aventura (2010), <i>The Horror of Party Beach</i> (1964), <i>A Hora do Pesadelo</i> (1984) e a imagem jornalística (SHOA, 2016).	67
Figura 8: Hora de Aventura (2010), <i>Call me Tonight</i> (1986), <i>Jennifer's Body</i> (2009), <i>Hannibal</i> (2013), <i>Elfen Lied</i> (2004) e <i>Game of Dead</i> (1978).	70
Figura 9: As 4 cartas do baralho azul.	88
Figura 10: Billy falando sobre a não-violência e Finn socando o monstro que raptou a velhinha.	89
Figura 11: Rei Vampiro sugando almas no episódio Veio da Noitosfera.	90
Figura 12: Desenhos do canal <i>Cartoon Network</i> que desagradam os pais entrevistados: <i>O Incrível Mundo de Gumball</i> (2008), <i>Titio Avô</i> (2013), <i>Steven Universe</i> (2013) e <i>Apenas um Show</i> (2009).	99
Figura 13: A animação brasileira <i>Peixonauta</i> (2009).	100
Figura 14: Desenhos animados aprovados pelos pais: <i>Os Irmãos Coala</i> (2003), <i>Caillou</i> (1997), <i>O Bombeiro Sam</i> (1987), <i>Carteiro Paulo</i> (1981), <i>Charlie e Lola</i> (2005), <i>Zoboomafoo</i> (1999), <i>Thomas e seus Amigos</i> (1984), <i>Peixonauta</i> (2009), <i>Bob, o Construtor</i> (1998) e <i>Padrinhos Mágicos</i> (1998).	103
Figura 15: Desenhos animados da geração dos pais entrevistados.	104
Figura 16: Princesa Jujuba com raiva.	110
Figura 17: Finn na dúvida se bate no monstro ou se segue o caminho da não-violência.	116
Figura 18: Billy isolado do mundo em sua caverna.	123
Figura 19: Rei Gelado, o vilão carente.	128
Figura 20: Primeiro desafio do jogo <i>Baleia Azul</i> .	131
Figura 21: Filmes de terror que as crianças citaram e compararam ao jogo <i>Baleia Azul</i> .	133
Figura 22: Personagem do Povo Doce transformado em zumbi no episódio	

1 da primeira temporada do Hora de Aventura	137
Figura 23: Exemplo de usuário jogando Pokémon GO.	138
Figura 24: Rei Gelado e Papai Noel da Coca-Cola.	161
Figura 25: Filme Shrek (2001).	173
Figura 26: Versão antiga e contemporânea da Heidi (1974).	176
Figura 27: Versão antiga e contemporânea da She-ra (1985).	178
Figura 28: Representatividade no desenho animado <i>Steven Universe</i> (2013).	178
Figura 29: Desenho animado <i>Super Drags</i> (2018).	180

## Lista de tabelas

Tabela 1: Entendimento das faixas etárias por diferentes instâncias e a delimitação desta pesquisa.	27
Tabela 2: ocorrência dos critérios de violência em cada episódio (Apêndice A).	63
Tabela 3: Etapas das entrevistas coletivas.	87
Tabela 4: Resumo dos grupos entrevistados.	92
Tabela 5: Resumo dos entrevistados.	157

# 1. Introdução

A presente investigação examina os processos de mediação entre as crianças e os desenhos animados, assim como relações mais amplas entre educação e mídia, de forma a averiguar como estes processos se dão socialmente. Neste sentido, a pesquisa delinea seu trajeto iniciando pela atuação da Classificação Indicativa (no viés restritivo) e, aos poucos, dirige-se a processos de cunho instrutivo dentro dos campos da Mídia-educação, da Literacia Midiática e da Educação para as Mídias. Neste caminho de debate, alguns questionamentos são destacados: como os hábitos contemporâneos das crianças se relacionam com estes processos de mediação? As crianças burlam os aspectos restritivos? Que sentidos e posicionamentos são potencializados nas crianças em processos restritivos e instrutivos? Qual a participação das crianças no processo de mediação? Como os pais, os professores e os profissionais da animação entendem a mediação, o diálogo e as restrições? Como pensar uma infância crítica que questione seu consumo midiático? Estas perguntas norteiam o rumo da investigação.

Neste trajeto, objetiva-se a aproximação do campo do Design, mais especificamente as áreas de análise visual e os estudos em animação, ao campo da Mídia-educação: entende-se que a perspectiva do Design propicie novos olhares e apresente pontos de vista singulares que enriqueçam o debate educacional sobre a mídia. Do mesmo modo, o campo do Design amplia seu escopo ao incorporar aspectos sociais produzidos pela mídia: ao analisar a produção discursiva relacionada aos desenhos animados – o modo como crianças, pais, animadores e a sociedade em geral transformam seus hábitos e condicionamentos a partir da estética e narrativa presentes nas produções culturais –, o campo Design ganha potência ao repensar as relações político-midiáticas presentes na sociedade.

Do mesmo modo, a formação e a trajetória pessoal do pesquisador alinham-se a esta aproximação do campo do Design com o âmbito cultural e educacional. Pedro Faria Sarmiento é graduado em Desenho Industrial (Comunicação Visual) pela PUC-Rio. Na mesma instituição, elabora sua dissertação sobre os desenhos

animadx'os e a Classificação Indicativa (SARMENTO, 2014) dentro do DHIS (Laboratório de Design de Histórias). Pedro desenvolve projetos em diversas áreas do Design: como animador, como *motion designer* (videografista) e como ilustrador e escritor de livros infantis. Atua, também, como professor de *motion design*, de edição de vídeo e de ilustração, tanto na PUC-Rio quanto no Infnet. Observa-se, em seu *portfolio*, ênfase nas temáticas da infância e da educação: Pedro trabalhou com diversas instituições neste âmbito como, por exemplo, o UNICEF, a Rede Não Bata, Eduque, a Fundação Xuxa Meneghel, o CECIP, o Museu da Cidade de Manaus e o Planetário do Rio de Janeiro. Especificamente em relação à sua produção literária, o livro *Ubuntu, eu sou porque nós somos* é utilizado como recurso pedagógico por algumas escolas tanto no Rio de Janeiro quanto no sul do Brasil. Neste percurso, a pesquisa acadêmica integra-se ao interesse de Pedro em explorar as aprendizagens formais e informais relacionadas à produção midiática no escopo da infância.

Assim, propõe-se como problema da tese a seguinte pergunta: **como funcionam os modelos de regulação e de mediação das produções audiovisuais para as crianças?** Deste ponto, estabelece-se a hipótese da pesquisa: **o processo de classificar como próprias ou impróprias as produções audiovisuais (método utilizado pela Classificação Indicativa brasileira) apresenta baixa repercussão na cultura da infância contemporânea se comparado a outros métodos.** Determina-se como objetivo geral da investigação: **comparar os métodos de mediação restritivos e instrutivos aplicados no Brasil e em Portugal utilizando como recorte de observação o desenho animado Hora de Aventura.**

Constituindo-se cenário alteritário, Portugal e a sociedade portuguesa são posicionados como contraponto aos processos brasileiros de modo a criar um ambiente comparativo por vezes divergente na conjuntura social e midiática, contudo favoravelmente próximo devido à condição linguística e aos hábitos culturais. Esta investigação, então, é financiada pela CAPES<sup>1</sup>, sendo realizada nos dois países: vinculada ao DHIS (Laboratório de Design de histórias) do DAD (Departamento de Artes & Design) na PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) no Brasil e ao MIA (Mestrado de Ilustração e Animação) do IPCA (Instituto Politécnico do Cávado e do Ave) na cidade de Barcelos em Portugal. A investigação integra, ainda, o grupo de pesquisa CAOS

---

<sup>1</sup> Processo: PDSE 88881.133241/2016-01



(Comunicação, Arte, Objeto, Sinergias) do ID+ (Instituto de Investigação em Design, Media e Cultura). Neste sentido, a pesquisa de campo, as entrevistas com especialistas e também os processos classificatórios são contemplados tanto no Brasil quanto em Portugal.

Esta pesquisa representa uma continuidade da dissertação *A Naturalização e a representação visual do gênero infantil: a violência na série Hora de Aventura* (2014), na qual a questão da violência nos desenhos animados apresenta-se, potencialmente, como tema naturalizado que pode incorrer em perda de visibilidade dos critérios determinados pela sociedade. Por ser um tema que se estende a diversos âmbitos (social, comunicacional, educacional, político, legislativo, psicológico, artístico, dentre outros), desenvolve-se uma investigação ampla que contempla diferentes instâncias e variados agentes do processo: são propostas a análise referente à legislação que controla a exibição de conteúdos culturais às crianças, a análise visual de um desenho animado contemporâneo (Hora de Aventura) com base nos critérios da Classificação Indicativa, a pesquisa de campo com crianças, pais e animadores e, também, as entrevistas com educadores da animação, pesquisadores da área da infância, agentes sociais e professores com experiência em metodologias alternativas. Neste escopo abrangente, a investigação concentra-se nos desenhos animados e na temática da violência, contudo, quando pertinente, o debate estende-se a questões mais amplas contemplando a relação entre mídia, educação e infância.

Os estudos sobre análise de discurso de Eni Orlandi (2007) estruturam a metodologia desta investigação. Para esta pesquisa, é oportuno compreender a produção de sentido das crianças, dos pais, dos educadores, dos animadores e demais agentes envolvidos, assim como nos processos de mediação entre crianças e mídias. Tendo em consideração que as interações com a mídia significam continuamente os hábitos infantis (os modos como a criança aprende e apreende o mundo), analisar a discursividade relacionada aos desenhos animados é, de certa forma, compreender relações que se enredam no contexto da infância. Assim, os conceitos abordados por Orlandi delineiam o modo como a reflexão teórica, os debates e as análises organizam-se nesta pesquisa.

Orlandi situa linguagem como mediação entre o sujeito (no caso desta pesquisa, a criança) e a realidade, o mundo, tanto em seu aspecto natural quanto social. Reforça-se a ideia de linguagem como trama, como rede de sentidos possíveis, o que difere do entendimento de uma decodificação linguística de ocultamento de um sentido *a priori* escondido “atrás” da linguagem. Nesta perspectiva, a análise de discurso não se refere a descobrir um sentido verdadeiro

a tal signo, a expor uma chave de interpretação. Ao contrário, trata-se de entender como certo texto significa, como produz discurso. Discurso, por sua vez, não compreendido como conteúdo ou composição estática, mas, sim, por seu aspecto relacional. Discurso é efeito de sentido entre interlocutores. Na perspectiva de que o discurso não se fecha em si mesmo, Orlandi desenvolve a crítica à literalidade, ao sentido independente de contexto, sugerindo a interdiscursividade como fator essencial a linguagem: o já-dito que sustenta as possibilidades de dizer, a produção de sentidos. Como um contínuo, o discurso dirige-se para outros discursos que o sustentam, ao mesmo tempo que abre espaço para dizeres futuros, novos discursos. A processualidade, assim, é condição da linguagem que é entendida como esfera do mesmo (da permanência) e do diferente (da transformação).

Orlandi aborda a paráfrase como funcionamento que afirma os mesmos espaços de dizer, a estabilização de sentido, e, por outro lado, a polissemia como ruptura, deslocamento, mudança nos processos de significação (ORLANDI, 2007, p. 36). Os sentidos não estão separados ou desconectados entre si, pelo contrário, apresentam-se de modo administrado, organizado. Há, assim, uma filiação de sentidos, relações constituídas que apontam o que pode e deve ser dito em determinado âmbito, o que Orlandi conceitua como formações discursivas: “(...) as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem” (ORLANDI, 2007, p. 43). As formações discursivas não são estruturas fechadas: apesar de manifestarem regularidades indicando um certo funcionamento, também se expressam de modo heterogêneo implicando contradições, reconfigurações constantes e deslocamentos de sentido. A análise de discurso inclina-se, assim, a entender como os sentidos constituem-se no processo das formações discursivas. O texto, como unidade que pode ser analisada, refere-se a um discurso que, por sua vez, aponta uma formação discursiva e os sentidos administrados neste âmbito. “Dizer ‘discurso universitário’ não é tanto enviar a um conjunto de textos efetivos, mas a um conjunto virtual, a dos textos passíveis de serem produzidos conforme as coerções de uma formação discursiva.” (ORLANDI, 2007, p. 71). Não há, neste sentido, a intenção de uma análise exaustiva ou extensiva: independentemente do tamanho do texto, da extensão do *corpus* analisado, este invariavelmente liga-se a uma discursividade, ou seja, faz parte de um processo maior que pode ser identificado pelo analista.

O analista, então, busca entender o mecanismo das formações discursivas, explicitar os sujeitos exatamente por sua produção de sentido, ou seja, analisar

como se dão as redes de significação. Para Orlandi, não cabe ao analista intencional a posição neutra, ou a posição “fora da história”, o que demonstraria certa ingenuidade perante os aspectos sociais da linguagem. Cabe, sim, dirigir-se a uma posição deslocada ao utilizar a mediação teórica: Orlandi ressalta a importância de o escopo teórico reger a análise, estabelecer o rigor metodológico e intermediar as avaliações críticas realizadas na pesquisa. O analista é o indivíduo que fala sobre certo discurso situando-se em certa perspectiva teórica. Deste ponto, advém o conceito de dispositivo teórico, um corpus teórico que intervém na relação entre o analista e o texto analisado. O dispositivo teórico permite a criação de dispositivos analíticos. Dispositivo analítico, então, sendo o dispositivo teórico individualizado a uma análise específica tendo em vista a questão posta pelo analista e a finalidade da análise. Ou seja, certa reflexão teórica potencialmente sugere certos tipos de análise em determinado texto. Ao mesmo tempo em que o dispositivo teórico propicia a possibilidade da análise, também a rege determinando seus limites e procedimentos.

Com base nesta concepção de análise do discurso, são delineados os objetivos específicos da investigação: **conceituar a infância no contexto da mídia contemporânea, comparar o discurso dos agentes sociais que são a favor ou contra a atuação da Classificação Indicativa, comparar o funcionamento dos métodos classificatórios brasileiro e português, analisar historicamente os documentos legislativos brasileiros referentes ao controle de exibição de conteúdos culturais à criança, testar o método classificatório em um desenho animado contemporâneo (Hora de Aventura), comparar o discurso de crianças, pais e animadores, comparar políticas públicas, brasileiras e europeias, que enfatizam a perspectiva crítica frente à mídia e, por último, repensar possibilidades educacionais na relação infância e mídia comparando estudos e vivências diversos.** Para tanto, são realizadas ações metodológicas: **revisão bibliográfica, pesquisa em bancos de dados, análise visual a partir dos critérios da Classificação Indicativa, realização de entrevistas coletivas a partir de dinâmicas lúdicas, realização de entrevistas individuais com pesquisadores relacionados à infância e à mídia, agentes de projetos sociais relacionados à infância crítica, educadores de animação e professores com experiência em metodologias alternativas de ensino.**

A construção da tese dá-se da seguinte forma: os capítulos principiam com o subcapítulo “reflexões iniciais” que expõe uma discussão a partir de autores teóricos relacionados ao tema, ou seja, em que se explicita o dispositivo teórico.

As reflexões iniciais sugerem, nos próximos subcapítulos, debates (em que se correlacionam e discutem outros estudos referentes ao tema) e análises (nas quais um dispositivo analítico é desenvolvido e aplicado). O último subcapítulo apresenta as “reflexões finais” retomando teóricos sobre o tema e indicando pontos conclusivos do capítulo atual, sendo que estes últimos apontam para o próximo capítulo. Deste modo, os capítulos tornam-se mais independentes sendo possível sua leitura individualizada. De modo geral, a teoria de Orlandi sobre os dispositivos teóricos e analíticos norteiam a estrutura de todos os capítulos (com exceção da introdução e considerações finais) servindo como alicerce conceitual para o percurso da tese. Outros aspectos da teoria de Orlandi – mais especificamente os estudos sobre os efeitos discursivos, a metáfora, a metonímia, a paráfrase e a polissemia – são abordados pontualmente no capítulo 3, ao tratar dos gêneros discursivos.

No capítulo 2, através do referencial teórico de Ariès, Postman e Lyotard, é repensada a atuação da Classificação Indicativa brasileira: primeiramente, discute-se que agentes sociais legitimam este processo, e quais desvalidam, comparando com o caso de Portugal e de outros países. Os termos “indicativo” e “censura” sintetizam o embate social observado indicando um viés analítico: no item 2.3, é proposta a análise da legislação brasileira referente ao controle de conteúdos culturais à criança. Seguidamente, no item 2.4, comparam-se os hábitos midiáticos das crianças na contemporaneidade (principalmente o modo de acesso à internet) ao processo da Classificação Indicativa. Finaliza-se, no item 2.5, apresentando as dificuldades de repercussão social deste método.

No capítulo 3, a partir do referencial teórico de Bakhtin e Orlandi, observa-se o método classificatório em si: os pesquisadores posicionam-se como avaliadores e operam uma análise visual de um desenho animado contemporâneo (Hora de aventura) baseada nos mesmos critérios da Classificação Indicativa, especificamente, relacionados à temática violência. No item 3.3, são apresentadas as dificuldades em se obter uma classificação objetiva e unânime como é proposto pela Classificação Indicativa. As reflexões finais, que incluem as ideias de Rancière e Merlo Flores, indicam a necessidade em migrar o foco das produções midiáticas, e de sua classificação, para as próprias crianças, e para seus processos de aprendizagem informal com a mídia.

No capítulo 4, a partir do referencial teórico de Freire, Rancière e Pasolini, é repensada a potência crítica da infância: propõe-se a pesquisa de campo com crianças, pais e animadores (brasileiros e portugueses) de modo a contrapor a discursividade destes diferentes grupos. A análise deste material sugere a

discussão de três grandes temáticas: distância geracional e ausência de diálogo (no item 4.3), agressividade, passividade e assertividade na resolução de conflitos (no item 4.4) e pautas midiáticas sensacionalistas e legitimidade da mídia (no item 4.5). No item 4.6, são resumidos os pontos conclusivos os comparando com outras pesquisas de âmbito europeu e nacional indicando, ainda, a necessidade de métodos instrutivos que incluam prioritariamente a participação e a fala da criança.

No capítulo 5, a partir do referencial teórico de Livingstone e Pacheco, é repensada a Educação para as Mídias dentro do escopo de uma infância crítica, participativa e autônoma. No item 5.2, o panorama político-educacional do campo da Mídia-educação é examinado com foco nas TICs (tecnologias de informação e comunicação) tendo em vista a ênfase em processos operacionais e em processos críticos. Observa-se o caso do Brasil, de Portugal e da Europa de forma geral. No item 5.3, as pré-conclusões até este ponto da tese são sintetizadas em perguntas: são proposta entrevistas semiestruturadas com educadores da animação, pesquisadores da área da infância, agentes sociais e professores com experiência em metodologias alternativas. A análise deste material sugere a discussão no âmbito familiar e escolar, itens 5.4 e 5.5.

Por último, as considerações finais sintetizam os principais pontos da investigação enfatizando três recomendações: a importância em, primeiramente, ouvir da criança o que ela gosta na mídia e, a partir deste material, trabalhar a educação. Segundo, a relevância em estimular que as próprias crianças reconheçam as relações sociais nas mídias através de seu próprio repertório. Por último, a pertinência de estimular a alteridade e a diversidade ao apresentar às crianças produções midiáticas diferentes do seu repertório habitual no sentido de fornecer mais elementos de comparação crítica.

Antes de prosseguir para o próximo capítulo, é favorável delimitar a utilização de alguns conceitos e termos. Mídia-educação, Literacia Midiática e Educação para as Mídias são conceitos, por vezes, ainda não totalmente consolidados, apresentando nuances e espaços cinzentos em que as bordas de delimitação apresentam-se de forma difusa: esta dificuldade de definição é tratada no item 5.2. Nesta investigação, posiciona-se a Mídia-educação como uma área do saber relacionada ao encontro dos campos da Educação, Comunicação, Cultura, Arte, (no qual também pode-se incluir o Design) como define Monica Fantin:

*In this most recent letter, media education is presented as “an interdisciplinary field that is under construction at the border between education, communication, culture and art, and which is dedicated to reflection,*

*research and intervention for the critical and creative appropriation of the media and the construction of citizenship.” Its presence in education was understood “as part of the educational system, in the activity of media producers, in the communication companies, and in the civil society organizations (...) as an instrument in the defense of civil rights and the construction of citizenship” (...)*

(FANTIN, 2014, p 2)

Literacia Midiática, conceito mais utilizado nos estudos e atuações europeias, relaciona-se aos processos de capacitação cidadã, como é definido pelo Observatório Europeu do Audiovisual: “(...) *includes all technical, cognitive, social, civic and creative capacities that allow a citizen to access, have a critical understanding of the media and interact with it*”. (EAO, 2016, p.1). Já Educação para as Mídias (ou Media, no português europeu) refere-se a uma das subáreas da disciplina portuguesa Educação para Cidadania, tendo também o foco na capacitação cidadã:

A Educação para os Media é um processo pedagógico que procura capacitar os cidadãos para viverem de forma crítica e interventiva a “ecologia comunicacional” dos nossos dias. (...) Envolve a abordagem de questões tais como: condições e possibilidades de acesso aos equipamentos e aplicações tecnológicos; diversidade e modalidades de uso dos media; capacidades de procurar, avaliar e selecionar informação relevante, de a analisar criticamente e de a aplicar de forma significativa às necessidades da vida quotidiana; capacidades para comunicar melhor consigo e com os outros.

(PEREIRA et al., 2014, p. 5)

Outros termos, aqui, abordados são o desenho animado e a animação. Animação, enquanto linguagem (SENNA, 2018), indica um espectro amplo que cobre desde produções culturais massivas até obras de autor. Desenho animado, ou simplesmente desenho, nesta investigação, refere-se prioritariamente aos seriados televisivos transmitidos massiva e internacionalmente em canais *mainstream* – que visam à criança e ao adolescente enquanto público-alvo, e que podem ser facilmente acessados no ambiente *online* pelas crianças. Neste sentido, excluem-se do recorte de observação as animações de autor e as alternativas ao circuito *mainstream*. Também são excluídos os filmes que são produzidos para serem consumidos, primeiramente, nas salas de cinema, como os filmes das produtoras *Pixar* e *Dreamworks*. Isto porque a pesquisa foca nas produções midiáticas em que a criança potencialmente assista sozinha, possivelmente sem uma mediação adequada (na televisão, no computador, no celular), mas não em salas de cinema, em que se pressupõe a presença de pais ou adultos responsáveis.

Por último, a mediação é abordada, nesta pesquisa, através de duas perspectivas: primeiro, as mediações televisivas incluindo a mediação restritiva, a mediação instrutiva e como co-espectador (AIERBE; OROZCO; MEDRANO, 2014, p. 133). Segundo, as mediações no ambiente *online* incluindo a mediação restritiva e a mediação capacitante (*enabling mediation*) (LIVINGSTONE et al., 2017, p. 88).

## 2. Classificação Indicativa e práticas contemporâneas na infância

Ao se refletir sobre o impacto dos desenhos animados no desenvolvimento da aprendizagem da criança, o processo de Classificação Indicativa talvez seja o primeiro tema que se destaca. Embora estudos e projetos no campo da Mídia-educação sejam discutidos e elaborados há décadas, pressupõe-se que, para o senso comum, a Classificação Indicativa tenha mais visibilidade. Visibilidade, aqui, entendida como o contato ou familiaridade com certo tema ou questão. Isto porque os símbolos da Classificação Indicativa, que apresentam a faixa etária indicada (Figura 1), são reproduzidos antes de cada programa de televisão, assim são constantemente exibidos ao público. Além disto, a Classificação Indicativa integra-se ao programa de governo brasileiro (pelo Ministério da Justiça) sendo promovida em campanhas nacionais. Opta-se, assim, por iniciar o estudo pela Classificação Indicativa, e algumas questões são levantadas: como funciona a Classificação Indicativa como mecanismo que media a relação entre a criança e o desenho animado? Qual o contexto de sua criação? Como funciona a sua atuação?



Figura 1: Símbolos da Classificação Indicativa e exemplos de aplicação.



Considerando estas questões, este capítulo se desenvolve em cinco partes. Na primeira parte, item 2.1, a reflexão teórica contempla os estudos de Áries e Postman: são propostas duas diferentes instâncias da infância, a infância convencional e a infância disruptiva. Neste item, também é desenvolvida a reflexão de Lyotard sobre a legitimação e os jogos de linguagem. Na segunda parte, item 2.2, é proposto um debate sobre a Classificação Indicativa brasileira tendo como foco a disputa pelos horários televisivos e os agentes envolvidos no processo. A comparação entre a Classificação Indicativa brasileira e a Classificação Indicativa portuguesa auxilia este debate, delineando as proximidades com a cidadania democrática e a censura ditatorial. Neste sentido, o item 2.3 aborda os antecedentes da Classificação Indicativa brasileira propondo uma análise da legislação referente ao controle de exibição de conteúdos culturais à criança. O item 2.4 apresenta questões relacionadas às práticas contemporâneas das crianças e ao amplo acesso midiático observando também dificuldades da atuação da Classificação Indicativa na atualidade. O item 2.5 finaliza trazendo pontos críticos à Classificação Indicativa brasileira indicando obstáculos a este modelo.

## **2.1 Reflexões iniciais**

Ao se aproximar da mediação proposta pelo método da Classificação Indicativa brasileira, é fundamental entender o que motiva a necessidade de mediação, visto que nem sempre essa necessidade é entendida como relevante. Há formações discursivas relacionadas à infância que sustentam esta perspectiva enquanto outras divergem deste ponto. A mediação é compreendida como oportuna no contexto da proteção ou manutenção de uma certa noção de infância. A Classificação Indicativa pode ser entendida, deste modo, como um mecanismo que objetiva um tipo de infância específico, no sentido em que classifica os programas como próprios ou impróprios à criança delimitando limites corretos. Propõe-se como regulador do desenvolvimento educacional que protege o espectador infantil de conteúdos nocivos ao seu desenvolvimento. Importa a este mecanismo entender que tipo de infância deseja ser preservado e que tipo infância deve ser evitado. A Classificação Indicativa sugere, então, implicitamente uma dualidade, uma infância correta e outra não. Contudo, entendem-se que o termo “infância”, assim como “criança”, não prescindem de uniformidade e constância explicitando um âmbito múltiplo e plural, como expõe a psicóloga Raquel Salgado:

Longe de ser um conceito abstrato, destituído de valores e perspectivas sociais, e uma categoria exclusivamente biológica ou psicológica, a infância é um discurso que, ao se transformar ao longo dos tempos, demarca lugares e papéis sociais a serem assumidos por crianças e adultos. Assim, não há como refletir sobre a infância fora do movimento da história, da cultura e das relações sociais entre crianças e adultos, que definem e redefinem seus significados.

(SALGADO, 2005, p. 40)

De fato, diferentes instâncias, governamentais e não-governamentais, categorizam as faixas etárias e os termos “infância”, “criança”, “adolescente”, “jovem” e “juventude” a partir de critérios diferentes (GAMBA, 2016). O Estatuto da Criança e do Adolescente entende que, até os 12 anos incompletos, o indivíduo é considerado criança e, dos 13 aos 18 anos, é considerado adolescente. A literatura normalmente classifica as obras como infantis voltadas para o público de até 10 anos de idade e como juvenis até os 16 anos. A Classificação Indicativa não distingue produtos inadequados para crianças ou adolescentes, mas delimita a partir de faixas etárias: entende que, a partir dos 10 anos, o indivíduo possui capacidade de assistir a conteúdos parcialmente inadequados, progressivamente, até os 18 anos, quando indivíduo seria capaz de assistir a qualquer tipo de conteúdo. Há, neste sentido, uma ideia de formação: da criança ao adolescente e ao adulto. Em 2010 foi aprovada pelo congresso a Proposta de Emenda Constitucional conhecida como “PEC da Juventude” que considera jovem o indivíduo com idade entre 15 e 19 anos. Já o Banco Mundial entende como juventude os indivíduos entre 13 e 29 anos de idade. Nestes dois últimos, implícito a compreensão da infância, como período anterior à juventude, chegaria aos 12 anos ou a criança, como período anterior ao jovem, até os 14 anos. A Tabela 1 esquematiza as variações comentadas.

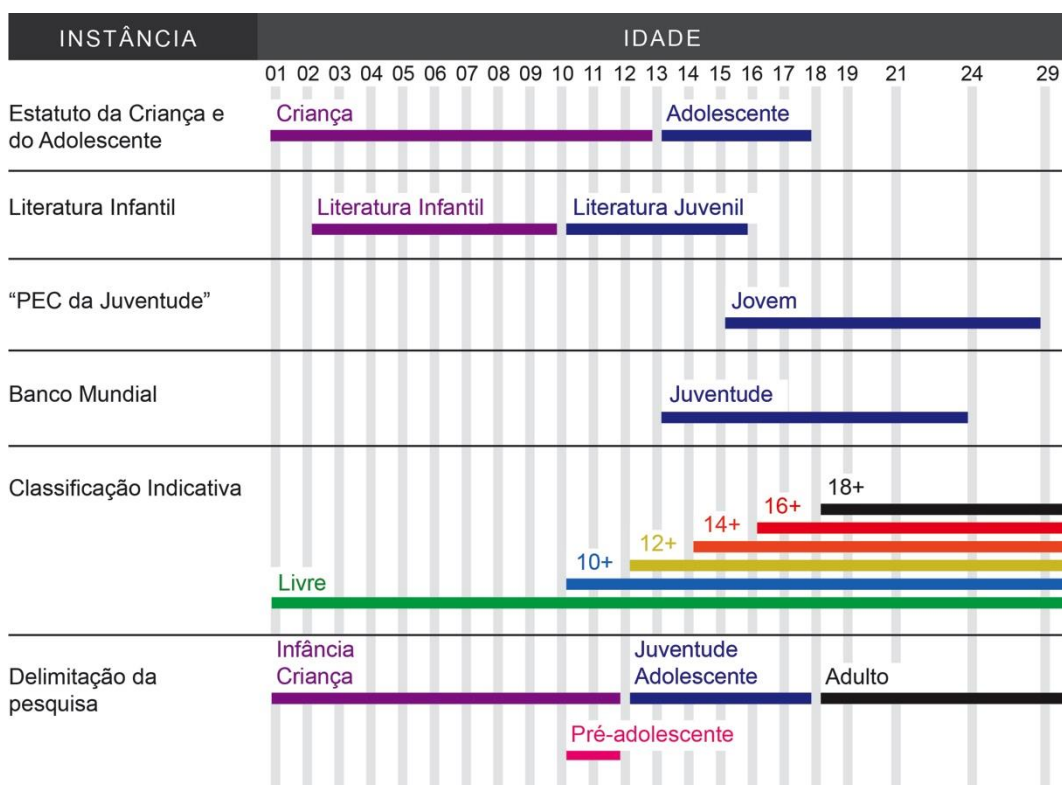


Tabela 1: Entendimento das faixas etárias por diferentes instâncias e a delimitação desta pesquisa.

De modo a não criar ambiguidades na terminologia, na delimitação desta pesquisa, opta-se por delinear a infância, e a categoria criança, do período de nascimento até seus 12 anos de idade. Dos 12 anos até os 18 anos, considera-se o período da juventude, e da categoria adolescente. A partir dos 18 anos, considera-se o indivíduo adulto. A pré-adolescência é entendida como uma fase da infância: entre os 10 e 12 anos. Estes períodos etários são pertinentes, pois alinham-se com três marcações da Classificação Indicativa – o momento que o indivíduo está teoricamente apto a entrar em contato com conteúdos parcialmente inadequados (10 anos), o momento da primeira transição (entre 10 e 12 anos) e o momento que está apto a consumir qualquer tipo de conteúdo (18 anos) – sem, contudo, afastar-se demasiadamente das faixas etárias propostas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

A partir deste ponto, com foco na categorização de infância, opta-se por nomear duas diferentes instâncias da infância de modo a auxiliar no entendimento da Classificação Indicativa. Estas instâncias não são únicas ou exclusivas, mas demonstram relevância neste momento da investigação no sentido de vincularem-se a discursos que reforçam ou enfraquecem a proposta da Classificação Indicativa. São elas: a noção de infância convencional e de infância disruptiva.

Ariès (2011) investiga as mudanças históricas em que é construída a noção de infância que, neste trabalho, é denominada como infância convencional exatamente por estabelecer diretrizes, convenções e restrições explícitas sobre o que é e quais são os limites do “ser criança”. Na Europa do século XVII, a Igreja, a sociedade, os pais, de modo gradual, construíram um entendimento de infância baseado na inocência, através de certos modos de conduta e naturalização de novos hábitos, quando a criança se afasta do mundo adulto tornando-se um ser especial. “O sentido da inocência infantil resultou, portanto, numa dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida (...); e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão.” (ARIÈS, 2011, p. 91).

A prática permanente da construção, difusão e visibilidade de uma infância convencional engendrou-se de tal forma na sociedade global sem, contudo, tornar claro que este tipo de infância é uma construção cultural e não algo inato ou essencial. A seriação em etapas de aprendizagem formatadas no ensino, a separação de ambientes próprios a adultos e próprios a crianças, a sexualidade escondida do mundo infantil dentro da concepção puritana, a associação das brincadeiras (que antes eram coletivas) para um âmbito quase exclusivamente infantil, a criança inserida no ambiente do estudo, além de outros fatores, delinearam a formação de uma noção de infância ideal. Noção que, apesar de não ser única e total, impõe-se como modelo moral hegemônico a ser seguido, ou seja, constrói um âmbito convencional da infância a partir da delimitação de regras e costumes que, apesar de serem atualizados, têm sempre a função de parecer permanentes.

Postman (2012) estuda outro momento de transformação dos hábitos infantis, do que é naturalizado como infância, tendo como base a noção da vergonha. Vergonha entendida como mecanismo que possibilita aos adultos ocultarem certos conteúdos das crianças: a vergonha de falar sobre certos assuntos na frente delas, a vergonha de praticar certos atos em sua presença, a vergonha de expor certos conteúdos a elas, etc. Na perspectiva do mecanismo da vergonha, a informação ou conteúdo exibido à criança deve ser controlado e o modo de formação educacional deve ser sequencial, seriado em etapas de aprendizagem. Ou seja, as crianças não devem ter acesso à informação e ao entretenimento de forma dispersa e sem controle (POSTMAN, 2012, p. 86).

No século XX, com o advento de novas tecnologias na área da comunicação (como o rádio, a TV, pode-se dizer também, a internet), as informações são progressivamente democratizadas e, deste modo, exibidas de modo não linear, ou seja, com menos restrições a todos, crianças, jovens e adultos. Outros tipos de

hábitos infantis são potencializados e contrapostos à noção de infância convencional. As práticas infantis acabam por, muitas vezes, se contrapor ou negar os costumes e regras tradicionais: acentua-se o aspecto disruptivo, ou seja, que se desvia dos padrões tradicionais das convenções hegemônicas de ser criança. A noção de infância disruptiva, nesta investigação, caracteriza-se, então, como a mescla do que é considerado originalmente infantil a conteúdos considerados adultos e impróprios à criança. Conteúdos, estes, a que ela tem acesso através das mídias: o acesso à internet e à TV interferem no que é entendido como infância e na sua própria vivência.

Essa divisão estanque é apenas didática, sem pretender criar uma tipologia para os sujeitos, mas, sim, identificar agrupamentos de características. Além disso, as duas noções de infância (convencional e disruptiva) não se excluem, convivem permanentemente imbricadas – como diria Castoriadis (apud GAMBA, 2013a, p. 23), são indissociáveis e irreduzíveis: a formulação de uma prática disruptiva emerge ou deriva de uma convenção e, do mesmo modo, observa-se o exagero na valorização da convenção porque as subversões inscrevem-se mais evidentes.

A tese de Postman, também título do seu livro, explicita, então, um “desaparecimento” da infância, neste caso, da infância convencional, o que, se entendido literalmente, apresenta incongruências. A não-existência da infância, abordada por Postman, pressupõe o não reconhecimento de algo além da infância convencional e a pouca capacidade de distinguir, nos atos disruptivos, uma nova visão da infância e não a sua inexistência. Além disto, pressupõe, na atualidade, uma equivalência entre a cultura infantil e a adulta, ou entre a infantil e a do adolescente. Essa é uma questão relevante para o estudo, já que mostra como, de fato, há uma supervalorização das convenções hegemônicas em detrimento da incorporação das práticas disruptivas ao se usar o conceito de infância, até mesmo na pesquisa acadêmica. Neste sentido, propor a “morte” da infância parece mais revelar a fixação do autor a um modelo específico de infância e sua inflexibilidade em aceitar “novas infâncias”, do que a existência real de um “desaparecimento” da infância, como abordam as pesquisas de Pereira e Macedo:

(...) é prudente problematizar que é ainda hegemônica a concepção moderna de infância estruturada em torno de pilares como a fragilidade e o não saber, eixos decisivos para a construção de uma pedagogia centrada na proteção e na preparação para o futuro. São esses os pilares evocados quando se põe em debate a história social da infância; do mesmo modo que, não por acaso, quando colocados sob suspeição, fomentam narrativas sobre uma suposta “morte da infância”, como apregoada pelo norte-americano Neil Postman (1999) e relativizada e também discutida por David Buckingham (2007).

(PEREIRA; MACEDO, 2014, p. 43)

Parece ser mais razoável direcionar os estudos de Postman para o entendimento de que há certa fragilização na noção de infância convencional, ausência de consenso que propicia a dissonância entre a expectativa do que é “ser criança” e o que a criança é na prática contemporânea. Entende-se que, da tensão entre a noção de infância convencional e de infância disruptiva, revela-se a proposição tanto do controle quanto da mediação na relação entre a mídia e a criança. O mecanismo de Classificação Indicativa se estabelece neste contexto.

Há, nesse processo, uma disputa entre agentes sociais (emissoras de televisão, Ministério da Justiça, pais, professores, crianças, etc.) que intencionam legitimar certa noção de infância delimitando condutas e naturalizando hábitos no que tange ao “ser criança”. Lyotard (2011) entende o processo de legitimação dentro do conceito de jogos de linguagem, conceito elaborado por Wittgenstein. Lyotard expõe que os jogos de linguagem são estabelecidos por regras específicas que direcionam como o jogo deve decorrer, tal qual um jogo de xadrez é determinado por certas regras, como o mover de suas peças. Explícito ou não, há um contrato firmado entre os jogadores, os que utilizam a linguagem. Um enunciado que não respeite as regras não pode ser compreendido (ou apreendido), e, assim, não se inicia o jogo da linguagem. Do mesmo modo, o jogo não existe caso não haja regras:

Ora, deste ponto de vista, uma instituição difere sempre de uma discussão no que ela requer de pressões suplementares para que os enunciados sejam declarados admissíveis em seu seio. (...) privilegiam certos tipos de enunciados, por vezes um único, cuja predominância caracteriza o discurso da instituição: há coisas que devem ser ditas e maneiras de dizê-las. Assim: os enunciados de comando nas forças armadas, de prece nas igrejas, de denotação nas escolas, de narração nas famílias, de interrogação nas filosofias, de desempenho nas empresas (...). Hoje, sabemos que o limite que a instituição opõe ao potencial da linguagem em “lances” nunca é estabelecido (mesmo quando ele o é formalmente). Ele mesmo é, antes, o resultado provisório e a disputa de estratégias de linguagem travadas dentro e fora da instituição.

(LYOTARD, 2011, p. 31 e 32)

Lyotard encaminha-se para os vínculos sociais que são estabelecidos nos “lances” (nos enunciados) dos jogadores e amplia, assim, a reflexão sobre produção do discurso para o âmbito da comunidade, trazendo a relação entre linguagem e disputa social. Neste contexto, a legitimação desta ou daquela noção de infância faz parte de um processo de jogos de linguagem em que há a disputa de diferentes agentes sociais. Agentes, estes, que conduzem uma maior ou menor

visibilidade a certo tema na infância, que realizam “lances” através de diferentes mecanismos e direcionam a noção de infância em certo sentido. Neste cenário, insere-se a Classificação Indicativa.

## 2.2 Classificação Indicativa e disputa pelo horário de exibição

Com base nas reflexões anteriores, a pesquisa compreende a Classificação Indicativa como espaço de disputa dentro dos jogos de linguagem. Neste ponto, cabe evidenciar a qualidade dos discursos que os agentes que se posicionam a favor ou contra a Classificação Indicativa revelando os eixos de conflito. Como elemento de alteridade, a comparação com os processos classificatórios portugueses auxiliam no debate.

A Classificação Indicativa brasileira é construída no movimento de redemocratização do final da década 1980 sendo objeto de intensa discussão. Por um lado, o seu entendimento como continuidade ou volta indireta da censura da ditadura militar e, por outro, o favorecimento dos aspectos democráticos de proteção à criança, ainda que em um contexto sociopolítico sem equidade comunicacional, com grande concentração da mídia de massa em oligopólios ligados ao antigo regime. Steibel explicita o percurso histórico em sua pesquisa:

O sistema atual de classificação entrou em vigor em 2007, e está embasado na Constituição Federal Brasileira, no Estatuto da Criança e do Adolescente, e em portarias do Ministério da Justiça (particularmente as portarias MJ no 1.100/2006, 1.220/2007, 1.642/12 e 1.643/12, e SNJ no 8/2006 e 14/2009). Apesar de ser aparentemente recente, o processo de Classificação Indicativa é fruto de pelo menos quatro décadas de construção de políticas públicas democráticas. Como aborda José Eduardo Elias Romão (2010), o processo de classificação inclui duas décadas de experimentação, que se estende do conceito de “censura classificatória” (instituído pela Lei no 5.536/68) até a enunciação da “classificação, para efeito indicativo” (incluso na Constituição de 1988), e passa por duas décadas de interpretação das normas e dos critérios de classificação (entre 1988 e 2008), até o presente. (STEIBEL, 2014, p. 124 e 125)

A classificação brasileira procura distanciar-se do processo de censura ao atribuir autonomia aos pais à decisão final sobre o acesso dos filhos a certa obra audiovisual, devendo o governo garantir os meios eficazes a esse controle. Este contra-argumento à associação da Classificação Indicativa à censura é encontrado repetidamente nos documentos a que o público tem acesso: o *site*, o guia e o manual. Também em distinção à censura, este mecanismo explicita seu caráter público: no *site* da Classificação Indicativa (SNJ/MJ, 2016), é possível

pesquisar obras audiovisuais obtendo suas classificações etárias. O Manual da Nova Classificação Indicativa (SNJ/MJ, 2006) e o Guia da Classificação Indicativa (SNJ/MJ, 2012) explicam os pormenores do processo de classificação, como critérios, atenuantes, agravantes, etc. A classificação, então, propõe-se como mediadora entre duas grandes pautas e suas diretrizes legislativas, a liberdade de expressão e a proteção à criança e ao adolescente (SNJ/MJ, 2006, p. 3). Portanto, o termo “indicativo”, em contraposição ao termo “censura”, reforça a Classificação Indicativa como mecanismo que não transgride a liberdade de expressão das empresas televisas na exibição deste ou daquele conteúdo e, ao mesmo tempo, permite aos pais o poder de preservar a criança do contato com conteúdos que considerarem nocivos à sua formação. No manual da Classificação Indicativa, é explicado:

Desta forma, o novo sistema concebido, busca aprimorar a metodologia de classificação e introduzir novos e indispensáveis elementos ao processo de análise, fazendo com que a classificação seja efetivamente objetiva e democrática, proporcionando a pais, crianças, adolescentes, educadores e a toda sociedade, um instrumento educativo e pedagógico que contribua para a escolha da melhor obra ou programação. Ao fim e ao cabo, pretende-se oferecer um instrumento que empodere a sociedade diante da indústria da comunicação de massa.  
(SNJ/MJ, 2006, p. 6)

Na prática, a Classificação Indicativa correlaciona as faixas etárias recomendadas aos programas televisivos, mas também restringe os horários diários de sua exibição no sentido da proteção à criança. Há necessidade, neste ponto, de problematizar o termo censura percebido constantemente como um termo essencialmente negativo. Censura, enquanto sinônimo de restrição, pode ser posicionada em diferentes âmbitos: como autocensura (quando o indivíduo entende que é melhor restringir seus atos perante uma dada situação), como censura social (quando, por exemplo, certos grupos sociais indicam ser inadequado certo tipo de hábito social), como censura parental, como censura familiar, como censura governamental, etc. O ato de o governo regular e restringir a programação televisiva não deve ser automaticamente entendido como censura ditatorial de cunho arbitrário e violento.

Ao se pensar a censura como sinônimo de restrição, de fato, a Classificação Indicativa realiza censuras no que tange ao horário de exibição. Contudo, esta censura é de ordem extremamente diferente da censura ditatorial que se fundamenta principalmente pelo aspecto político-ideológico e é imposta por meios autoritários. Esta, sim, que deve ser combatida. Apesar de a Classificação



Indicativa afastar-se do termo censura, observa-se que, na verdade, propõe uma censura de ordem democrática, já que, como será visto posteriormente, dá visibilidade aos critérios de seleção e intenciona-se como mecanismo de construção popular. Diferenciar restrições fundamentadas em processos democráticos de restrições autoritárias é essencial. Por exemplo, como será visto no capítulo 5, indicar a inadequação do desenho *Super Drags* (2018), que trata da temática *Drag Queen*, a adolescentes menores de 16 anos é totalmente diferente de desejar que este programa seja retirado do ar (da rede de *streaming Netflix*) porque seria suposto como essencialmente negativo. As restrições são necessárias ao ambiente social, contudo devem ser construídas no processo democrático de direito. Neste sentido, ao analisar as dificuldades de implementação da Classificação Indicativa, percebe-se que o ponto central de discussão não é a censura da obra audiovisual em si, mas, sim, a faixa de horário de exibição desta obra.

Este último ponto parece ser o que mais tensiona a relação das empresas televisivas com o governo. No caso de desenhos animados, por exemplo, supõe-se que as emissoras tenham interesse em exibí-los no período da manhã ou da tarde. Caso certo desenho animado, que tenha grande popularidade, seja indicado para maiores de 18 anos e deva ser exibido após 23 horas da noite, torna-se evidente o conflito de interesses. Neste sentido, a psicóloga Schiavo aponta que “(...) a Classificação Indicativa é bastante questionada pelos representantes dos conglomerados midiáticos, que alegam que se trata de censura, mas não apresentam uma solução para o compromisso social.” (SCHIAVO, 2014, p. 27).

Contudo, a Classificação Indicativa não atua sobre todos os conteúdos audiovisuais de forma igual. Algumas obras audiovisuais são excluídas da classificação: material de cunho publicitário, jornalístico, esportivo, noticiários e programas transmitidos ao vivo. Aplica-se esta medida no interesse de não violar o direito à liberdade de expressão, apresentado no primeiro parágrafo do Artigo 220 da constituição de 1988: “§ 1º Nenhuma lei conterá dispositivo que possa constituir embaraço à plena liberdade de informação jornalística em qualquer veículo (...)” (BRASIL, 2012). Além disto, explica Steibel:

“(...) há obras que são reguladas pelo sistema de autoclassificação, o que se aplica à maioria das obras audiovisuais veiculadas em TV aberta. Nesse caso, devem as emissoras de televisão sugerir a Classificação Indicativa de seus programas, e cabe ao Dejus monitorar se as faixas indicadas condizem com o conteúdo transmitido; (...)”  
(STEIBEL, 2014, p. 124)

Há, ainda, obras classificadas previamente pelo governo, como obras de cinema, vídeo e DVD. Este cenário, em que programas não são classificados ou há um monitoramento pós exibição, reforça às considerações feitas por Postman, no sentido que muitos conteúdos são exibidos de forma indiscriminada para adultos e crianças. Muitos programas televisivos não são controlados numa primeira instância de contato. Este aspecto fragiliza a legitimação da Classificação Indicativa, já que prejudica seu objetivo estatutário, a preservação da criança aos conteúdos considerados inapropriados. Torna-se nítido que sua atuação não é totalmente consolidada. Pelo contrário, entende-se a Classificação Indicativa como contexto de disputa frente aos interesses das grandes empresas de entretenimento.

Comparada ao processo de classificação em outros países, a Classificação Indicativa brasileira enquadra-se no sistema regulatório governamental, cujo controle sobre o processo classificatório o governo detém, mais especificamente, o órgão DEJUS (Departamento de Justiça, Classificação, Títulos e Qualificação), subordinado ao Ministério da Justiça. No caso de programas de televisão, pode ser entendida como sistema coclassificatório, já que as emissoras de TV fazem uma classificação inicial que pode ser modificada pelo Estado posteriormente (BAPTISTA, 2014, p. 14). Para além destes dois modos, há países que optam pelo sistema de autorregulação, no qual as próprias empresas televisivas são responsáveis pela classificação do que é exibido sem a intervenção do Estado.

Em Portugal, os conteúdos audiovisuais são classificados a partir de duas instâncias: a IGAC (Inspeção-Geral das Atividades Culturais), que classifica os filmes exibidos em salas de cinema, e a Classificação de Programas de Televisão (ERC, 2006), que classifica os programas televisivos. A IGAC insere-se no sistema regulatório governamental apresentando semelhanças com a classificação brasileira: os produtores, que desejem exibir certo filme numa sala de cinema, devem submetê-lo à IGAC, que apresentará uma classificação específica. Por exemplo, no *site* (IGAC, 2018a) é possível acessar os formulários necessários para o produtor enviar o filme a ser avaliado.

Já a Classificação de Programas de Televisão portuguesa insere-se no caso de autorregulação mencionado anteriormente: é oriunda de um acordo entre as emissoras RTP, SIC e TVI, as três principais emissoras televisivas de Portugal. Neste caso, o mecanismo perde sua função de mediação entre diferentes interesses, já que é criado pelas próprias emissoras e controla as mesmas. Dentro do conceito de jogos de linguagem, o entendimento do que é próprio e do que é impróprio à criança não é unânime, não é consensual, mas, sim, alvo de uma

disputa de agentes, no que se incluem as empresas televisivas e o governo. Ao se descartar o governo deste processo, acaba-se por invalidar a própria classificação como mecanismo mediador. Guilherme Canela, assessor de comunicação da Unesco, contrapõe esta crítica:

Os bons exemplos internacionais são os exemplos que se chamam de correção. Ou seja, é muito interessante perceber que boa parte ou a maior parte do que seja eficiente nesse processo seja executado a partir de práticas autorregulatórias com algum nível de backup ou de retaguarda do setor estatal caso a autorregulação não funcione. É importante salientar que a autorregulação não é “eu faço o que eu quero e ninguém tem nada a ver com isso”. Ela também tem que ter elementos de transparência, de *accountability*, de interação com a sociedade, regras claras. A única diferença entre essas regras do jogo que também têm que estar presentes na regulação é que no caso da autorregulação, caso ela não funcione, não pode haver uma sanção por parte do Estado. Mas pode haver outros tipos de sanção acordados entre aqueles que se autorregulam. (CANELA, 2014, p. 20)

A retaguarda do Estado e a transparência, de que trata Canela, por vezes, não são identificados nos acordos de autorregulação. Ao analisar as 12 páginas do acordo entre as emissoras portuguesas (ERC, 2006), não há explícitas regras claras em que se objetivem restrições ou punições às emissoras caso alguma classificação esteja inadequada. Canela exemplifica com o processo de autorregulação australiano. Neste caso, se o mecanismo de autorregulação não funcionar, o cidadão pode dirigir-se um órgão estatal específico (CANELA, 2014, p. 21). Ou seja, o Estado acaba por ser uma última instância recorrida. Mesmo tendo em perspectiva que a cultura de cada país propicie a legitimidade ou não aos processos de autorregulação, cabe indicar ressalvas a este método. Este, por vezes, é apropriado pelo discurso do Estado mínimo refletindo majoritariamente o interesse econômico das empresas de entretenimento: a questão principal de disputa, o horário de exibição, não deve ser regulado apenas pelo bom-senso das emissoras de TV. Canela concorda com esta crítica: “O que em geral não é correção e não tem autorregulação é a determinação da faixa horária, isso está em lei e a maior parte dos países operam com uma única *watershed* (...)” (CANELA, 2014, p. 20). *Watershed* refere-se a uma faixa de horários em que não possam ser exibidos determinados conteúdos. Este não é o caso da televisão portuguesa em que, pela autorregulação, as próprias emissoras eximem-se de tais restrições.

Apesar desta diferença estrutural entre o caso brasileiro e português, as lógicas de funcionamento apresentam similaridades. Tanto a Classificação Indicativa brasileira, quanto Classificação de Programas de Televisão e a

Comissão de Classificação da IGAC (que classifica exclusivamente filmes em salas de cinema) distinguem faixas etárias indicadas aos pais e exibem os símbolos correspondentes. Enquanto a classificação brasileira distingue seis faixas classificatórias (classificação “Livre”, classificação não recomendada para menores de 10, 12, 14, 16 e 18 anos), a Classificação de Programas de Televisão portuguesa divide em quatro níveis (todos, 10 AP, 12 AP, 16 AP). Já a IGAC apresenta sete níveis de classificação (para todos os públicos, para maiores de 3, 6, 12, 14, 16, ou 18 anos). Em relação aos conteúdos, o Guia da Classificação Indicativa brasileira divide em três temas os conteúdos impróprios: violência, sexo e drogas. A Classificação de Programas de Televisão portuguesa utiliza critérios semelhantes, contudo expandidos para sete: “(...) a linguagem, a nudez, o sexo, a agressividade/violência, os comportamentos imitáveis, o medo, e as drogas/álcool/tabaco.” (ERC, 2006). A IGAC não utiliza critérios definidos, contudo, no texto do Regulamento Interno (IGAC, 2018b) refere-se à violência, pornografia, nudez, sexo, álcool, tabaco, drogas e outros. Deste modo, apresentam-se similitudes nas temáticas que orientam as classificações brasileira e portuguesas.

Em relação às diferenças, dois pontos apresentam-se. Primeiro ponto: a Classificação Indicativa brasileira apresenta um maior número de material para o público (o *site* para pesquisa, o manual e o guia) em relação às duas instâncias portuguesas. A Classificação de Programas de Televisão portuguesa somente apresenta o acordo entre as emissoras, que contém apenas doze páginas. A IGAC apenas apresenta o Regulamento Interno em que os critérios são descritos de forma extremamente sucinta em apenas duas páginas. Segundo ponto: uma diferença mais notória, cabe à Classificação Indicativa brasileira restringir o horário de exibição televisivo e à classificação portuguesa, não. Como visto anteriormente, a disputa no horário de exibição, parece ser o ponto principal do embate. No caso português, através da autorregulação, as próprias emissoras definem as regras do acordo. E, neste sentido, não há interesse na restrição dos horários de exibição de suas próprias grades de programação. Deste modo, a Classificação de Programas de Televisão portuguesa não se apresenta como território de disputa.

Já no Brasil, a questão da regulação dos horários de exibição dos programas televisivos manifesta-se como área de conflito. Em 2016, há o desfecho da disputa judicial em relação a este tema, sendo de teor público, foi noticiada em diferentes jornais. Expõe-se, aqui, a matéria realizada pela revista eletrônica Consultor Jurídico:

A Classificação Indicativa não pode ser vista como uma imposição do Estado ou um meio de censurar previamente os conteúdos veiculados em rádio e televisão, pois o instituto tem caráter pedagógico e complementar ao auxiliar os pais a definir o que seus filhos podem ou não assistir. Com esse entendimento, o Supremo Tribunal Federal declarou inconstitucional o artigo 254 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que estabelece multa e suspensão de programação às emissoras de rádio e TV que exibirem programas em horário não autorizado pela Classificação Indicativa. (CONSULTOR JURÍDICO, 2016)

O relator, Dias Toffoli, entrou com ação de inconstitucionalidade, no sentido que o processo indicativo não deve ter poder de restringir a exibição em determinada faixa de horário. “Toffoli reforçou em seu voto que o Estado, ao analisar conteúdos que serão veiculados na televisão e no rádio, ‘só pode indicar, informar, recomendar, e não proibir, vincular ou censurar.’” (CONSULTOR JURÍDICO, 2016).

A classificação brasileira esforça-se em desvincular-se dos processos de censura ditatorial de forma a combater as críticas realizadas, principalmente, pelas emissoras televisivas. No caso português, como visto, o acordo de autorregulação entre as principais emissoras (ERC, 2006) inaugura um processo classificatório televisivo mais independente do poder estatal e mais centrado na autonomia das emissoras televisivas. Neste sentido, a Classificação de Programas de Televisão portuguesa dissocia-se do trajeto histórico da censura ditatorial. Por outro lado, a IGAC, que classifica os filmes exibidos em salas de cinema, explicita sua proximidade aos processos de censura ditatorial.

Em seu *site* (IGAC, 2018c), é apresentado o percurso histórico da entidade, no qual é apontado, por exemplo, a criação do SNI (Secretariado Nacional da Informação), principal órgão de censura prévia do período ditatorial do Estado Novo português, como um marco histórico da formação da IGAC. O próprio nome da entidade (Inspeção-Geral das Atividades Culturais) perdura ao longo do tempo: a IGAC deriva da Inspeção-Geral dos Teatros Nacionais criada em 1836. O termo “inspeção-geral”, obviamente, dirige-se a sentidos mais autoritários que o termo “classificação indicativa”. Deste modo, no contexto da IGAC, é explicitada a associação entre a classificação contemporânea e a censura ditatorial. Este fato não parece indicar cenários de desentendimentos ou embates provavelmente porque não afeta os interesses das empresas de entretenimento de modo objetivo: não efetua, por exemplo, a restrição de horários televisivos, como no Brasil.

No caso da disputa judicial brasileira, a discussão apresenta, num primeiro momento, o conflito em relação à atuação da Classificação Indicativa na regulação

dos horários de exibição, entendida como censura ditatorial ou como proteção à criança e ao adolescente. Contudo, o que está realmente sendo discutido são outros interesses não explicitados. Para além das especificidades do processo legislativo e das proposições argumentadas, torna-se evidente o conflito entre a noção de infância convencional e infância disruptiva. Como expõem Carvalho e Passos: “O que as redes de televisão querem é a ‘liberdade’ de transmitir em qualquer horário qualquer classificação, ou seja, não querem cumprir com a parte deles no ‘contrato social’ de proteção à criança (...).” (CARVALHO; PASSOS, 2014, p. 50).

Expõe-se um cenário de divergência: por um lado, o interesse da criança ter irrestrito acesso midiático, ou seja, a criança como ampla espectadora televisiva no enfoque do aumento de audiência e expansão de público consumidor. Por outro, o interesse num tipo de educação da criança que pressupõe o controle do acesso à mídia de forma seriada, ou seja, permitindo mais acesso conforme sua faixa etária aumenta. Os estudos de Gomes e Limberto (2014) apresentam a entrevista de Aguinaldo Silva, telenovelistas da Rede Globo, no programa Roda Viva, em que se evidencia os interesses das grandes empresas em contraposição aos interesses de proteção à criança:

Transmitiram esse recado de Brasília e aí você tem que tirar porque se a novela passar para as 11 horas a emissora vai ter um prejuízo monumental. E a novela não vai deixar de pagar o salário de todo mundo, claro, porque teve contratos de publicidade ali no meio da novela que foram assinados para que a novela passasse às 9 horas. E aí eu tive que tirar, eles iam gravar no dia seguinte às 11 horas no cenário do bar e eu fiquei com incumbência de acabar com o cenário naquele dia. E aí eu bolei a história de um sujeito que comete um atentado e faz o bar explodir. Isso a partir de 11 horas da manhã até 9 da noite eles gravaram a cena. Então vocês veem essas ameaças que não são pressão da emissora. Na verdade a gente tem uma forma de censura, continua existindo uma forma de censura que é esse negócio de classificação da faixa etária.

(SILVA apud GOMES; LIMBERTO, 2014, p. 114).

A fala de Aguinaldo Silva explicita um problema logístico de produção da telenovela, que impacta nos interesses financeiros da emissora, apontando como causa a restrição do horário de exibição concluindo, ainda, esta restrição ser um ato de censura e não de proteção à criança. Contrapõe-se este entendimento no sentido que não há censura ditatorial de cunho autoritário, mas, sim, apoio do Estado em criar regras que mediem a relação das crianças e dos adolescentes com a mídia. Evidencia-se, portanto, a extrema valorização do aspecto financeiro, os “contratos de publicidade”, em detrimento a criação de regras (corretas ou não) de proteção à criança, aspecto este que não é citado na fala acima. Esta fala, de

fato, demonstra o posicionamento real das emissoras televisivas: a preocupação é com o lucro atingido através da expansão do público espectador e possível consumidor, não com o debate ético que, segundo a Classificação Indicativa, precisa de alguma forma ser aplicado prevendo a necessidade de restrições. Neste sentido, Lyotard aponta que, quando há uma agonística entre modelos de legitimação ou uma relativização de algum modelo mais rígido de controle, é possível que o mercado queira apropriar-se das relações de valores em crise e gerar seus próprios mecanismos legitimadores.

Neste cenário de disputas, cabe ressaltar a pertinência da lógica do acesso, tanto dos que advogam pelo controle quanto dos que advogam pelo não controle. Ambos pautam suas defesas ao redor da ideia de que o contato com determinado conteúdo impróprio pode (ou não) prejudicar a criança. A Classificação Indicativa integra-se como mecanismo destas discussões: pretende-se como um regulador efetivo da formação da criança pela restrição no horário de veiculação. O embate jurídico, abordado anteriormente, sugere o ambiente legislativo como uma das esferas em que há a disputa entre os diferentes entendimentos da infância. A investigação procede analisando este meio.

### **2.3 Análise da legislação referente ao controle de exibição de conteúdos culturais à criança**

A partir do debate anterior, um viés analítico mostra-se oportuno. Como visto, a IGAC apresenta explicitamente um percurso histórico vinculado à censura do período ditatorial português. Propõe-se, então, a análise do percurso histórico dos enunciados legislativos brasileiros referentes ao controle dos conteúdos culturais à criança. Esta análise não pretende esmiuçar as especificidades legislativas da Classificação Indicativa através do Direito, mas, sim, entender os enunciados legislativos como “lances” nos jogos de linguagem. Ou seja, a partir do referencial teórico de Ariès, Postman e Lyotard, o pressuposto de que os enunciados legislativos indicam um certo modo de entender a formação educacional da criança em determinado contexto histórico. O texto legislativo produz sentidos no mundo, influencia, reflete, dialoga com a sociedade. Potencialmente, sugere como a sociedade naturaliza o entendimento da infância e legitima esta ou aquela prática. Analisar o percurso histórico-legislativo é, deste modo, procurar indícios de como é entendida a relação entre mídia e infância ao longo do tempo.

### 2.3.1 Metodologia

Como metodologia de análise, opta-se por realizar, primeiro, a seleção de documentos legislativos brasileiros referentes ao tema através de pesquisa por palavras-chave. Segundo, após a seleção, comparar os enunciados legislativos em relação à Classificação Indicativa brasileira atual (tendo como base o manual e o guia da Classificação Indicativa). Nessa comparação, indicar as recorrências e especificidades. O Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância (CIESPI) demonstra-se como facilitador da análise. Em um dos seus projetos, o projeto Base Legis, são reunidos um conjunto de leis, decretos, portarias e outros documentos referentes à infância.

Originalmente, a Base Legis era composta por um abrangente acervo da legislação brasileira focado em temas que, direta ou indiretamente, se referem à história do direito da criança e do adolescente no Brasil. Neste sentido, a Base reunia instrumentos da legislação brasileira a partir de 1824, unindo legislações históricas e atuais do País.  
(CIESPI, 2016)

Opta-se por avaliar os documentos da Base Legis a partir de 1890, pois, como marco histórico, é a década de chegada do cinematógrafo no Brasil e seu contato com o público geral. Cabe ressaltar que, somente na década de 1930, leis específicas ao tema são criadas. A seleção é realizada a partir de palavras-chave referentes ao objeto e tema da pesquisa. Palavras estas: “cinema”, “cinematógrafo”, “televisão”, “violência”, “educação” e “moral”. No período determinado, são selecionados 13 documentos legais<sup>2</sup>. A seguir, expõe-se as conclusões da análise realizada nestes documentos.

---

<sup>2</sup> Projeto N. 94 de 17 de julho de 1912, Decreto N.13.706 de 25 de julho de 1919, Lei N. 4.242 de 6 de janeiro de 1921, Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937, Decreto Nº 20.493 de 24 de janeiro de 1946, Lei N. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, Lei N. 2089 de 30 de agosto de 1966, Lei Nº 6.697 de 10 de outubro de 1979, Lei N. 5.692 de 11 de agosto de 1971, Constituição da República Federativa Brasil de 1988, Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), Decreto No 2.802 de 13 de outubro de 1998 e Decreto nº 5.834, de 06 de Julho de 2006.



### 2.3.2 Análise

Durante todo o período analisado, tem-se a permanência da noção de infância convencional como matriz estrutural: o entendimento de que certos conteúdos são próprios para crianças e outros não. E, assim, a necessidade de restringir o acesso das crianças a conteúdos entendidos como impróprios. Esta concepção mantém-se de forma contínua. Sua justificativa recai sobre o âmbito moral: a preservação da conduta das crianças e dos adolescentes. Observa-se a Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937:

A lei pode prescrever:

(...)

b) medidas para impedir as manifestações contrárias à moralidade pública e aos bons costumes, assim como as especialmente destinadas à proteção da infância e da juventude;

(BRASIL, 1937)

De modo semelhante, na década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990) também se refere aos danos morais e à necessidade da proteção da juventude:

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

(BRASIL, 1990)

Enquanto o primeiro refere-se à proteção da infância e da juventude, o segundo refere-se à inviolabilidade psíquica e moral da criança e do adolescente. Encontram-se enunciados similares em outros períodos históricos. O Decreto Nº 20.493, de 24 de janeiro de 1946, indica a preservação de influências perturbadoras à formação moral da criança:

Art 14 - A impropriedade dos filmes poderá ser declarada para crianças até 10 anos, para crianças até 14 anos, ou para menores até 18 anos, a juízo do S.C.D.P. e tendo em vista preservar o espírito infantil ou juvenil de impressões excitantes, ou deprimentes, e de influências perturbadoras da sua formação moral ou intelectual.

(BRASIL, 1946)

Já a Lei N. 2089, de 30 de agosto de 1966, indica a proibição de certos eixos temáticos (crime, terror, violência) entendidos como contrários à moral e aos bons costumes:

Art.1º. É proibido a impressão e a circulação de quaisquer publicações destinadas à infância ou à adolescência que contenham ou explorem temas de crimes, de terror ou de violência.

§ único. As publicações indicadas nestes artigos serão considerados ofensivas à moral e aos bons costumes, ficando seus responsáveis às penalidades previstas (...)

(BRASIL, 1966)

Portanto, as legislações brasileiras analisadas concordam, ao longo do século XX, em delimitar conteúdos e eixos temáticos como próprios ou impróprios. Isto com base na lógica de que certos conteúdos poderiam, então, perturbar uma formação moral da juventude: proibem-se conteúdos indicados como prejudiciais e pune-se legalmente a veiculação audiovisual dos mesmos. Neste ponto, não persistem grandes mudanças históricas nos sentidos intencionados pelo texto legislativo

Observa-se maior alteração na complexidade dada ao que se denomina moral ou moralidade no decorrer dos anos. Também há uma maior precisão nas representações consideradas prejudiciais às crianças. Nas primeiras décadas do século XX, os documentos referem-se a termos como “bons costumes”, “idoneidade moral” e “má conduta”. Efetivamente, nenhum destes termos explica precisamente os atos e as ações morais, indicam sentidos mais difusos. Pressupõe-se que esteja a cargo do executor da lei decidir e definir os sentidos para estes termos. Ou seja, que atos ou representações, na prática, são considerados próprios ou impróprios: torna-se, assim, evidente a fragilidade destes termos. Já nas últimas décadas do século XX, cada vez mais complexas e precisas são as definições do que é ou não próprio para criança. Mais nítidas tornam-se as ações e situações objetivas que compõem a moral pretendida. A Classificação Indicativa atual categoriza em níveis distintos a definição do que é próprio ou não à criança. Mostra-se extremamente mais complexa do que, por exemplo, o curto texto da Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937:

15) todo cidadão tem o direito de manifestar o seu pensamento, oralmente, ou por escrito, impresso ou por imagens, mediante as condições e nos limites prescritos em lei.

A lei pode prescrever:

- a) com o fim de garantir a paz, a ordem e a segurança pública, a censura prévia da imprensa, do teatro, do cinematógrafo, da radiodifusão, facultando à autoridade competente proibir a circulação, a difusão ou a representação;
  - b) medidas para impedir as manifestações contrárias à moralidade pública e aos bons costumes, assim como as especialmente destinadas à proteção da infância e da juventude;
  - c) providências destinadas à proteção do interesse público, bem-estar do povo e segurança do Estado.
- (BRASIL, 1937)

Na década de 1940, amplia-se a delimitação legal sobre a prática da censura: são definidas faixas etárias (10, 14 e 18 anos), são criadas recomendações e considerações sobre o caráter educativo do filme, são enumerados explicitamente conteúdos que serão censurados, além da indicação da reprovação total ou parcial da obra, e a possível alteração de conteúdo. O Decreto Nº 20.493, de 24 de janeiro de 1946 indica:

Art 14 - A impropriedade dos filmes poderá ser declarada para crianças até 10 anos, para crianças até 14 anos, ou para menores até 18 anos, a juízo do S.C.D.P. e tendo em vista preservar o espírito infantil ou juvenil de impressões excitantes, ou deprimentes, e de influências perturbadoras da sua formação moral ou intelectual.

(...)

Art 41. Será negada a autorização sempre que a representação, exibição ou transmissão radiotelefônica:

- a). contiver qualquer ofensa ao decôro público;
- b). contiver cenas de ferocidade ou fôr capaz de sugerir a prática de crimes;
- c). divulgar ou induzir aos maus costumes;
- d). fôr capaz de provocar incitamento contra o regime vigente, a ordem pública, as autoridades constituídas e seus agentes;
- e). puder prejudicar a cordialidade das relações com outros povos;
- f). fôr ofensivo às coletividades ou às religiões;
- g). ferir, por qualquer forma, a dignidade ou o interêsse nacionais;
- h). induzir ao desprestígio das fôrças armadas.

(...)

Art 43. A censura manifestar-se-á no sentido de aprovação ou reprovação, total ou parcial, não podendo no entanto, fazer substituições que importem em adiamento ou colaboração.

Parágrafo único. Na hipótese de reprovação parcial fica facultado ao autor fazer a modificação que lhe aprouver, submetendo-a à aprovação da censura 24 horas, pelo menos, antes do ensaio geral.

(BRASIL, 1946)

Na década de 1970, expande-se a complexidade da legislação. A censura da ditadura militar inclui outros tópicos como a delimitação do horário de exibição e as penalizações ao descumprimento das normas. A Lei Nº 6.697, de 10 de outubro de 1979, decreta:

Art. 53. Será vedada a apresentação, em rádio e televisão, de espetáculos proibidos para menores de:

- I - dez anos, até as vinte horas;
- II - quatorze anos, até as vinte e duas horas;
- III - dezoito anos, em qualquer horário.

Art. 54. Nenhum espetáculo será apresentado ou anunciado sem aviso de sua classificação, antes e durante sua transmissão, apresentação ou exibição.

(...)

Art. 64. Anunciar, por qualquer meio de comunicação, peças teatrais, filmes cinematográficos ou quaisquer representações ou espetáculos, sem indicar os limites de idade para o ingresso de menor.

Pena - multa de até um valor de referência, dobrada na reincidência, aplicável, separadamente, ao estabelecimento de diversão e aos órgãos de divulgação ou publicidade.

Art. 65. Transmitir, através de rádio ou televisão, espetáculo em faixa de horário diversa da autorizada ou sem aviso de sua classificação.

Pena - multa de dez a cinquenta valores de referência, aplicando-se o dobro na reincidência.

(BRASIL, 1979)

Na década de 1990 e 2000, a Secretaria Nacional de Justiça passa a coordenar as ações da atual Classificação Indicativa. As medidas restritivas tornam-se cada vez mais complexas. O Decreto nº 5.834, de 06 de Julho de 2006, indica:

Art. 8. À Secretaria Nacional de Justiça compete:

I - coordenar a política de justiça, por intermédio da articulação com os demais órgãos federais, Poder Judiciário, Poder Legislativo, Ministério Público, Governos Estaduais, agências internacionais e organizações da sociedade civil;

II - tratar dos assuntos relacionados à escala de Classificação Indicativa de jogos eletrônicos, das diversões públicas e dos programas de rádio e televisão e recomendar a correspondência com as faixas etárias e os horários de funcionamento e veiculação permitidos;

(...)

Art. 10. Ao Departamento de Justiça, Classificação, Títulos e Qualificação compete:

I - registrar as entidades que executam serviços de microfilmagem;

II - instruir e analisar pedidos relacionados à Classificação Indicativa de diversões públicas, programas de rádio e televisão, filmes para cinema, vídeo e DVD, jogos eletrônicos, RPG (jogos de interpretação), videoclipes musicais, espetáculos cênicos e musicais;

III - monitorar programas de televisão e recomendar as faixas etárias e os seus horários;

(BRASIL, 2006)

Ao avaliar os documentos, compreende-se o quão grande são as mudanças legislativas até o desenvolvimento da Classificação Indicativa atual. Apesar da permanência do aspecto moral dual (o que é e o que não é apropriado à criança) dentro da noção de infância convencional, a Classificação Indicativa complexifica e aborda a restrição de conteúdos de modo mais democrático tentando ser mais

categorica, no sentido de criar diferentes critérios e categorias. O aspecto democrático é ressaltado, já que o texto legislativo a posiciona como mecanismo de interesse público, indicando a pais, professores e educadores obras audiovisuais adequadas. Há, de fato, uma proposta de afastamento em relação à da censura ditatorial.

A Classificação Indicativa brasileira não se propõe a censurar a veiculação de obras audiovisuais no modelo de uma censura ditatorial, pelo contrário, pretendem restringir, indicar e regular o horário de exibição no sentido de, como colocado no manual, potencializar a proteção à criança e ao adolescente: é mais ampla em termo de categorias, pois apresenta um manual explicando o processo, e um guia explicitando um grande número de critérios de avaliação, além de agravantes e atuantes. Além disto, o aspecto democrático é reforçado, já que abre possibilidades de críticas. Neste sentido, demonstra grandes mudanças em relação aos documentos anteriores. Todos esses fatores contribuem positivamente em dar visibilidade ao modo de como as restrições são realizadas, independentemente das falhas que possa conter.

Por outro lado, pela análise legislativa realizada, é evidenciado que a Classificação Indicativa tem como antecedentes os processos classificatórios da censura ditatorial. Ou seja, apesar de se posicionar como elemento democrático, identifica-se, ao mesmo tempo, com o percurso histórico de censuras ditatoriais: os parâmetros da Classificação Indicativa partilham similaridades com, não só processo de censura da ditadura militar de 64, mas da ditadura de Vargas. Assim, a Classificação Indicativa facilmente pode ser alvo de críticas, principalmente no que tange ao aspecto do controle dos horários de exibição argumentado como não democrático. A disputa judicial tratada anteriormente exemplifica este cenário.

Apesar de sua fragilidade (os antecedentes históricos relacionados à censura ditatorial), a implementação da Classificação Indicativa brasileira apresenta-se como marco frente à onipotência dos interesses econômicos das grandes de empresas entretenimento. A pesquisa direciona-se no debate da legitimação deste mecanismo no aspecto de sua atuação frente às práticas das crianças.

## 2.4 Descontinuidades entre a Classificação Indicativa e a infância na contemporaneidade

Após analisar o percurso histórico da Classificação Indicativa brasileira através do texto legislativo, entende-se a relevância de debater o contexto de sua atuação, ou seja, a prática de classificação dos conteúdos. Retomam-se, neste ponto, os três modos que a Classificação Indicativa se dispõe em relação às obras audiovisuais. Primeiro, algumas obras (de teor publicitário, jornalístico, esportivo e programas transmitidos ao vivo) não são classificadas. Segundo, algumas obras são autotransmitidas pelas emissoras, como exemplo, a maioria das obras veiculadas em TV aberta. A Classificação Indicativa monitora essas obras após sua exibição. Terceiro, as obras para cinema, para DVD ou vídeo, que são classificadas previamente. Neste contexto, um número muito grande de obras audiovisuais são exibidas às crianças sem uma prévia análise. Isto, apenas acessados pela mídia televisiva, sem contar com o que é potencialmente assistido pela internet.

Estudos do Instituto de Tecnologia e Sociedade do Rio afirmam, por exemplo, que metade do conteúdo televisivo exibido para o grande público, é isento. “Os números lidos acima indicam que boa parte do conteúdo da TV Aberta (50%) é isento de Classificação Indicativa, (...)” (ITS-RIO, 2016, p. 20). Comparativamente, em nível internacional, estudos evidenciam a dificuldade em efetivar o processo de classificação e regulação de horários de exibição. Hammarberg, embaixador do Governo Sueco sobre questões humanitárias, aponta:

(...) a impressão que se tem dos relatórios que vêm de países industrializados em geral é de grande preocupação e consciência. As orientações para a televisão de vários países, incluindo as horas de transmissão, podem nem sempre ser cumpridas e, além disso, parecem não deter o grande volume de violência a cada hora. Um problema particular são os noticiários, às vezes ilustrados com imagens violentas, cujo impacto pode ser mais forte do que o de ficções abusivas.  
(HAMMARBERG, 1999, p.32)

Mais uma vez, revela-se a tensão entre a infância convencional e a infância disruptiva. Conteúdos que, antigamente, eram tratados como impróprios ao mundo infantil, em muitos contextos da atualidade, são acessíveis. A noção de vergonha e os hábitos naturalizados dela advindos entram em processo de transformação. Neste sentido, a não-classificação da grande maioria de conteúdos audiovisuais, a que jovens e crianças têm acesso, é entendida como

principal ponto de fragilidade na consolidação efetiva da Classificação Indicativa. Na internet, a Classificação Indicativa indica que alguns *sites* devem ser classificados, *sites* “(...) que divulguem qualquer produto classificável, sítios que anunciem produtos, diversões e espetáculos; sítios de jogos, programas de televisão e filmes.” (SNJ/MJ, 2012, p. 37), o que exclui diversos outros *sites* que o público fornece material: por exemplo, *sites* como o *Youtube* e outros *sites* de *streaming*. De fato, não há possibilidade real de monitoração e classificação de todo conteúdo da internet: muitos dos conteúdos televisivos classificados como impróprios, potencialmente, podem ser acessados *online* pelas crianças revelando uma enorme fragilidade, quase um embuste, uma impossibilidade de regular todos os conteúdos que a criança e o adolescente possivelmente acessaria. O Conselho Nacional de Televisão (CNTV), órgão regulador de televisão no Chile, dirige-se a esta mesma problemática. María Dolores Souza, chefe do Departamento de Estudos e Relações Internacionais da CNTV, expõe:

A própria definição do que se entende por "serviços de televisão" é, portanto, crucial para determinar o objeto de regulação, e na medida em que não há uma limitação a um tipo de serviço em especial, poderia-se considerar que toda a transmissão audiovisual a distância deve cumprir com estes princípios.

(SOUZA, 2014, p. 120)

O contexto de acesso *online* no Brasil apresenta aspectos semelhantes. Estudos da Empresa Brasil de Comunicação indicam uma ampla utilização da internet por crianças, pré-adolescentes e adolescentes brasileiros. “A pesquisa mostrou que 70% dos jovens entre 9 e 16 anos tem perfis em redes sociais e 68% usam a internet para navegar em redes sociais.” (EBC, 2016). Conceber a Classificação Indicativa televisiva excluindo a prática *online* das crianças acaba por desvalidar o próprio processo em sua totalidade, já que o acesso ao conteúdo não classificado acaba ocorrendo de um modo ou de outro. Este mecanismo parece não estar preparado para lidar com infância disruptiva, a criança atual que acessa à diversidade de conteúdos audiovisuais, seja pela internet, seja pela televisão. Neste sentido, a finalidade da Classificação Indicativa apresenta-se comprometida em sua atuação: há um descompasso entre o que é pretendido e as circunstâncias reais de ação.

Esforços, neste sentido, são apontados no processo de regulação da internet, inclusive no marco civil da internet brasileira, o PL 2126/11. A proteção à criança, no contexto de uma internet segura, é um dos principais pontos desta discussão (DELICOLI, 2014, p. 51). Na Europa, por exemplo, os programas *Safer*

*Internet e EU Kids Online* promovem projetos nesta área. Internacionalmente, os modelos de classificação de conteúdo *online* seguem a tendência à autonomia da indústria do entretenimento. O'Neill, pesquisador do Instituto de Tecnologia de Dublin, aponta: "Acordos de autorregulamentação apoiados pela indústria têm estado entre as iniciativas não legislativas mais importantes criadas para promover práticas mais seguras na Internet." (O'NEILL, 2014, p. 68). Como visto, a autorregulamentação indica um ambiente consensual entre as empresas de entretenimento. O Estado, e a sociedade em geral, acabam por não participar ativamente da disputa: é improvável que uma empresa restrinja seu próprio conteúdo a determinada faixa etária sabendo que tal conteúdo tem potencial de aumento de audiência e maior lucratividade. Perspectivas que se aproximam da ideia de Estado mínimo, como estas, demonstram uma ingênua confiança na responsabilidade social que as empresas de entretenimento prometem.

Para além destes fatores, mesmo que a classificação seja aplicada de modo adequado no ambiente *online*, não necessariamente o acesso da criança se dará ao lado de um adulto ou responsável. Enquanto o acesso à TV tende a ser feito com pais ou com a família na sala de estar, o acesso à internet tende a ser feito num contexto particular (LIVINGSTONE et al., 2014, p. 88). Na Espanha, estudos indicam a escolha pelos jovens de acessar à internet em ambientes isolados dos pais, ou menos controlados por eles:

*(...) la televisión no se percibía como la fuente principal de ocio o entretenimiento. Com independencia del tiempo dedicado, Internet es el medio preferente. Los datos obtenidos en los focus groups evidencian que el consumo televisivo se percibe, como se decía al principio de estas líneas, como una actividad enmarcada em ciertos espacios comunes del hogar (comedor, cocina, sala de estar...) y a uma oferta, variedad y horarios determinados por las cadenas, es decir, que obedecen a intereses muy diferentes, incluso opuestos, a los suyos. Por el contrario, el navegar por la Red para entretenerse es una actividad "más libre", es decir, menos regulada por los adultos (padres) y más en sintonía con sus necesidades reales. Probablemente, el hecho de que este uso suela producirse en espacios privados dentro del hogar (fundamentalmente los dormitorios) contribuye a esta percepción por parte de los jóvenes.*  
(SÁNCHEZ-NAVARRO; JUÁREZ; MARTÍNEZ, 2014, p. 222)

Pesquisas como estas, exemplificam a naturalização do acesso do jovem ou da criança a conteúdos considerados impróprios que, contudo, não são proibidos ou monitorados continuamente. Existe, neste contexto, uma naturalização da individualidade da criança que, através das tecnologias atuais, acessa a conteúdos de modo solitário, ou seja, coloca em xeque a ideia de mediação. Hoje em dia, bloquear o acesso da criança a certo conteúdo implica em



acompanhá-la em todos os momentos do dia. Na Europa, os estudos de Duarager e Livingstone indicam que quase metade das crianças europeias acessam à internet sozinhas em seus quartos: *“Given the rise of privatised and mobile access, it is difficult for parents to closely regulate their children’s safety.”* (DUERAGER; LIVINGSTONE, 2012, p. 1). Mesmo controlando o uso do celular, do computador e da TV em casa, na escola ou na rua, a criança poderá acessar a conteúdo considerado impróprio pelo seu celular, ou de algum colega. Parece, então, haver necessidade de se rever e se repensar os métodos clássicos de mediação. Os novos modos de consumo audiovisual, com a tendência “quando eu quiser e onde eu quiser”, apresentam formas da criança de contornar o controle parental (SOUZA, 2014, p. 118). Como a Classificação Indicativa pode atuar nesta conjuntura? Dito de outro modo: o mecanismo da Classificação Indicativa consegue contemplar a infância disruptiva na atualidade, ou não? Este é um desafio importante a ser pensado.

Práticas similares às pesquisadas na Europa também são apresentadas em investigações brasileiras, como apontam as pesquisas de Mareuse:

*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 Guardião, para se tornar o Guardião, 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...*

(MAREUSE, 2007, p.197)

Muitas vezes, os pais não detêm o conhecimento da própria tecnologia, do *game*, do *site*, da rede social, como fica claro nas citações acima. Isto dificulta ainda mais um controle dos conteúdos impróprios nestes meios. A complexidade das tecnologias atuais (que, muitas vezes, são mais facilmente apreendidas pelas crianças) permite a estas terem um possível domínio maior do acesso a certo conteúdo. Potencialmente, impossibilitam o controle pretendido pelos pais. Cria-se uma tensão entre o perigo da internet em contraposição à naturalização de que a criança pode (e deve) acessar à internet de modo livre.

Neste cenário, não há nem a impossibilidade de acesso ao tema, nem a mediação de pais ou professores. Ou seja, o direcionamento ético ou moral dá-se diretamente em contato com o conteúdo audiovisual que pode ser de ordem

variada, eventualmente, extremamente diferenciada das propostas da família, da escola ou do grupo social em questão. Retomando Postman: a informação não é, necessariamente, acessada de forma seriada. Isto sugere uma quebra de expectativa ou surpresa, pelos pais, no que a criança deveria estar ou não assistindo. Sugere também que: qualquer que seja o tema proibido à criança pelos pais, ele será, possivelmente, tema de pesquisa no *Google*, no *Youtube*, em redes sociais, etc. A internet torna-se, assim, lugar potencial de acesso ao proibido por outras instâncias.

A criança atual não apenas vê TV, mas, desde cedo, tem contato com computador e celular que são utilizados para diferentes práticas: jogar, pesquisar para a escola, baixar filmes ou desenhos animados, acessar redes sociais, etc. Controlar o acesso da criança a certo conteúdo demanda, efetivamente, uma reflexão sobre todas estas instâncias, como aponta Mareuse: "(...) pensar a influência da televisão hoje implica pensar sobre outras mídias e seus dispositivos." (MAREUSE, 2007, 196). Neste sentido, a importância da Classificação Indicativa inserir-se no amplo mundo midiático. Apenas indicar faixas etárias aos pais, antes de cada programa televisivo, pressupõe uma criança isenta da influência da internet, dos celulares, dos computadores, etc. Portanto, para além da disputa sobre o controle dos horários de exibição televisivo (tratado no item anterior), entende-se que o principal ponto de fragilidade na legitimação da Classificação Indicativa reside na descontinuidade com as práticas contemporâneas da infância.

## 2.5 Reflexões finais

Dos debates e análises realizados neste capítulo, alguns pontos de crítica são apresentados:

- A Classificação Indicativa insere-se no percurso histórico de leis referentes ao controle dos conteúdos culturais à criança, necessidades sociais de se convencionar um modelo de infância.

- A disputa de interesse no controle do horário de exibição dos programas televisivos é um dos principais obstáculos para a Classificação Indicativa.

- A crítica ao controle do horário televisivo persiste ao identificá-lo como ato de censura ditatorial, e não como proteção à criança e ao adolescente realizada pelo Estado.

- A Classificação Indicativa apresenta aplicabilidade extremamente reduzida: grande número de obras audiovisuais televisivas não são classificadas.

- A Classificação Indicativa não classifica conteúdos provenientes da internet acessados no computador ou no celular pelas crianças.

- A internet torna-se lugar potencial de acesso ao proibido por outras instâncias e, assim, questiona-se a eficácia quanto à restrição por horários.

- Portanto, há uma descontinuidade entre a Classificação Indicativa e as práticas realizadas no contexto da prática disruptiva da infância na contemporaneidade.

A partir destes pontos, evidencia-se a fragilidade da Classificação Indicativa como mecanismo atuante socialmente. Embora seja um marco como mecanismo de luta pelos direitos da criança e do adolescente dentro do contexto do ECA, existe, de fato, uma dificuldade de interação com as práticas contemporâneas da infância: as análises e debates anteriores demonstram que indicar determinada faixa etária, ou mesmo controlar o horário de exibição televisivo, não são suficientes para propiciar o controle parental a certos conteúdos, sendo pertinente, ao mesmo tempo, discutir qual o papel contemporâneo desse controle.

O contexto atual favorece a descontinuidade abordada. Os processos de mercado, de ampliação de consumo através do aumento de audiência, correspondem a interesses de diversos agentes sociais: as emissoras de TV, seus anunciantes, empresas *onlines* como *Youtube*, *Google*, *Facebook* e outros. A lógica partilhada por estes agentes é de que, quanto maior o número de espectadores ou usuários, maior será o crescimento da empresa, e o possível lucro. Lyotard (2011) indica que a lógica de mercado é pautada pelo paradigma da eficiência: o aumento constante do lucro através de otimização de performance. Assim, é dada maior importância à relação eficiente/ineficiente, relação esta que determina ou ordena outros tipos de relações: a relação verdadeiro/falso e a relação justo/injusto, por exemplo. Em última análise, um conteúdo audiovisual é avaliado como “bom” quando é eficiente. Ou seja, quando,

como mercadoria, apresenta o aumento de performance. Deste modo, a criança contemporânea integra-se ao paradigma de eficiência no âmbito da ampliação de seu consumo e sua audiência.

O interesse das empresas dá-se na eficiência que tal desenho animado, por exemplo, tem em aumentar sua audiência, dando mais visibilidade aos produtos ofertados neste contexto. Isto parece ser mais importante do que avaliar o impacto do desenho nas crianças ou se este é próprio ou impróprio a determinada faixa etária. Ao indicar ou controlar o acesso a certas obras audiovisuais, a Classificação Indicativa contrapõe-se a esta lógica de mercado. Como exemplificam Carvalho e Passos:

(...) como se sabe, o mercado de televisão vive de vender a sua audiência, logo, se o programa “Pânico na TV” tem elevados índices de audiência sendo transmitido às 23h e ficar claro que ele vai ter ainda mais audiência sendo exibido às 19h – não restam muitas dúvidas de qual será a opção da emissora. Mas, se neste horário os pais ainda não chegaram do trabalho, nada poderá ser feito para impedir que as crianças tenham acesso. É isso que está em jogo. São as leis do mercado se sobrepondo à realidade das famílias brasileiras e às leis estabelecidas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente.

(CARVALHO; PASSOS, 2014, p. 50 e 51)

Deste modo, são criados obstáculos à atuação da Classificação Indicativa na intenção reduzir sua atuação: a regulação de horários na TV é contestada judicialmente. Por outro lado, a indicação de faixas etárias, para os pais, acaba por demonstrar pouca relevância frente ao acesso que a criança dispõe às novas tecnologias e ao estímulo de aumento de audiência.

Termina-se este capítulo, evidenciando o número extremamente baixo de obras audiovisuais classificadas, o conflito com as práticas atuais das crianças e uma atuação social com pouca relevância. Não se pretende, com esta crítica, invalidar os avanços que a Classificação Indicativa implementou, nem desqualificar a luta pelos direitos da criança frente às empresas de entretenimento. Pelo contrário, a crítica direciona-se no sentido de evidenciar que outros modos de mediação, com outras abordagens, talvez sejam mais potentes e significativos. A crítica revela, também, que o processo de mediação entre criança e mídia é extremamente complexo no que tange os sujeitos envolvidos. A Classificação Indicativa, inserida na noção de infância convencional, tem como pressuposto a criança enquanto sujeito frágil e passivo que necessita de proteção. Por outro lado, as análises e os debates anteriores demonstram que, muitas vezes, as crianças detêm mais conhecimento tecnológico que os adultos, possuem capacidade de se integrar a redes sociais e utilizam a internet como

pesquisadoras de temas considerados impróprios. Ou seja, portam-se como sujeitos ativos em seus interesses. A disputa ao redor de acesso ou não acesso a certo conteúdo, controle ou não controle da exibição de tal programa, por vezes, esquece do potencial que a criança apresenta enquanto sujeito dinâmico. Dito de outra forma, muitas vezes as crianças não são entendidas como agentes do processo, mas, sim, como objetos a serem protegidos. Há um teor desta ordem nos textos legislativos analisados assim como no manual e no guia da Classificação Indicativa. Entende-se que os processos de mediação (como a Classificação Indicativa) devem ser feitos com as crianças, não apenas para elas. Pesquisas realizadas pela organização *Eu Kids Online* (LIVINGSTONE et al., 2014), por exemplo, que mapeiam o que as próprias crianças europeias pensam de seu acesso *online*, contribuem imensamente neste cenário.

O quadro atual das preocupações das crianças sobre a internet sugere que as pesquisas orientadas por políticas não devem ser tomadas simplesmente como guias para a agenda de políticas públicas, para além, elas devem atender as preocupações das crianças expressas por elas mesmas. (LIVINGSTONE et al., 2014, p. 92)

### 3. Crítica aos processos e métodos classificatórios

A partir da reflexão do capítulo anterior, manifesta-se a importância em repensar os processos de mediação entre mídia e criança considerando, principalmente, a condição contemporânea da infância, a criança enquanto agente ativo. Visto que as crianças desenvolvem intensa conexão com programas televisivos *mainstream*, programas que potencialmente a Classificação Indicativa não recomendaria, sugere-se focalizar a pesquisa no “ponto de choque” entre estas instâncias. Testar o procedimento de classificação em si (a delimitação do que é ou não é próprio a determinada faixa etária) em uma produção audiovisual contemporânea infantil indicará, possivelmente, dissonâncias entre a infância convencional e a infância disruptiva. Neste sentido, a investigação opta pela análise de um objeto de estudo específico, o desenho animado Hora de Aventura (2010), a partir dos critérios presentes no Guia da Classificação Indicativa brasileira.

Para tanto, na primeira parte, item 3.1, a reflexão teórica contempla os estudos de Bakhtin e Orlandi: os gêneros do discurso são estudados através da perspectiva da infância. Neste item, as categorias polissemia, paráfrase, metáfora e metonímia são explicitadas pelo viés de efeito discursivo. Na segunda parte, item 3.2, é proposta a análise visual de seis episódios do desenho animado Hora de Aventura a partir dos critérios da Classificação Indicativa relacionados à violência. Após, são comparados os resultados desta análise com a classificação realizada pela Classificação Indicativa. As divergências dos resultados são debatidas no item 3.3 a partir das categorias anteriores. O item 3.4 finaliza trazendo pontos conclusivos e ampliando a discussão a partir dos estudos de Jacques Rancière e Tatiana Merlo Flores.

#### 3.1 Reflexões iniciais

Ao se pensar sobre os polos apropriado e inapropriado dentro do contexto da infância, correntemente as obras ficcionais são divididas em gêneros tipicamente segmentados nos períodos da infância, da adolescência e do mundo adulto: portanto, gênero infantil, gênero juvenil e gênero adulto, como visto na

Tabela 1 do capítulo 1. Nesta divisão simplória, criam-se delimitações claras, fronteiras fixas. Contudo, há sempre possibilidades de ampliação e, assim, cogitar possíveis gêneros infantis (animação infantil e fantasia, por exemplo) e possíveis gêneros juvenis (aventura e novelas *teens*, por exemplo) e adultos (terror, ação e luta, por exemplo). Neste contexto, podem haver conteúdos de difícil categorização: por exemplo, os filmes do diretor Tim Burton, que apresentam elementos do terror e de fantasia ao mesmo tempo, ou desenhos animados japoneses, os *animês*, que manifestam aspectos de luta e de ação, o que, geralmente, possibilita o surgimento de novos gêneros numa permanente atualização. Há, ainda, termos que remetem a instâncias divergentes e, possivelmente, contraditórias: a animação, apesar de estruturar-se como linguagem (SENNA, 2018), no senso comum, refere-se tanto a uma técnica de produção quanto a um gênero ficcional específico ligado à infância. O termo “adulto” diz respeito tanto a uma fase da vida quanto a conteúdos eróticos ou pornográficos. Deste modo, classificar não parece ser uma tarefa simples e nem ter potência de consensualidade. Os estudos de Mikhail Bakhtin (2011, 2014) auxiliam no entendimento em relação a estas imprecisões e sobreposições classificatórias.

Bakhtin enfatiza o aspecto polissêmico da linguagem. O mesmo signo pode referir-se múltiplos sentidos dependendo do contexto, dos sujeitos envolvidos, da condição social, enfim, de diversas instâncias para além do código linguístico. Da mesma forma, há uma multiplicidade de vozes na formação do sentido em que se tecem ressonâncias, contradições, discordâncias, etc. Aproxima-se, assim, da reflexão de Orlandi (2007) em que o sentido literal, o sentido inteiramente autônomo, é compreendido como uma ilusão do falante que se pretende único autor de seu discurso, ou, como Bakhtin aborda, a ilusão de um primeiro falante destacado da continuidade da linguagem. Cada enunciado é parte integrante do fluxo de comunicação: enunciados são elos deste fluxo, remetem ao já-dito e abrem espaço para novos enunciados. Não há enunciado isolado. A conclusibilidade do enunciado indica possibilidade de resposta e alternância de sujeitos do discurso. A linguagem é entendida como um projeto inacabado, um *continuum*. Incompletude é, então, característica central da linguagem.

Nessa perspectiva, a relação do sujeito com o objeto nunca é concluída, mas, sim, constantemente proposta. Bakhtin aborda a dialética interna do signo: no mesmo signo existem conflitos entre diferentes valores e interesses sociais. A linguagem não é um ambiente pacífico, mas uma arena de luta: o enunciado, assim, não é neutro e completamente regular, pois as práticas sociais definem o

seu arranjo. Neste cenário, de uma linguagem viva, Bakhtin compreende os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, mas não categorias fixas e rígidas. Os gêneros do discurso não apresentam uma classificação permanente, mas um arranjo temporário em movimento constante devido à mudança social. Dito de outra forma, os enunciados, pela dinâmica social, continuamente legitimam gêneros do discurso, não o contrário. Ao se remeter ao gênero terror, por exemplo, não se entende que exista uma definição *a priori* de que conteúdos audiovisuais pertençam ou não a este grupo. Pelo contrário, compreende-se que as criações de conteúdo (como filmes, livros, *games* e outros) relacionados ao tema, ao longo do tempo, definam e estabilizem este gênero, sintetizando suas características formais e estilísticas.

Expõe-se os estudos sobre paráfrase e polissemia propostos por Orlandi (2007)<sup>3</sup>: paráfrase, como perspectiva discursiva, refere-se aos espaços de mesmo dizer, espaços de repetição, predominância de similitude semântica. Instância, então, que reforça, estabiliza e consolida certo gênero discursivo socialmente. Por exemplo, o entendimento pelo senso comum de que filmes de terror não são adequados a crianças estabelece-se a partir de modelos tanto narrativos quanto temáticos: novos filmes de terror repetem certas estruturas de modo a serem identificados como tal, a pertencerem a este grupo. Por outro lado, a polissemia refere-se a processos discursivos em que o sentido, predominantemente, é ampliado, deslocado ou alterado. Dirige-se, desta forma, à ruptura, à transformação, à inovação, abrindo espaços para novas classificações, novos gêneros discursivos, e re-entendimentos de categorias estabelecidas. Nos filmes de Tim Burton, por exemplo, elementos visuais tipicamente do terror são incorporados ao âmbito da animação infantil, o que potencialmente ressignifica ambos os gêneros.

É nesse lugar, em que língua e história se ligam pelo equívoco, lugar dos deslizamentos de sentido como efeito metafórico, que se define o trabalho ideológico, o trabalho da interpretação. Como esse efeito que constitui os sentidos constitui também os sujeitos, podemos dizer que a metáfora está na base de constituição dos sentidos e dos sujeitos.  
(ORLANDI, 2007, p. 81)

Metáfora, aqui, transcende a perspectiva de figura de linguagem para o âmbito de efeito discursivo, ou seja, como base essencial para a possibilidade do

---

<sup>3</sup> Não se pretende, neste ponto da tese, retomar os dispositivos teóricos e analíticos tratados na introdução, mas, sim, focar na sua teoria dos efeitos discursivos.



discurso. Metáfora é entendida como uma substituição contextual que provoca deslizamento de sentido no processo interpretativo da linguagem. Expandindo a inclusão de figuras de linguagem na discursividade, observa-se o efeito metonímico, como expõe Gamba: “Para Jakobson, a metáfora é a base de todos os signos onde as substituições se dão por similaridade; em oposição, a metonímia constrói os signos por contiguidade e contágio.” (GAMBA, 2013a, p. 25). Enquanto o efeito metafórico explicita a transferência por similaridade, comparações implícitas que sugerem ambiguidade ou, ainda, múltiplos sentidos, o efeito metonímico refere-se à contiguidade de um signo a outro, principalmente no âmbito da parte pelo todo. Ao se dizer, “um homem sem teto” quer-se dizer “um homem sem casa” sendo que “casa” se relaciona com “teto” devido à lógica de continuidade da parte pelo todo.

Metonímia, do grego *metonymía*, pode ser traduzida como “além do nome”. Dirigindo-se ao contexto audiovisual, pode-se refletir sobre a formatação da tela do cinema (também da televisão, do computador, do celular) em seu enquadramento limitado. O que está para além do que o enquadramento circunscreve, apenas pode ser inferido pelo espectador, pode ser interpretado. Assim, se certo plano cinematográfico revela uma rua de uma cidade movimentada, pressupõe-se que o contexto não visto, o que está para além do enquadramento, seja formado de elementos de uma cidade, não de uma savana. Ao contrário, se há um plano de uma savana, obviamente não se pressupõe que para além do quadro existam prédios, carros ou elementos urbanos. Portanto, o efeito metonímico evidencia que a interpretação, para além do objetivamente mostrado, tem a potência de transformar o sentido do texto como um todo. Daí a dificuldade de analisar um enunciado, um texto, isoladamente. Ao mesmo tempo, há necessidade de uma perspectiva interdiscursiva, ou seja, considerar as potenciais relações semânticas para além do que objetivamente certo texto apresenta.

Roland Barthes afirma que o cinema é uma arte essencialmente metonímica, e Pasolini responde expandindo para âmbito da materialidade e da realidade. “Se eu quisesse retornar por minha conta essa genial intuição de Barthes, eu diria que o cinema não é em si uma arte metonímica, é a realidade que é metonímica.” (PASOLINI, 1983, p. 143). A metonímia pode, então, ser pensada em diferentes níveis: como figura de linguagem, como potencialidade de um suporte e como inclinação da própria cognição (GAMBA, 2013a, p. 26). Estas abordagens não se excluem, pelo contrário, possibilitam a discussão ampla sobre os métodos de investigação. Nesta pesquisa, enfatiza-se a metonímia enquanto

processo interpretativo do sujeito que cria relações de contiguidade entre diferentes e divergentes gêneros do discurso, pelo viés de Bakhtin, ou entre distintas formações discursivas no contexto da interdiscursividade, pelo viés de Orlandi.

Nesta perspectiva, a reflexão teórica possibilita, não estabelecer critérios fixos de análise visual, mas investigar como a relação entre mídia e criança é estabelecida e que critérios são legitimados neste processo. Os efeitos metafóricos e metonímicos, assim como a paráfrase e a polissemia, intensamente influenciam os processos classificatórios (incluindo-se a Classificação Indicativa) e o modo como o senso comum estabelece e reconhece os gêneros do discurso. A análise seguinte aborda estes aspectos.

### **3.2 Análise do desenho animado Hora de Aventura a partir dos critérios da Classificação Indicativa**

Com base na reflexão anterior, é proposto analisar o método de classificação e as relações entre os diferentes gêneros do discurso. O desenho animado Hora de Aventura (2010), ou *Adventure Time* em inglês, é escolhido por apresentar extrema complexidade enquanto programa televisivo de influência internacional. Esta série animada foi criada por Pendleton Ward para a emissora *Cartoon Network* sendo lançada em 2010, tanto nos EUA como no Brasil, e em 2013 em Portugal. Tendo como argumento as aventuras de Finn (um menino sem pais) e Jake (seu cão companheiro), a série apresentou grande sucesso com o público, tendo 10 temporadas, 10 curtas e 1 especial, e sendo exibida em diversos horários no *Cartoon Network* brasileiro (manhã, tarde e noite), além de desenvolver uma franquia de produtos correlacionados como *games*, bonecos e histórias em quadrinhos. Além de ser popular entre crianças, a série reúne um *fandom* (abreviação de *Fan Kingdom*, Reino dos Fãs) crescente e apresenta-se como *cult* para muitos adolescentes e adultos, principalmente relacionados ao universo *cosplay*.



Figura 2: Personagens do desenho Hora de Aventura.

### 3.2.1 Metodologia

A Classificação Indicativa brasileira oferece um *site*, um manual e um guia ao público em geral. Como já dito, o *site* (SNJ/MJ, 2016) fornece informações sobre o sistema e possibilita a pesquisa de determinada obra audiovisual indicando a faixa etária recomendada. O Manual da Nova Classificação Indicativa (SNJ/MJ, 2006) explica como o sistema funciona em detalhes. O Guia Prático da Classificação Indicativa (SNJ/MJ, 2012) apresenta critérios de classificação divididos em três áreas: violência, drogas e sexo. Cada área apresenta diversos tópicos referentes a representação visual e comportamentos sociais. Por exemplo, a área da violência apresenta tópicos como Lesão Corporal, Exposição de Cadáver, Mutilação, etc. Cada tópico está relacionado a um dos seis níveis de classificação: livre, 10+, 12+, 14+, 16+ e 18+. Respectivamente, livre para todas as idades, impróprio para menores de 10, 12, 14, 16 e 18 anos de idade. Além disso, o guia apresenta fatores agravantes e atenuantes. Com base nesse modelo, os avaliadores podem julgar e avaliar o conteúdo de certo programa de TV.

Recorda-se que nem todos os conteúdos audiovisuais são classificados de forma igual. Como já dito, conteúdos relacionados a jornalismo, notícias, publicidade, esportes e outros não são classificados de modo a não se oporem ao direito à liberdade de expressão. Alguns conteúdos são classificados pelo produtor: o processo de autoclassificação. Nesse caso, a Classificação Indicativa brasileira monitora a obra audiovisual após sua transmissão. Este é o caso de programas de TV. Outros conteúdos, como filmes para cinema, DVD e vídeo, são classificados previamente.

O Manual da Nova Classificação Indicativa (SNJ/MJ, 2006, p. 5) apresenta três etapas para a classificação: descrição fática, descrição temática e gradação. O primeiro item refere-se a um relato descritivo e narrativo de conteúdo audiovisual analisado. A próxima etapa, a descrição temática, refere-se ao contexto e questões temáticas relacionadas ao conteúdo. Com base nessas duas etapas, a terceira etapa, a gradação indica a classificação de tal conteúdo a um dos seis níveis de classificação. O manual não especifica quantos avaliadores participaram do processo. Além disso, não é especificado se todo o conteúdo é avaliado ou se é apenas parte dele, nem se é feito pelos avaliadores da Classificação Indicativa ou pelos produtores da obra audiovisual (processo de autoclassificação).

A Classificação Indicativa propõe ser objetiva no sentido de que qualquer indivíduo deve encontrar os mesmos resultados. “Qualquer pessoa pode obter uma classificação semelhante se realizar a análise a partir dos mesmos critérios e indicadores.” (SNJ/MJ, 2006, p. 4). Propõe-se a hipótese de que isto não ocorre. Pelo contrário, é possível que diferentes sujeitos optem por classificações extremamente diferentes, mesmo com os mesmos critérios. Nesta perspectiva, sugere-se uma análise: com base nos tópicos relacionados a violência, analisar episódios de um desenho animado da atualidade inserido no contexto da infância disruptiva, no caso, o desenho Hora de Aventura. Em seguida, correlacionar os resultados da análise com a classificação sugerida no *site* da Classificação Indicativa: ou seja, os pesquisadores posicionam-se com avaliadores e operam uma análise baseada nos mesmos critérios. Como fatores de restrição, os critérios são limitados aos temas da violência e o escopo é reduzido a uma parte de todo o desenho animado (estritamente, seis episódios).

As características narrativas e estéticas do Hora de Aventura sugerem a proximidade deste desenho com a noção de infância disruptiva: distintos e divergentes gêneros do discurso são explorados em seu contexto. O ambiente ficcional Terra de Ooo, cenário principal do desenho animado, exhibe múltiplas temáticas. Por exemplo, o gênero aventura medieval: os heróis constantemente entram em aventuras, encontram tesouros, derrotam monstros e lutam com espadas.



Figura 3: Finn e Princesa de Fogo em um calabouço medieval.

Observa-se também outros gêneros, como a ficção científica: a personagem Princesa Jujuba, sendo uma cientista, lida com tecnologias futurísticas como armas *laser*, computadores complexos, naves espaciais, etc. Além disto, a narrativa de Hora de Aventura explica que, no passado, houve a Grande Guerra dos Cogumelos, um evento apocalíptico que deixou a Terra de Ooo em ruínas. O gênero terror também está presente: a personagem Marceline é uma vampira que pode monstruosamente alterar seu corpo e seu pai é um rei vampiro que governa a Noitosfera, uma dimensão infernal.



Figura 4: Princesa Jujuba em seu laboratório científico.

Conjuntamente, apresenta-se o gênero que se pode definir como “animação para primeira infância”: o Reino Doce é habitado pelo Povo Doce, personagens baseados em doces, frutas, chocolates, etc. Neste reino, o castelo e as casas são feitos de açúcar.



Figura 5: Povo Doce.

Todas estas características sugerem que o desenho *Hora de Aventura* se direciona a diferentes idades, já que apresenta elementos narrativos e estéticos relacionados a divergentes públicos-alvo. Neste sentido, aproxima em sua narrativa conteúdos relativos a múltiplas faixas etárias o que, potencialmente, compromete o acesso serializado de informações pelas crianças. Há, neste ambiente de confluência, semelhanças com outras práticas contemporâneas, como o *toy art*, o grafite e o *cosplay*, expressões urbanas não necessariamente infantis, mas diretamente atravessadas por aspectos da cultura pop que se relacionam com a cultura infantil (*cartoon* e brinquedos) como apontam os estudos Humberto Barros da Silva (2015). O *Hora de Aventura* integra-se, assim, à noção de infância disruptiva.

Ao pesquisar o termo “*Hora de Aventura*” no *site* da Classificação Indicativa (SNJ/MJ, 2006), são apresentados seis itens relacionados à primeira e segunda temporada deste desenho animado. Em cinco itens, *Hora de Aventura* é classificado como “impróprio para menores de 10 anos” ou 10+ e, apenas em um item, é classificado como “livre para todas as idades”. Em relação a esta ausência de clareza na classificação, supõe-se que o *site* apresente seis itens, provavelmente, devido à diferença do distribuidor e, então, o mesmo conteúdo é avaliado com classificações diferentes.

Com base nestas informações, são selecionados os três primeiros episódios da primeira e segunda temporadas. Estes seis episódios são assistidos atentamente de modo a identificar os tópicos presentes no Guia da Classificação Indicativa (SNJ/MJ, 2012). Das áreas que a Classificação Indicativa aborda (violência, sexo e drogas), opta-se por focalizar nos tópicos de violência dando ênfase a este aspecto. Assim, além da violência, o desenho animado pode

apresentar também critérios relacionados as outras duas áreas, o que não é abordado nesta análise. Os resultados da análise são explicados a seguir.

### 3.2.2 Análise

Apesar de alguns tópicos serem de difícil precisão e causarem certa ambiguidade em sua aplicação, são detectadas 55 vezes a representação da violência nos seis episódios analisados. No Apêndice A, cada uma destas representações visuais é apresentada por um ou por vários quadros congelados, de modo a demonstrar a sequência da animação. Importante ressaltar que a mesma representação normalmente apresenta mais de um tópico.



Figura 6: Exemplo da esquematização da análise no Apêndice A.

Com base no Apêndice A, a Tabela 2 apresenta a relação entre a faixa etária e o número de vezes que a representação da violência é exibida.

Episódios / Critérios relacionados a Violência	Temporada 1			Temporada 2			Total
	Ep. 1	Ep. 2	Ep. 3	Ep. 1	Ep. 2	Ep. 3	
<b>(livre)</b> Violência Fantasiada	10	1	4	21	11	4	51
<b>(10+)</b> Presença de Armas com Violência	3	0	0	3	2	0	8
<b>(10+)</b> Medo / Tensão	0	0	1	13	2	3	19
<b>(10+)</b> Angústia	0	0	0	1	0	0	1
<b>(10+)</b> Ossadas e Esqueletos com Resquícios de Ato de Violência	0	0	0	0	1	0	1

(12+) Ato Violento	6	1	4	20	10	7	48
(12+) Lesão Corporal	2	0	0	3	0	0	5
(12+) Morte Natural ou Acidental com Violência	1	0	0	0	0	0	1
(12+) Exposição de Cadáver	3	0	0	0	0	1	4
(16+) Mutilação	1	0	2	2	0	1	6
(16+) Violência Gratuita / Banalização da Violência	6	1	4	18	9	4	42
(18+) Violência de Forte Impacto	0	0	0	3	0	1	4

Tabela 2: ocorrência dos critérios de violência em cada episódio (Apêndice A).

A análise indica um grande número de representações relacionadas a classificação “12+” e “16+”, além de um critério relacionado a “18+”. Portanto, o resultado da análise difere da avaliação da Classificação Indicativa brasileira, que classifica o desenho Hora de Aventura como “livre” ou “10+”. A diferença nos resultados sugere que os aspectos objetivos da classificação não estão consolidados e os significados dos critérios não são consensuais. O processo de interpretação permite discordância na avaliação. Esta questão é discutida a seguir<sup>4</sup>.

### 3.3 Dificuldades da classificação objetiva

Retomando as categorias estudadas no item 3.1, entende-se que: a dificuldade de um consenso classificatório, as divergências entre a análise realizada nesta pesquisa e a avaliação da Classificação Indicativa, podem ser compreendidas no âmbito da incompletude da linguagem, de sua constante reformulação enquanto projeto inacabado. A categorização do que é infantil, adolescente ou adulto, ou adequado a certa faixa etária, advém de uma construção social. Neste caso, enfatizamos as relações entre infância convencional e disruptiva. Como anteriormente abordado, Postman indica que as mudanças nos hábitos das

---

<sup>4</sup> Esta parte da tese foi publicada como artigo na 6ª Conferência Internacional em Ilustração e Animação (SARMENTO; GAMBA; TAVARES, 2018).



crianças se devem ao amplo acesso a conteúdos. As definições do que é adequado e inadequado são deslocadas e, assim, as representações também são afetadas. Os conteúdos que as crianças podem e devem ver, que gêneros do discurso são convenientes ou não, estão em constante ajuste e podem apresentar contradições internas.

Nesse sentido, a proposta da Classificação Indicativa brasileira não é uma decisão final sobre o assunto, ao contrário, deve ser entendida como elemento inserido no fluxo da linguagem. Os critérios de violência e os tópicos do guia são enunciados que podem ser refutados, questionados, revisados, discutidos e ampliados por diferentes instâncias, como educadores, animadores, crianças, pais e a sociedade em geral. Por exemplo, a representação da violência em desenhos clássicos, como Tom & Jerry, Pernalonga e Pica-pau, apresenta muitas diferenças em relação aos desenhos animados contemporâneos, como o Hora de Aventura. Nesse sentido, não se pressupõe um regulador universal: de modo similar ao dicionário, que não define como as palavras são criadas na vida social, o Guia de Classificação Indicativa também não define como conteúdos inapropriados às crianças são socialmente estabelecidos.

O aspecto polissêmico da linguagem permite diferentes interpretações do infantil, ou seja, naturaliza-se o que é próprio ou impróprio de modo divergente, por vezes, contraditório. Para além disto, a relação entre verbal e visual enfatiza ainda mais a potência polissêmica, visto que não há uma codificação formal na linguagem visual. Ao descrever, ou mesmo identificar, uma representação visual da violência, sofre-se influência de aspectos interdiscursivos: conhecimento sobre a conjuntura do desenho animado, sobre a cultura infantil, sobre o ambiente de consumo midiático, enfim, sobre o contexto em geral. Deste modo, certas representações de violência naturalizadas socialmente podem não ser percebidas em âmbitos menos críticos. Em outras palavras, não há obviedade e consenso na definição do que é ou não violento. Portanto, estabelecer relações completamente fixas e diretas entre imagem (desenhos animados) e texto verbal (critérios da Classificação Indicativa) não é possível em sua integralidade. Essa é a razão do desacordo entre o resultado desta análise visual e a avaliação da Classificação Indicativa. A fim de reforçar esta conclusão, três exemplos são apresentados a seguir.

Primeiro exemplo, o tópico Violência Fantasiada (item A1.1. do Guia da Classificação Indicativa) é descrito como:

- Níveis elementares e fantasiosos de violência, como atos agressivos de desenhos animados destinados ao público infantil, que não apresentem correspondência com a realidade tais como lesões corporais;
  - Brigas não impactantes de tramas infanto-juvenis maniqueístas, de luta do bem contra o mal, que não apresentem sofrimento, lesões ou sangue;
  - Violência caricata inserida no gênero comédia-pastelão (guerra de comida, pancadas que não resultem em dor), ou seja, que são feitas para provocar o riso e não como ato violento.
- EXEMPLO: Desenho animado em que personagem animalizado bate com uma bigorna na cabeça de outro, que é amassado e, logo em seguida, volta a sua forma original.  
(SNJ/MJ, 2012, p. 9)

Como se poderia estabelecer quais imagens pertenceriam aos “níveis elementares de violência” e quais não? Como se definiria quais atos de violência não apresentam “correspondência com a realidade”? Outros critérios de violência (como Violência de Forte Impacto, Violência Gratuita / Banalização da Violência, Ato Violento e outros) também sugerem significados ambíguos gerando certa dificuldade em sua identificação. Contudo, outros critérios são mais específicos, como Mutilação ou Presença de Armas com Violência, e facilitam o processo de seleção. Essas questões exemplificam a complexa relação entre visual e verbal, e as dificuldades em uma classificação objetiva.

Segundo exemplo: o tópico Mutilação. Outro exercício proposto é expandir este tópico para além do desenho Hora de Aventura o comparando com outros gêneros do discurso, no caso, a filmes de terror e ao jornalismo televisivo: a Figura 7 (página 67) mostra um tipo de mutilação mais específico, a decapitação, nestes três gêneros. A Mutilação (item A5.5. do Guia da Classificação Indicativa) é descrita como: “Cenas de desmembramento de um personagem, vivo ou não, ocasionando dor ou não. Contempla-se também a exibição de partes de cadáveres.” (SNJ/MJ, 2012, p. 15)

Ao se expor as imagens lado a lado (Figura 7), enfatiza-se a interdiscursividade sugerindo um efeito metafórico no âmbito visual, a semelhança implícita entre estas representações. Como visto, todas as representações estão conectadas ao tópico Mutilação, mas apresentam diferentes entendimentos relacionados ao contexto do gênero do discurso.

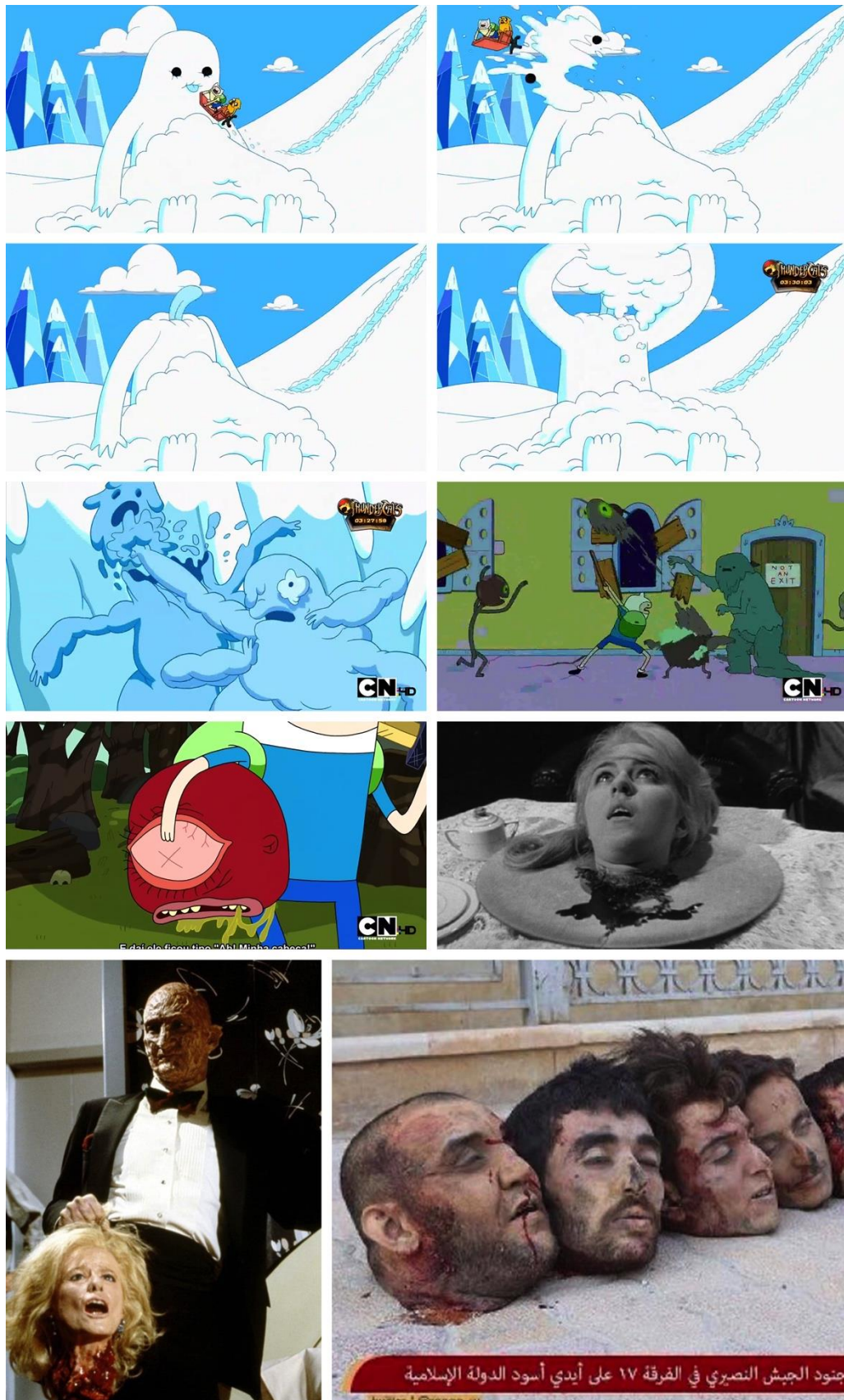


Figura 7: Decapitação em diferentes contextos. Hora de Aventura (2010), *The Horror of Party Beach* (1964), *A Hora do Pesadelo* (1984) e a imagem jornalística (SHOA, 2016).

Apesar do termo “mutilação” positivamente implicar em violência, mesmo que acidental ou natural, no desenho animado Hora de Aventura este aspecto é abafado ou suavizado. Na perspectiva da paráfrase, dos espaços de sedimentação da formação discursiva, é esperado que o desenho animado seja apropriado à criança. Ou seja, naturaliza-se a expectativa de que este gênero do discurso não apresente conteúdos impróprios. Neste sentido, há a possibilidade de indivíduos não detectarem a decapitação explicitamente. Outros elementos (como as características ilustrativas, as cores, o traço, etc) reforçam a tipicidade do gênero desenho animado enfraquecendo a potência de violência na representação, principalmente no quadro que exhibe a decapitação dos bonecos de neve. A tendência do senso comum em compreender a animação como exclusivamente infantil – a apropriação da linguagem da animação pelo universo infantil – esmaece a clareza das representações da violência neste contexto.

Em ambos os filmes de terror, a violência na mutilação é ressaltada: este gênero é normalmente naturalizado como impróprio às crianças. De forma semelhante, na perspectiva da paráfrase, é esperado que filmes de terror apresentem conteúdos impróprios e, assim, é reforçado o aspecto violento. A mutilação, neste caso, torna-se nitidamente evidente dadas as expectativas do gênero.

No último caso, a notícia explicita uma decapitação real. O jornalismo, como gênero do discurso, legitima-se ao propiciar a expectativa de uma situação real em contraposição à ficção, uma situação inventada. O termo “mutilação” dirige-se para um outro tom de violência: enfatiza-se a violência por seu aspecto de realidade trágica. Possivelmente, este conteúdo seria classificado como 18+. Contudo, cabe ressaltar que, como já mencionado, os programas jornalísticos não são classificados devido ao direito à liberdade de expressão.

Concluindo, o tópico Mutilação é representado em conteúdos considerados próprios e impróprios para crianças. Este critério não atua como uma marca distintiva que permita diferenciação. Como visto, cada representação visual sugere não apenas sentidos diferentes, mas uma variação extrema no que tange a explicitação da violência.

Desta forma, essa reflexão indica que, não apenas os critérios do Guia da Classificação Indicativa cruzam os gêneros, mas as próprias representações dos desenhos animados podem conectar-se a elementos fora do contexto dos desenhos animados. Como os gêneros do discurso são consolidados pela prática social, o amplo acesso aos conteúdos ficcionais e informativos pelas crianças contemporâneas, potencialmente, influenciam os signos presentes nos desenhos

animados. Por exemplo, uma criança que queira assistir a filmes de terror, mas não tenha permissão para tal, pode acessar representações equivalentes em desenhos animados. Representações de violência semelhantes podem coexistir em diferentes gêneros: gêneros considerados próprios e impróprios para crianças. O desenho animado *Hora de Aventura* apresenta uma variedade de exemplos.

Terceiro exemplo: a Figura 8 (página 70) apresenta representações de violência, do desenho animado *Hora de Aventura*, ao lado de representações de outros gêneros. Observar essas imagens lado a lado sugere que exista uma conexão visual. O terror, as artes marciais e os *animês* (animação japonesa) normalmente são naturalizados como inapropriados para crianças mais novas. No entanto, a similitude visual propõe uma continuidade: como se essas temáticas se infiltrassem em gêneros tipicamente infantis.

Para além do efeito metafórico, a semelhança entre as representações enfatiza o processo metonímico: as representações isoladas apontam para o gênero como um todo. De forma análoga à discursividade verbal (“teto” potencialmente referindo-se a “casa”, por exemplo), ao se exibirem elementos típicos do terror no desenho *Hora de Aventura*, este gênero como um todo é reavivado. Ou seja, no processo interpretativo há a possibilidade do sujeito (no caso desta pesquisa, a criança) estabelecer conexão a partir de elementos isolados que remetem a um todo maior: por mais que haja predominância no entendimento do desenho *Hora de Aventura* ser um desenho animado, evidencia-se a presença de outros gêneros (terror, artes marciais, *animês*).

Deste modo, o acesso a imagens de violência em um desenho animado sugere que as crianças entrem em contato implicitamente com elementos visuais de gêneros impróprios: as fronteiras entre gêneros apropriados e inapropriados são difusas, compartilham similitudes e correspondências. A linguagem, como rede contínua, permite a comparação implícita (metáfora) e a construção de um caminho de correlação (metonímia). Estes fatores complexificam e dificultam uma classificação precisa dos conteúdos. A ênfase em um conteúdo isolado, como a Classificação Indicativa propõe, parece não ser suficiente para resolver o problema. Mais relevante, talvez, seja a trajetória semântica que a criança realiza ao assistir o desenho animado. Nesta perspectiva, destaca-se a importância em refletir sobre outros mecanismos de mediação não classificatórios, mecanismos que se concentrem nas relações que as crianças criam no cenário midiático.

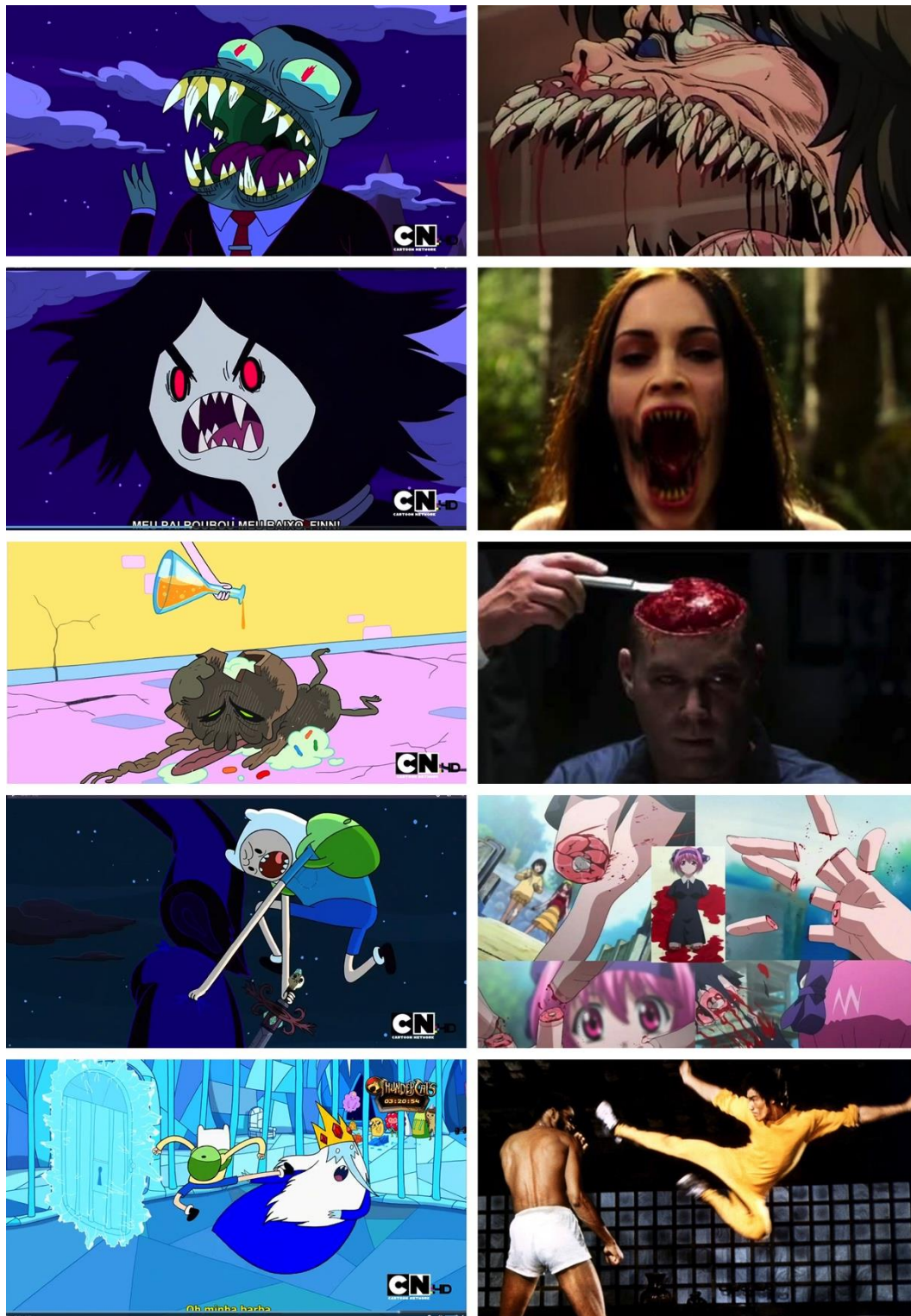


Figura 8: Hora de Aventura (2010), *Call me Tonight* (1986), *Jennifer's Body* (2009), *Hannibal* (2013), *Efen Lied* (2004) e *Game of Dead* (1978).

### 3.4 Reflexões finais

Dos debates e análises realizados neste capítulo, alguns pontos de crítica são apresentados:

- Divergências entre a análise realizada nesta pesquisa e a avaliação da Classificação Indicativa explicitam dificuldades na objetividade classificatória.

- O aspecto polissêmico da linguagem permite diferentes interpretações do infantil, ou seja, naturaliza-se o que é próprio e impróprio de modo divergente, por vezes, contraditório.

- Algumas representações de violência presentes nos desenhos animados apontam para gêneros do discurso tipicamente inapropriados para criança (como terror, artes marciais, *animês*) e os reavivam.

- Assim, pelo processo interpretativo, as crianças potencialmente acessam gêneros impróprios.

- Portanto, os critérios do Guia da Classificação Indicativa não atuam como marca distintiva que permita diferenciação nítida de um conteúdo próprio e impróprio.

- Estabelecer relações completamente fixas e diretas entre imagem (desenhos animados) e texto verbal (critérios da Classificação Indicativa) não é possível em sua integralidade.

O argumento da objetividade classificatória, a tentativa de criar relações estáveis entre imagem e texto, no processo da Classificação Indicativa, está inserido num debate maior: a proposta de uma relação causal direta no âmbito da violência, ou seja, o entendimento de que a criança, ao ver uma imagem violenta, apresente necessariamente comportamentos agressivos. Trata-se de projetar um vetor único ou preponderante entre representação e comportamento. Na área da Educação, Belloni (2004) critica as teorias que sugerem esta causalidade, no sentido em que reduz o campo a comportamentos observáveis, negligenciando um panorama maior cultural e simbólico. De fato, conceber as inúmeras variáveis,

que uma criança é condicionada durante seu crescimento, demonstra-se inviável no processo analítico. Portanto, é inconclusiva a hipótese de uma possível relação causal direta:

O paradoxal desta questão é que, embora se reconheça a existência de "uma relação entre o fato de assistir a cenas de violência na televisão ou no cinema e os comportamentos agressivos (...) é quase impossível apresentar provas irrefutáveis desta relação.  
(BELLONI, 2004)

Apesar disto, Belloni aponta diversos estudos, tantos brasileiros quanto estrangeiros, com teorias às vezes divergentes, que sinalizam o gosto pela violência pelas crianças, no sentido de acharem divertido, engraçado, bonito, ou seja, a ideia de uma da banalização da violência.

Esta discussão aproxima-se dos estudos de Jacques Rancière (2012) sobre as imagens intoleráveis nas artes. Rancière opõe-se à ideia de que mostrar certas imagens de terror (como imagens da guerra do Vietnã ou do genocídio em Ruanda) implicaria, necessariamente, numa ação pelo público: a ideia de que o apelo gerado por tais imagens de denúncia resultaria em um ativismo por quem "entrasse em contato" com estas. Ou seja, a expectativa em uma relação direta, como se o espectador tomasse consciência e se revoltasse contra o *status quo*. Rancière critica o simplismo desta perspectiva: "(...) para os dominados a questão nunca foi tomar consciência dos mecanismos de dominação, mas criar um corpo votado a outra coisa, que não a dominação." (RANCIÈRE, 2012, p. 62).

Assim, Rancière critica o entendimento de uma relação causal direta: uma imagem nunca está sozinha. A imagem é entendida, não como o duplo de algo, mas como um elemento de certo senso de realidade. Para além dos aspectos puramente representativos, as imagens são integradas em um sistema de visibilidade relacionado a um senso comum, um conjunto de dados sensíveis que são compartilhados. As crianças, como espectadores ativos, são agentes na criação de sentido: elas correlacionaram conteúdos diferentes em sua própria realidade. Nessa perspectiva, o ponto principal não deve ser mostrar ou não mostrar imagens consideradas impróprias, mas dirigir-se a outra questão: que tipo de atenção certas imagens provocam nas crianças?

A psicóloga argentina Merlo Flores contribui para a discussão:

Uma vez que as crianças não podem assistir a tudo que a TV tem para oferecer, ou por decisão dos pais, ou por falta de tempo, ou por qualquer outra razão, é interessante observar a forma como conseguem dar um jeito de saber, geralmente através de amigos, sobre os programas exclusivamente para adultos, fora dos limites delas. Isto é importante



porque, de uma certa forma, significa que tudo na TV pode entrar no mundo infantil.

(MERLO FLORES, 1999, p. 204)

As possibilidades de contornar as proibições, os conteúdos fora do limite infantil, relacionam-se com os processos interdiscursivos estudados. As continuidades na interpretação de um signo pela criança, a busca por sentido, apontam para os efeitos metonímicos. O “dar um jeito de saber”, que Merlo Flores aborda, sugere o movimento de exterioridade ao texto pela criança: o que lhe é negado ou proibido não fecha as possibilidades semânticas, pelo contrário, incita o movimento de busca, de dar sentido ao inacessível. Em contraposição ao discurso de negação (dos pais, dos professores, da Classificação Indicativa), a criança dirige-se a outros discursos, por exemplo, dos amigos. A busca de sentido pela criança, ou seja, de entender o que lhe é ocultado, conecta-se com o percurso interpretativo: “não ver algo” implica em se perguntar “o que é este algo?” e, possivelmente, a procura por uma resposta, uma interpretação. Deste modo, parece ser mais relevante conduzir a criança a uma interpretação positiva de certo desenho animado, a um entendimento considerado adequado, do que simplesmente proibir o acesso. Próprio e impróprio, apropriado e inapropriado, não deveriam ser os conteúdos, mas, sim, as interpretações, o entendimento deste ou daquele conteúdo audiovisual.

Pensar neste sentido pressupõe que o contato com a representação da violência não gera invariavelmente um comportamento violento na criança, como processo de espelhamento ou transmissão de sentido unilateral pela imagem. Pelo contrário, entende-se que os sentidos, advindos do ato de assistir certa representação da violência, perduram na criança que busca interpretá-lo, significá-lo: a ideia de que os sentidos são “gestados” no ambiente social. A televisão, e a mídia de modo mais amplo, mediam os hábitos, o cotidiano das crianças, que têm nos signos midiáticos pontos de apoio para sua formação identitária. Nesta perspectiva, Merlo Flores contrapõe a tese de que a violência na televisão gera necessariamente efeitos violentos nas crianças a partir da noção de mecanismos compensatórios.

Por exemplo, em um dos seus estudos, Merlo Flores compara duas crianças (Pedro e Santiago) que, ao identificarem Joe, personagem da série de velho-oeste *Bonanza* (1959), como seu personagem favorito, o descrevem distintamente. Santiago quer ser como ele para “andar de cavalo pelo meu país” (MERLO FLORES, 1999, p. 199) e não se refere a características agressivas. “Pedro também quer ser como ele; contudo, destaca repetidas vezes seu desejo de ser

um ‘bom atirador’, e fala de armas, tiros e lutas com prazer.” (MERLO FLORES, 1999, p. 199). Merlo Flores aponta o mecanismo de compensação: Pedro, em um dos olhos, sofre de quase total falta de visão. O fato de Pedro ressaltar a característica “bom atirador”, do personagem Joe, está correlacionado com seu problema de visão: há um modelo masculino a ser compensado. Já Santiago, que não apresenta traços agressivos, acaba por falar sobre o personagem sem se referir aos seus aspectos violentos. O mesmo personagem incita sentidos violentos em uma criança e noutra não.

Este caso é um exemplo dos muitos estudos realizados pela pesquisadora durante mais de quinze anos. Merlo Flores aponta descobertas importantes referentes ao estudo de campo argentino, das quais enfatizam-se três pontos:

- A criança inconscientemente seleciona e integra aqueles elementos específicos precisamente compatíveis com seus problemas. [Na pesquisa realizada,] Todas as crianças com dificuldades em seus laços familiares identificam-se com personagens principais da TV.

(...)

- Embora o mesmo personagem ou pessoa possa ser selecionado por um grande número de crianças, cada uma delas selecionará ou integrará apenas a característica que compensa sua necessidade específica.

(...)

- Crianças com problemas semelhantes tirarão de personagens diferentes elementos compensatórios semelhantes.

(MERLO FLORES, 1999, p. 190)

A relação que os signos midiáticos criam com as carências e dificuldades que as crianças apresentam indica que a questão vai além do puro aspecto representacional: visto que personagens de programas de televisão estabelecem-se como modelos ou apoios compensatórios para certas crianças, explicita-se uma ordem de aprendizado profundo com a mídia. Aprendizado entendido não como conteúdos a serem apreendidos, mas como construção de sentidos de realidade pela prática do compartilhamento social, pela discursividade.

Rancière critica a tese de que o mal das imagens está em seu grande número, na profusão de imagens, imagens torrenciais que inundam um olhar fascinado do espectador e impossibilitam um respiro crítico. Pelo contrário, Rancière aponta que os meios de comunicação selecionam, ordenam, escolhem as imagens direcionando o olhar e provocando certo tipo de atenção do espectador. “O que vemos, sobretudo nas telas de informação de televisão, é o rosto de governantes, especialistas e jornalistas a comentarem as imagens, a dizerem o que elas mostram e o que devemos pensar a respeito. (RANCIÈRE, 2012, p. 94).

Ao se pensar nas crianças, as imagens de violência propostas pela mídia também seguem a lógica de seleção e direcionamento de sentido. As carências das crianças, como ponto de vulnerabilidade, são utilizadas pelas empresas midiáticas de forma a cativar, seduzir e fidelizar estes consumidores. Merlo Flores indica que os profissionais da área de propaganda não mais empregam variáveis rígidas (como sexo, idade, nível educacional, etc.), mas, sim, variáveis suaves tendo em vista métodos psicográficos: trata-se de estudar tipos de vulnerabilidade que especificam exatamente necessidades e carências profundas nas crianças (MERLO FLORES, 1999, p. 208).

Retoma-se o entendimento da infância enquanto aumento de audiência e expansão de público consumidor dentro da noção contemporânea de amplo acesso midiático (capítulo 2). Neste sentido, as pesquisas de Merlo Flores apontam que crianças menos favorecidas socialmente são potencialmente mais vulneráveis. Ou seja, as carências não são apenas de ordem material, mas estendem-se à capacidade crítica frente aos meios de massa. Belloni dirige-se ao mesmo ponto:

(...) a influência da televisão no processo de socialização é tão maior quanto menor for a riqueza cultural do meio familiar e social, o que significa, na prática, uma terrível desigualdade ante a influência das mídias. Ou seja, certas crianças, justamente as menos favorecidas, são mais sensíveis e suscetíveis de influência que outras, em função de seu meio familiar, social ou em função de outros fatores mais pessoais.  
(BELLONI, 2004)

Termina-se este capítulo ressaltando a necessidade de métodos de mediação que intensifiquem aspectos críticos nas crianças: ações que possibilitem às crianças força crítica frente aos modelos de comportamento que os meios de comunicação exibem. Para isto, é importante que pais, educadores e instituições não se portem como rígidos reguladores, ou detentores de um saber maior, mas, sim, que escutem o que as crianças falam sobre este ou aquele programa, personagem, desenho animado e, deste ponto, trabalhem a educação midiática. Observar o discurso da criança e o comportamento relacionado parece ser mais significativo do que selecionar e restringir representações consideradas inapropriadas.

O problema não é opor realidade a suas aparências. É construir outras realidades, outras formas de senso comum, ou seja outros dispositivos espaçotemporais, outras comunidades de palavras e coisas, formas e significados.

Essa criação é trabalho de ficção, que não consiste em contar histórias, mas em estabelecer relações novas entre as palavras e formas visíveis, a palavra e a escrita (...)  
(RANCIÈRE, 2012, p. 99).

## 4. Potência crítica da criança: distância geracional, resolução de conflitos e sensacionalismo midiático

A partir da reflexão do capítulo anterior, constata-se a necessidade de capacitar a criança criticamente frente aos agentes midiáticos, ou seja, estimular a sua capacidade de refletir sobre o que assiste e, além disto, potencializar métodos de mediação em que a criança apresente voz ativa. Nesta perspectiva, a investigação propõe uma pesquisa de campo com foco nas crianças (mas contemplando também outros agentes envolvidos, os pais e os animadores) na intenção de sondar questões relevantes à mediação.

Para tanto, na primeira parte, item 4.1, a reflexão teórica contempla os estudos de Freire, Rancière e Pasolini: os conceitos de emancipação intelectual, embrutecimento, igualdade de inteligências e fetiche são abordados no contexto midiático. A partir desta reflexão, no item 4.2, é proposta a metodologia da pesquisa de campo com crianças, pais e animadores, sendo que sua análise permite o debate sobre diferentes âmbitos: distância geracional e ausência de diálogo (no item 4.3), agressividade, passividade e assertividade na resolução de conflitos (no item 4.4) e pautas midiáticas sensacionalistas e legitimidade da mídia (no item 4.5). Nas reflexões finais, item 4.6, resumem-se os principais pontos críticos correlacionados com outras pesquisas e apresentam-se orientações tendo em vista a potência crítica da criança.

### 4.1 Reflexões iniciais

Ao se considerar a influência da mídia nas crianças, no sentido de coerção ou dominação que direciona a certos hábitos e comportamentos, é possível pensar o oposto: os mecanismos de proteção à criança, como a Classificação Indicativa, apresentam-se de modo igualmente dominantes e coercitivos? Nesta perspectiva, Mareuse discorre:

(...) 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. (MAREUSE, 2007, p.100)

O exercício de escolher no lugar da criança, a aposta em sua fragilidade, são características comuns tanto a mecanismos de proteção, dentro da noção de infância convencional, quanto a empresas de entretenimento que entendem a criança como público-alvo vulnerável, dentro da noção de infância disruptiva. Como visto no capítulo 2, o debate principal, em que se insere a Classificação Indicativa, refere-se à execução dos efeitos da classificação no âmbito legislativo, à implementação das faixas de horário e ao cumprimento das faixas etárias indicadas.

A abordagem estreita-se à regulação do conteúdo inapropriado e a criança acaba por ser negligenciada enquanto agente do processo: não se tem em consideração o que efetivamente a criança pensa a respeito do debate, não há espaço para o dizer da própria criança. Neste sentido, criam-se contradições: como proteger as crianças de conteúdos inapropriados sem saber o que elas pensam sobre os mesmos? Uma descontinuidade, uma dessincronicidade são evidenciadas entre a criança no mundo (o aprendizado na prática da criança) e os mecanismos institucionais de proteção à criança, tendo como exemplo a Classificação Indicativa. Assim, há a necessidade de ouvir a criança, de entendê-la como sujeito de ação, de voz ativa, não como sujeito frágil, que seria alvo de disputa e de controle. A investigação aproxima-se, assim, da perspectiva de Sonia Livingstone: *"If children remain invisible in research and policy debates, nothing much is likely to change."* (LIVINGSTONE, 2014, p. 22).

Neste ponto, os estudos de Paulo Freire (1967, 1994, 2002) contribuem para repensar a criança. Freire intenciona a aceitação do diferente, do novo, a não discriminação como qualidades essenciais da educação. Com a certeza na igualdade dos sujeitos, entende que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção. Ou seja, cabe ao professor abrir espaço para o aluno afirmar-se como sujeito da construção do saber, e da reconstrução do que lhe é ensinado. Portanto, há necessidade de intimidade entre o saber curricular e a experiência social dos alunos, o que implica a abertura à fala do outro. Pedagogia, aqui, requer escuta, atenção às diferenças, disponibilidade para o diálogo. O antidiálogo, pelo contrário, é entendido por Freire como relação vertical, relação de imposição coercitiva. Os estudos de Souza direcionam-se a

uma perspectiva semelhante, delineando a relação das crianças na academia: “Pesquisar com as crianças significa tê-las como parceiras no processo de investigação, enfrentando junto com elas os desafios que nos colocamos para compreender a cultura lúdica contemporânea (...) (SOUZA, 2005, p. 3)”.

Em seu método, Freire propõe o “(...) Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará.” (FREIRE, 1967, p. 111). Trata-se de entender os vocábulos predominantes de determinado grupo de modo a, tanto ganhar intimidade com sua cultura, quanto possibilitar comunicação com tal grupo e continuar, assim, o processo pedagógico. De modo similar, no campo da Mídia-educação, cabe ao educador (ou ao mecanismo de mediação, aos pais, etc.) ganhar intimidade com a cultura infantil midiática: entender quais são os principais personagens de desenhos animados, ídolos pop, *youtubers*, novelas, e diversos outros signos que fazem parte da prática cotidiana infantil. Entender, também, como estes são resignificados pelas crianças: isto é essencial para iniciar a comunicação. Rejeitar ou ignorar a cultura midiática infantil, possivelmente gera falta de diálogo, falta de compartilhamentos comuns, sobrando espaço, apenas, para decisões de mando, “de cima para baixo”. Como já debatido no capítulo 2, estas decisões são facilmente burladas na contemporaneidade.

A respeito destas relações conflituosas entre adultos e crianças, Rancière (2002), retomando os estudos do pedagogo Joseph Jocotot, expõe o conceito de embrutecimento e de emancipação intelectual. Os processos pedagógicos institucionalizados tendem a gerar embrutecimento no aluno, pois, como característica fundamental, baseiam-se na ideia de que há uma desigualdade: de que existe uma incapacidade no aluno que deve ser reduzida pelo ato da instrução. Neste sentido, o mestre cria uma distância do aluno ao se posicionar como detentor de um saber específico. Assim que o aluno adquire este saber, o mestre afasta-se novamente trazendo um novo saber específico que o aluno deve aprender. Neste jogo, há a intenção da manutenção de uma hierarquia de posições: existe a necessidade de dominação, de um ter razão sobre outro. Quem tem necessidade deste modelo embrutecido, explica Rancière, é o mestre, não o aluno: o mestre depende do aluno, não o contrário. Desenvolve-se, então, um pressuposto desigualitário, base das instituições pedagógicas.

Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto — somente agora tem início o

ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar. (RANCIÈRE, 2002, p. 20)

O embrutecimento dá-se de tal forma que restringe um único caminho de conhecimento em que certos conteúdos são entendidos como extremamente perigosos e, assim, proibidos. Sair do caminho “correto”, da aprendizagem “correta”, seria, então, danoso à formação da criança. Este é o caso do método da Classificação Indicativa que se concentra quase exclusivamente “no que não se deve ver”: trata-se de afirmar um trajeto de aprendizagem pela negação de outros. Neste sentido, há embrutecimento, pois uma inteligência, a das crianças, está subordinada a outra, representada por este mecanismo de proteção.

Em contraposição ao embrutecimento, retomando Jacotot, Rancière expõe o conceito de emancipação. Diferentemente do conceito de Freire<sup>5</sup>, emancipação intelectual parte do pressuposto da ignorância do que será aprendido. O mestre, portanto, ignora o que irá ensinar, não há planejamento em etapas, em conteúdos programáticos: a partir do entendimento da igualdade das inteligências, cabe ao mestre incitar ao aluno a vontade em usar sua própria inteligência de modo autônomo. Emancipar, assim, refere-se a uma inteligência que obedece a si mesma, no sentido de que traça um caminho de aprendizado próprio, uma aventura intelectual singular. Como exemplo, o próprio Jacotot ensinava pintura e música, disciplinas em que não tinha qualquer entendimento ou habilidade. Neste sentido: “O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência.” (RANCIÈRE, 2002, p. 50).

A base da emancipação é alicerçada no que Jacotot define como Ensino Universal, uma ênfase no processo empírico: aprender alguma coisa e a isso relacionar a todo o resto, pois todos homens compartilham a igualdade de inteligência. Como exemplo principal, a língua materna, o conhecimento adquirido sem mestre: “(...) as palavras que a criança aprende melhor, aquelas em cujo sentido ela penetra mais facilmente, de que se apropria melhor para seu próprio uso, são as que aprende sem mestre explicador (...)” (RANCIÈRE, 2002, p. 19). Universal, aqui, não indica um modelo pedagógico criado para todos, pelo contrário, refere-se ao modo como o indivíduo apreende o mundo por ele mesmo,

---

<sup>5</sup> O próprio Rancière aponta, em entrevista (VERMEREN, CORNU, BENVENUTO, 2003), as diferenças do pensamento de Jacotot para o de Freire, principalmente no que tange às instituições, e aos aspectos sociais e individuais.



de forma autônoma, sem subordinação. Trata-se de respeitar os caminhos de conhecimento traçados por cada indivíduo, por sua própria vontade.

O modo como as crianças interagem com a mídia explicita um processo menos rígido do que o pedagógico tradicional. Deste modo, aparenta aproximar-se do Ensino Universal, no ponto em que quem dirige a atenção, quem decide o trajeto de conteúdos, e, assim, o trajeto de aprendizagem informal, é a criança, não um mestre, um professor, etc. Obviamente, numa perspectiva mais ampla, há um enorme esforço dos publicitários das empresas de entretenimento em cativar, seduzir, fidelizar a criança. Neste sentido, evidencia-se, sim, direcionamentos para uma subordinação, principalmente no aumento de audiência e consumo, como já abordado no capítulo 2. Contudo, numa perspectiva mais restrita, focalizando nas ações que uma criança realiza ao acessar um computador, uma televisão, um celular, tem-se a ideia de que ela é livre para escolher o que quer assistir. Diferente do momento em sala de aula – em que sua aprendizagem formal é predominantemente direcionada por um mestre, ou por um plano pedagógico – no momento livre, tem-se a impressão de que a criança detém a escolha do que assistir, do que não assistir, do que gosta, do que não gosta. Esta impressão dual (liberdade no tempo livre, controle no tempo escolar) talvez seja um ponto crítico extremamente relevante no problema.

Os processos midiáticos aproximam-se de um embrutecimento mais suave, menos perceptível, menos explícito. Rancière exemplifica este embrutecimento suave pela prática de Sócrates, a maiêutica: as perguntas de Sócrates orientam o aluno de forma discreta, de modo a guiar o raciocínio sem que o próprio aluno perceba. No final, o aluno chega a conclusões que Sócrates desejava, contudo pensa que foi ele próprio que as inventou. Neste sentido, é evidenciado um embrutecimento não explícito, a capacidade do mestre em direcionar a inteligência do aluno sem dar a perceber tal movimento.

(...) a ciência do mestre sábio torna muito difícil para ele não arruinar o método. Conhecendo as respostas, suas perguntas para elas orientam naturalmente o aluno. É o segredo dos bons mestres: com suas perguntas, eles guiam discretamente a inteligência do aluno —tão discretamente, que a fazem trabalhar, mas não o suficiente para abandoná-la a si mesma. Há um Sócrates adormecido em cada explicador.  
(RANCIÈRE, 2002, p. 40)

De modo similar, a aprendizagem informal midiática – os hábitos, comportamentos, ideias que os agentes midiáticos intencionam no público – dá-se como um embrutecimento suave, não perceptível: o público, seja criança ou adulto, constantemente acredita não haver um direcionamento.

Rancière, em *O Espectador Emancipado* (2012), entende o espectador, neste caso a criança, – não como alguém que deva ser alertado sobre a influência midiática no sentido de direcionar um viés refratário, projetar um efeito de convencimento, isto seria desvalorizá-la, afirmar “sua ignorância” –, pelo contrário, compreende o espectador a partir da igualdade de inteligência, o espectador enquanto intérprete ativo que ressignifica o que vê do seu modo próprio e singular. Portanto, mais potente é, de igual para igual para com a criança, olhar para os problemas que a mídia traz e, então, pensar conjuntamente sobre as questões daí vindas, possibilitando que a criança se expresse em sua totalidade.

Retoma-se a importância do diálogo, da abertura à diferença ao outro e, também, da abertura ao que “sai fora dos planos”, ao embrutecimento pedagógico. Compreende-se que, deste modo, abre-se espaço para uma criticidade autêntica da criança, não a tentativa de inculcar um “certo” pensamento crítico, já entendido como efeito final. A criança contemporânea tende a ser constantemente direcionada: propõe-se uma pausa, um respiro, para se ouvir a criança por ela mesma.

Há de se ter em vista que projetos de Mídia-educação, inseridos em contextos institucionais, positivamente apresentam objetivos e intencionalizam mudanças específicas no comportamento infantil. Portanto, não se integram ao Ensino Universal de forma integral e nem se espera que isto aconteça. Nesta investigação, a radicalidade de Jacotot e Rancière não é conduzida na direção de uma educação apedagógica ou uma desinstitucionalização da educação formal. Entende-se que a proposta de um mestre ignorante propicia pensar modelos menos embrutecidos. Dito de outra forma, modelos que direcionem menos as crianças, que as ofereçam uma autonomia intelectual: aproxima-se, aqui, da pedagogia da autonomia de Freire. A escuta, o diálogo, a aceitação do diferente são recursos que possibilitam ao adulto entrar na prática infantil, não de modo ingênuo (em concordância plena com a criança), mas de modo crítico: por quais gêneros de discurso tais grupos de crianças têm preferência? Que hábitos, comportamentos, atitudes estão correlacionados? Como as crianças lidam com estes modelos? Perguntas como estas são importantes para um processo educacional menos embrutecido, com mais autonomia da criança.

O fetiche é uma categoria essencial no processo de embrutecimento suave midiático observado anteriormente. Fetiche refere-se, originalmente, à adoração de um objeto ao qual atribui-se poder sobrenatural, podendo também indicar, no âmbito da Psicologia, o desvio sexual que focaliza em partes do corpo do parceiro. Em ambos os casos, subtende-se uma adoração, uma fixação. Aproximando esta

categoria à prática midiática dos sujeitos, o semiólogo Pasolini (1983) explicita a perda de criticidade em frente a um dado objeto de fetiche. Seja um personagem, um programa televisivo, uma revista em quadrinhos, ou outro elemento midiático, ser fã pode indicar a tendência ao fanatismo, a perda de uma perspectiva ampla. O fetiche relaciona-se ao aspecto metonímico de experiência da realidade, o enfoque na parte em vez do todo, o isolamento pela idolatria, o consagrar e o desconsagrar certos elementos da linguagem: estes aspectos possibilitam a Pasolini conceber a linguagem em seu aspecto de convencionalização, de enrijecimento da articulação social, de excessiva estruturação, ou, pode-se dizer, de excessivo fechamento discursivo. Em outras palavras, uma criança que seja fã do desenho Hora de Aventura, por exemplo, possivelmente não pensará que tal desenho possa ser nocivo em termos de violência. Obviamente, não se pode conjecturar uma determinação total – como se todo fã fosse um sujeito não-crítico –, pois a aproximação intensa à determinada produção midiática pode incitar também o oposto: um maior questionamento da própria produção. Cabe, aqui, retornar à perspectiva de Merlo Flores em que o contexto cultural e social da criança afeta os entendimentos sobre determinada produção midiática: um contexto mais crítico ou menos crítico direciona positivamente ou negativamente a perspectiva do fã ser mais ou menos questionador.

Entende-se, então, que, em contextos culturais menos críticos, é possível que o fã projete a ideia que seu personagem, ou seu programa televisivo, é preponderantemente correto, não abrindo espaço para questionamentos relevantes. No processo de fetiche, percebe-se que alguns sentidos se encontram fortemente atuantes num dado elemento da linguagem sem, contudo, ter visibilidade crítica, ou seja, repercussão na discussão verbal sobre o tema. Concebe-se o termo invisibilidade crítica, aqui, não na perspectiva de que o sentido seja invisível aos indivíduos, mas, sim, de que não possui expressividade como debate: são sentidos naturalizados e sem potência de reflexão.

O fetiche, a invisibilidade crítica e a naturalização abrem espaço para direcionamentos midiáticos não perceptíveis, embrutecimentos suaves. Por exemplo, a nostalgia potencialmente fixa o entendimento de certa época como “correta”, como modelo “certo”. Em termos midiáticos, acaba-se por valorizar determinados padrões estilísticos referentes ao passado. Como será visto posteriormente na pesquisa de campo, alguns dos pais fixam seu referencial em desenhos animados antigos (como Pernalonga, Pica-pau, Flintstones) tendo desinteresse em assistir a desenhos contemporâneos: *a priori* o desenho animado atual é entendido como ruim, de mau gosto. O contrário também ocorre: as

crianças não demonstram interesse em assistir a desenhos antigos. O fetiche, por seu aspecto de fixação e repetição, acaba por estreitar o olhar, a potência da diversidade é reduzida.

Meu amor fetichista pelas coisas do mundo impede-me de vê-las como naturais. Ele as consagra e desconsagra uma a uma: ele não as liga em sua fluidez exata, ele não tolera fluidez. Ele as isola e as idolatra com maior ou menor intensidade.  
(PASOLINI, 1983, p. 140).

Pasolini atenta para as corruptelas que a linguagem sofre no campo ético e estético revelando a ingenuidade de um olhar fechado sobre o sentido, de um fechamento discursivo total. Direcionar-se “para fora” deste cenário, ter potência crítica, desnaturalizar, para Pasolini, requer um esforço de deslocamento, de reposicionamento constantemente, de radicalidade que exige a violência da mudança. Uma violência constante de rompimento das convencionalizações. Por exemplo, Pasolini, na década de 1980, abjura três filmes seus por terem sido instrumentalizados. O Decameron, Os Contos de Canterbury e As mil e Uma Noites são filmes que problematizam a questão da sexualidade na Itália, produzidos com esta intenção. No entanto, a pornografia de entretenimento dos EUA, ao atravessar a cultura italiana, ressignificou as propostas ideológicas destes três filmes: no final da década de 1970, eles passaram a ser vistos como pornografia de entretenimento. Pasolini, então, não se arrepende de os ter criado, mas os abjura.

Penso que, num primeiro momento, não se deve, em hipótese alguma, temer a instrumentalização por parte do poder e de sua cultura. É preciso se comportar como se essa perigosa eventualidade não existisse. (...) Mas também penso que, depois, é preciso saber reconhecer até que ponto, eventualmente, o poder integrador nos instrumentalizou. E então, caso a própria necessidade ou sinceridade tenham sido subjugadas e manipuladas, penso que se deve ter francamente a coragem de abjurá-las. Abjuro a Trilogia da vida, embora não me arrependa de tê-la realizado.  
(PASOLINI, 1990, p.199)

Alguns caminhos para o esforço de desnaturalização são apontados por Pasolini. Enfatiza-se, primeiro, o entendimento do passado como força crítica. Não os valores de certa época, ou estilo estético de determinado período, mas, sim, o passado como contraponto de extremo contraste ao presente: a ideia de uma nostalgia crítica. A alternância, então, dos tempos históricos, de forma que o olhar para o passado gere vertigem, incongruências, estranhezas propícias a uma mudança de olhar, um deslocamento do sujeito, uma mudança de atitude. Para além da alternância de tempo histórico, Pasolini sugere a alternância de veículo

(ou mídia) assim como alternância de conteúdo. Na sua vida, por exemplo, migrou do teatro para o cinema, para o desenho, para a poesia, no sentido de romper o enrijecimento da linguagem. Este movimento de ruptura crítica sugere um outro tipo de fetiche possível, um fetiche de disrupção. Por isto, então, uma violência constante contra a linguagem, contra o que se enrijece, contra o que se convencionaliza, num eterno processo de revisão crítica.

Gamba, estudioso da obra pasoliniana, traz a imagem da desnaturalização criando uma analogia com Sísifo da cultura grega. Devido a sua astúcia em enganar os deuses, Sísifo é condenado a uma pena eterna. Carregar uma grande pedra até o alto de uma montanha que cairá rolando para o outro lado. Sísifo, então, carrega novamente a pedra até o topo, que torna a cair, num *looping* eterno.

Como castigo, por ter se perdido nesse poder, iludindo deuses e a sua própria subjetividade, Sísifo terá que fazer um trabalho árduo, exaustivo e permanente. Parece-me essa a condenação apontada por Pasolini. É a única arma contra uma experiência que nos atravessa, constituindo-nos. Um esforço contínuo, árduo e violento de desconstrução e reconstrução. E se conseguirmos por vezes encontrar nesse castigo algum hedonismo, e uma nova ideia de conhecimento, teremos nos aproximado do que queriam os deuses para Sísifo e do que propõe o pedagogo Pasolini para a pós-modernidade: um processo real de formação.

(GAMBA, 2013b, p. 17)

## **4.2 Análise da pesquisa de campo com crianças, pais e animadores**

Com base na reflexão anterior, é proposta a pesquisa de campo com crianças, pais e animadores.

### **4.2.1 Metodologia**

Os autores estudados anteriormente indicam a necessidade de ampliar a escuta, a atenção ao outro, num processo de equidade: Paulo Freire explora o universo vocabular do grupo em que se pretende trabalhar, Rancière trata da igualdade de inteligências e da capacidade de emancipação e Pasolini expõe a importância de estimular a alteridade nos processos de desnaturalização. Neste ponto, então, a investigação é direcionada a ouvir as crianças, comparando seu discurso com outros agentes envolvidos. Tendo em vista que a discussão da Classificação Indicativa enfatiza a disputa entre o Estado, as emissoras de TV e as empresas de entretenimento, opta-se por selecionar outros grupos

relacionados ao tema: as crianças, os pais e os animadores. Trata-se de realçar a visibilidade destes agentes, principalmente as crianças. Amplia-se, assim, a discussão sobre a mediação entre os desenhos animados e as crianças, revelando discursos menos influentes, contrapondo-os entre si.

A análise focaliza no discurso das crianças, como ponto principal. Neste sentido, o objetivo principal da pesquisa de campo é que as crianças produzam sentidos sobre suas relações com determinado desenho animado e sobre suas relações com a mídia no geral. Supõe-se que a entrevista tradicional não seria o método mais adequado: seja por vergonha, por timidez, por medo ou por outra causa, imagina-se que as crianças não se sentiriam confortáveis num ambiente formal de entrevista tradicional. Propõe-se, então, entrevistas coletivas através de dinâmicas lúdicas, na intenção de criar um ambiente menos controlado e mais propício à produção de sentido. A construção destas entrevistas coletivas é explicada a seguir.

Devido ao extenso conteúdo do desenho Hora de Aventura (mais de 6 temporadas), opta-se por focar na narrativa de 2 episódios da série, não no arco narrativo geral da série. Mantendo a temática da violência e o desenho animado Hora de Aventura, são elaborados dois baralhos de cartas (um azul e um vermelho) e selecionados dois episódios do desenho Hora de Aventura (de aproximadamente onze minutos cada) para desenvolver a entrevista coletiva em três etapas de forma a gradativamente inserir a temática da violência no processo. Opta-se, também, por grupos de quatro a nove indivíduos, de modo a criar um ambiente de discussão em que se averiguem concordâncias e discordâncias. As etapas e os objetivos pretendidos são descritos na Tabela 3.



Tabela 3: Etapas das entrevistas coletivas.

Em relação ao baralho azul (etapa 1), a Figura 9 expõe os quatro personagens do desenho animado, nomeadamente: o Finn (o herói protagonista),

o Jake (o cachorro parceiro), a Princesa Jujuba ou Princesa Chiclete<sup>6</sup> (a princesa cientista) e o Rei Gelado ou Rei do Gelo<sup>7</sup> (o vilão atrapalhado).

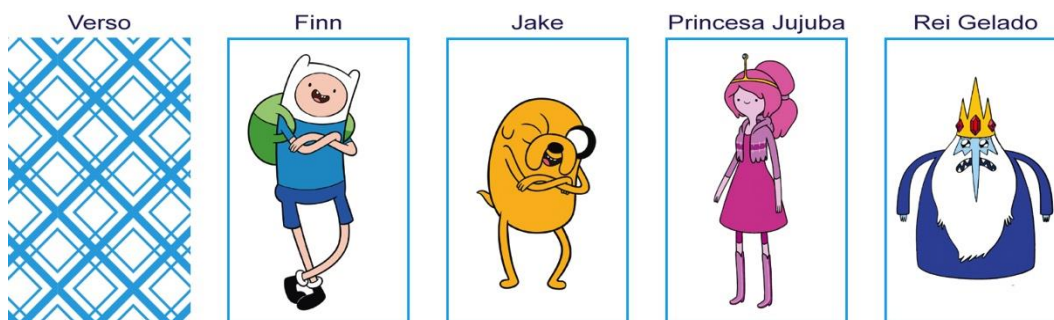


Figura 9: As 4 cartas do baralho azul.

Em relação aos dois episódios exibidos, O Herói Dele (etapa 2) e Veio da Noitesfera (etapa 3), cabe, neste ponto, pormenorizar aspectos estéticos e narrativos importantes na condução da pesquisa de campo.

A seguir, uma breve descrição da narrativa do episódio O Herói Dele: após os personagens principais (Finn e Jake) salvarem a personagem Mini-princesa de um monstro, eles descobrem uma gruta mágica. Nesta gruta, repleta de tesouros, reside Billy, o maior herói da Terra de Ooo. Billy está muito velho, e, ao ser requisitado para ser o guia de aventuras do Finn e do Jake, responde que lutar com monstros é um desperdício de tempo, pois sempre aparecem outros monstros que geram novos problemas num eterno retorno. Portanto, diz que aderiu à não-violência e aconselha Finn a ajudar as pessoas sem ser violento. Finn tenta três vezes, mas sem sucesso. Primeiro, tenta ser cozinheiro, fazendo sopa para os pobres, mas utiliza poções de pele de pedra, o que prejudica a todos. Depois, tenta ser sapateiro, mas acaba por criar sapatos com apetrechos como facas por debaixo da sola. Na terceira tentativa, tenta ser cirurgião plástico, mas, ao fazer cirurgia na personagem Princesa Carço, a transforma em um ciborgue. Tendo falhado em conseguir não ser violento, Finn fica muito triste. Jake também

<sup>6</sup> O nome desta personagem, *Princess Bubblegum* no original, é traduzido como Princesa Jujuba no Brasil e como Princesa Chiclete em Portugal. Portanto, opta-se por referir-se das duas maneiras.

<sup>7</sup> Também o nome deste personagem, *Ice King* no original, é traduzido como Rei Gelado no Brasil e como Rei do Gelo em Portugal. Portanto, opta-se por referir-se das duas maneiras.



lamenta esta dificuldade. Ao ouvirem os berros de uma velhinha que ia ser morta por um monstro, entram em alerta, porém indecisos em serem ou não violentos.

Neste momento, é pausado o episódio e é questionado aos participantes como eles acham que terminaria o conflito. Aos participantes que já assistiram o episódio, é requisitado que não se manifestem neste momento. Após a discussão gerada, retoma-se ao episódio: Finn acaba por bater no monstro e salvar a velhinha, contudo fica triste. Mas a velhinha o consola dizendo que esta era sua natureza, bater nos monstros, e a natureza dela era ser resgatada. Todos vão ter com Billy de modo a provar que ele estava errado. Billy é convencido disto e o episódio termina. Novamente, retorna-se ao grupo perguntando se este era o final esperado ou não e se esta era uma atitude correta ou não.



Figura 10: Billy falando sobre a não-violência e Finn socando o monstro que raptou a velhinha.

Em relação ao episódio Veio da Noitosfera, não há necessidade de explicá-lo minuciosamente, mas é importante ressaltar que muitas representações violentas são detectadas, principalmente relacionadas ao gênero terror: o episódio apresenta personagens vampiros, mutações monstruosas e ambientes infernais. Portanto, após sua exibição é perguntando qual gênero ficcional pertenceria o desenho Hora de Aventura.



Figura 11: Rei Vampiro sugando almas no episódio Veio da Noitosfera.

Todas as três etapas auxiliam no processo de produção de sentido pelas crianças (e também adultos) propiciando uma liberdade maior ao se falar sobre os temas pretendidos. Esse é o objetivo principal das entrevistas coletivas. Deste modo, os pesquisadores demonstram-se abertos a outras temáticas que podem surgir no processo, dando espaço para as crianças e os participantes discorrerem sobre tais assuntos, ao mesmo tempo, estimulando a discussão.

Importante ressaltar que a pesquisa de campo objetiva acessar a discursividade dos grupos pesquisados de modo a ampliar o debate sobre a mediação entre os desenhos animados e a crianças. A pesquisa não pretende a confirmação de hipóteses, mas, sim, o levantamento de questões pertinentes. Como já colocado por Belloni (2004) anteriormente, estabelecer relações causais diretas é de extrema dificuldade devido às incontáveis variáveis que uma criança é exposta em seu amadurecimento. Parece ser mais favorável que confirmar ou não certa hipótese, identificar questões relevantes, questões que, possivelmente, sirvam para a melhora dos processos de mediação dos veículos de comunicação.

Na perspectiva de Orlandi (2007), os sentidos produzidos nestas dinâmicas possibilitam observar processos discursivos abrangentes, ou seja, independentemente do tamanho do texto, da extensão do *corpus* analisado, este invariavelmente liga-se a uma discursividade mais ampla. Contrapor as diferentes discursividades dos diferentes grupos, assim como observar as contradições internas de cada grupo, favorece a reflexão crítica ao criar choques, incongruências, alternâncias de sentido, como abordado por Pasolini anteriormente. Portanto, alteridade é ponto fundamental da pesquisa de campo.

Com foco nas crianças, são propostas alteridades de diferentes ordens. A primeira é de ordem geracional: o discurso de crianças (como filhos) comparado ao de pais. A segunda relaciona-se aos agentes de criação e ao consumo: o discurso de crianças (como público dos desenhos animados) comparado ao de animadores (profissionais que fazem parte do desenvolvimento de animações). A terceira relaciona-se ao ambiente social: o discurso de crianças em situação social de maior vulnerabilidade, que moram em favelas ou em comunidades carentes, comparado ao de crianças em contexto social de menor vulnerabilidade, que residem em bairros de classe média ou de classes altas. A quarta relaciona-se aos aspectos culturais: o discurso de crianças brasileiras com as portuguesas.

Neste escopo, opta-se por amostragens em diversos ambientes sociais (no ambiente escolar, em ONGs, em Centros de Estudo e, também, com indivíduos próximos aos pesquisadores) elaborando-se, assim, 10 grupos a partir das possíveis relações e da viabilidade técnica em efetivar as entrevistas coletivas: crianças brasileiras em contexto de menor vulnerabilidade social (1 grupo), crianças brasileiras em contexto de maior vulnerabilidade social (2 grupos), crianças portuguesas em contexto menor vulnerabilidade social (2 grupos), crianças portuguesas em contexto de maior vulnerabilidade social (1 grupo), pais brasileiros (1 grupo), pais portugueses (1 grupo), animadores brasileiros (1 grupo) e animadores portugueses (1 grupo).

Opta-se, também, por eleger alguns parâmetros guias para os grupos. Tendo como base que a Classificação Indicativa categoriza o desenho Hora de Aventura como livre ou +10, e que a próxima classificação é de +12, define-se a idade de 10 e 12 para as dinâmicas com crianças, ou seja, a faixa considerada pré-adolescente nesta pesquisa. Para as dinâmicas com pais, opta-se que tenham filhos em idade entre 7 e 15 anos (ampliando faixa de 10 a 12 anos em 3 anos para mais e para menos), ou seja, cujos filhos já passaram ou estejam para passar pela pré-adolescência. Em relação aos animadores, devido à viabilidade de acesso, selecionam-se alunos que estão em formação em cursos de Design com foco em Animação.

Em termos de idade, o processo estabelece três grandes faixas etárias: crianças de 10 a 12 anos (pré-adolescência), alunos de Design com foco em Animação de, predominantemente, 18 a 25, e pais a partir de 40 anos. Além disto, o grupo piloto auxilia numa decisão específica: a princípio, se estabeleceria uma igualdade numérica de gênero, o número de mulheres igual ou número de homens. Contudo, as temáticas relacionadas ao gênero não se apresentaram

consistentemente no discurso do grupo piloto. Portanto, esta restrição foi alterada para: cada grupo deveria ter pelo menos um indivíduo de cada gênero.

A captação foi realizada tanto por áudio como por filmagem, este último devido à maior facilidade de identificação dos indivíduos. O reconhecimento das crianças é protegido nesta investigação: cada criança teve seu nome trocado por um nome ficcional protegendo sua identificação. Ao contrário, os adultos participantes são identificados por seus nomes reais. O Apêndice B apresenta os termos de consentimento livre esclarecido para os participantes adultos e para os adultos responsáveis pelas crianças. A transcrição das partes consideradas mais importantes está disponível *online* (SARMENTO, 2019). De forma a simplificar, no decorrer do texto, utiliza-se o código da Tabela 4. Por exemplo, (Cri-Pt-MeV-2) refere-se ao segundo grupo de crianças portuguesas em contexto de menor vulnerabilidade social. Utiliza-se a cor azul para crianças, a cor laranja para os pais e a cor verde para os animadores.

CRIANÇAS			
INSTITUIÇÃO	NACIONALIDADE	VULNERABILIDADE	CÓDIGO
ONG Harmonicanto Cantagalo - Rio de Janeiro	Brasileira	Maior	Cri-Br-MaV-1 (grupo 1)
ONG Harmonicanto Cantagalo - Rio de Janeiro	Brasileira	Maior	Cri-Br-MaV-2 (grupo 2)
Escola Vira-Virou Recreio - Rio de Janeiro	Brasileira	Menor	Cri-Br-MeV (grupo 10)
Grupo formado em residência particular / Marquês - Porto	Portuguesa	Menor	Cri-Pt-MeV-1 (grupo 6)
Academia de Estudos Eddi Lordelo do Ouro - Porto	Portuguesa	Menor	Cri-Pt-MeV-2 (grupo 8)
ONG Norte Vida Bairro Social do Contumil - Porto	Portuguesa	Maior	Cri-Pt-MaV (grupo 9)
PAIS			
INSTITUIÇÃO	NACIONALIDADE		CÓDIGO
DHIS - PUC-Rio Gávea - Rio de Janeiro	Brasileira		Pais-Br (grupo 3)
MIA - IPCA Barcelos	Portuguesa		Pais-Pt (grupo 7)
ANIMADORES			
INSTITUIÇÃO	NACIONALIDADE		CÓDIGO
PUC-Rio Gávea - Rio de Janeiro	Brasileira		Anim-Br (grupo 4)
MIA - IPCA Barcelos	Portuguesa		Anim-Pt (grupo 5)

Tabela 4: Resumo dos grupos entrevistados.

A entrevista coletiva com o grupo 1 ou grupo piloto (**Cri-Br-MaV-1**), referente às crianças brasileiras em contexto de maior vulnerabilidade social, foi realizada na sede da ONG Harmonicanto, na comunidade do Cantagalo no Rio de Janeiro, no dia 24 de abril de 2017. Participaram do grupo, as crianças brasileiras: Luana (10 anos), Lili (12 anos), Mônica (11 anos), Marcelo (10 anos) e Antônio (10 anos). Utilizou-se uma das salas de ensaio do coral da ONG. Este grupo demonstrou-se amplamente disponível em realizar a dinâmica explicitando apreciar bastante. No momento em que as crianças perceberam que poderiam se expressar sem serem direcionadas a todo momento, houve grande número de falas empolgadas. Neste sentido, os pesquisadores tiveram como desafio direcionar a fala para temas pertinentes à pesquisa.

A entrevista coletiva com o grupo 2 (**Cri-Br-MaV-2**), referente às crianças brasileiras em contexto de maior vulnerabilidade social, também foi realizada na sede da ONG Harmonicanto, no dia 12 de maio de 2017. Participaram do grupo, as crianças brasileiras: Carla (10 anos), Elaine (12 anos), Cláudia (11 anos), Artur (10 anos) e Luiz (10 anos). Também se utilizou uma das salas de ensaio do coral da ONG. Este grupo apresentou-se disponível, contudo mais indisciplinado que o grupo anterior, ocorrendo certas dispersões referentes a desentendimentos entre as crianças participantes. Do mesmo modo que o anterior, o grupo apresentou-se muito animado em poder se expressar sendo, apesar disto, um pouco difícil manter a estrutura da dinâmica. Neste grupo e no anterior, torna-se nítida a diferença de vivências, dos moradores de favela em relação aos de classe média, o que modifica o modo de olhar a violência, a educação e a mídia revelando, ainda, fragilidades e vulnerabilidades que não se observam em outros grupos. Estes pontos são enfatizados no item 4.5.

A entrevista coletiva com o grupo 3 (**Pais-Br**), referente aos pais brasileiros, foi realizada no DHIS (Laboratório de Design de histórias) na PUC-Rio, no dia 19 de agosto de 2017. Participaram do grupo, os pais brasileiros: Eliane (42 anos e com filhos na idade de 7, 16 e 18 anos), Roberto (44 anos e com filhos na idade de 7, 16 e 18 anos), Mauro (46 anos e com filhos na idade de 10 e 14 anos), Luciane (46 anos e com filhos na idade de 10 e 14 anos), Ana Luzia (47 anos e com filhos na idade de 13 e 22 anos) e Marco Aurélio (47 anos e com filhos na idade de 11 e 12 anos). Este grupo foi extremamente disponível, apresentando suas opiniões de forma espontânea.

A entrevista coletiva com o grupo 4 (**Anim-Br**), referente aos animadores brasileiros, foi realizada na sala de encontro do Clube de Animação<sup>8</sup> da PUC-Rio, no dia 30 de setembro de 2017. Participaram do grupo, os alunos de Design com foco em Animação: Carolina (23 anos), Sabina (23 anos), Ana Luiza (23 anos), Tiago (19 anos), Bianca (22 anos), Pedro (22 anos), Tatiana (22 anos) e Gabriel (19 anos). Neste grupo, alguns participantes, conheciam amplamente o desenho Hora de Aventura expondo significativos pormenores da série. O grupo também se apresentou extremamente receptivo e empolgado em sua participação.

A entrevista coletiva com o grupo 5 (**Anim-Pt**), referente aos animadores portugueses, foi realizada na sala de audiovisual do MIA (Mestrado em Ilustração e Animação) do IPCA em Barcelos, no dia 27 de novembro de 2017. Participaram do grupo, os alunos: José Pilar (24 anos), Diogo (25 anos), Raoni (33 anos), Rafaela (23 anos), Suzana (22 anos) e Catarina (23 anos), sendo Raoni brasileiro e todos os outros portugueses. Devido à diferença cultural, neste grupo, os participantes demoraram certo tempo para falar espontaneamente: tem-se a sensação de que os alunos entenderam que suas falas seriam julgadas pelo pesquisador. Com o decorrer da dinâmica, as falas tornaram-se mais espontâneas. O receio inicial dos participantes, aos poucos, diminuiu possibilitando uma maior receptividade e opiniões com maior naturalidade. Nos outros grupos portugueses, tanto de país e crianças, observa-se este mesmo processo sendo o principal motivo, provavelmente, a diferença cultural dos pesquisadores e dos participantes. Neste grupo, também houve contribuições significativas relacionadas aos detalhes do desenho animado.

A entrevista coletiva com o grupo 6 (**Cri-Pt-MeV-1**), referente às crianças portuguesas em contexto de menor vulnerabilidade social, foi realizada em residência particular no Porto, no dia 18 de março de 2018. Participaram do grupo, as crianças: Matilde (11 anos), Geraldin (12 anos), Carolina (10 anos), Margarida (12 anos) e Mariana (11 anos), sendo Mariana brasileira e todos os outros portugueses. Neste grupo e nos grupos 7, 8 e 9 também, foram utilizadas legendas em português europeu para o total entendimento das crianças, pois algumas palavras utilizadas nos episódios, como “peteleco” e “mingau”, não fazem parte do vocabulário de Portugal. Nesta dinâmica, os pais de três crianças (Matilde, Carolina e Margarida) pediram para assistir à dinâmica. Este fato contribuiu para enfatizar certa vergonha destas crianças frente às perguntas dos pesquisadores,

---

<sup>8</sup> Neste momento, o Clube de Animação estava em fase de legalização perante a PUC-Rio.

como se elas tivessem que apresentar uma resposta correta para os pais e pesquisadores. Portanto, Geraldin e Mariana acabaram por demonstrar maior espontaneidade e menos embaraço frente ao processo da dinâmica. Apesar da vergonha gerada, o fato de três pais estarem presentes contribuiu para observar outros comportamentos, relacionados ao uso do celular, que são abordados no item 4.3. Outro ponto importante refere-se ao desenvolvimento de falas estruturadas sintaticamente e logicamente pelas crianças, possivelmente, devido à educação em Portugal: estes fatores propiciam um clima de formalidade, o que se apresenta positivamente, a discussão torna-se mais complexa, apesar de prejudicar um pouco a espontaneidade dos participantes.

A entrevista coletiva com o grupo 7 (**Pais-Pt**), referente aos pais portugueses, foi realizada na sala de audiovisual do MIA (Mestrado em Ilustração e Animação) do IPCA em Barcelos, no dia 10 de abril de 2017. Participaram do grupo, os pais portugueses: Miguel (41 anos com filhos na idade de 5 e 10 anos), Demétrio (40 anos com filhos na idade de 10 e 17 anos), Alexandra (42 anos com filhos na idade de 4, 10 e 14 anos), Adriana (47 anos com filho na idade de 11 anos). Este grupo apresentou-se disponível expondo suas opiniões de modo espontâneo, apesar da dinâmica ter que ser realizada num tempo curto devido aos compromissos dos participantes.

A entrevista coletiva com o grupo 8 (**Cri-Pt-MeV-2**), referente às crianças portuguesas em contexto de menor vulnerabilidade social, foi realizada numa das salas do Academia de Estudos Eddi (Educação Digital) no bairro Lordelo do Ouro no Porto, no dia 13 de abril de 2018. Participaram do grupo, as crianças portuguesas: Breno (10 anos), Luca (11 anos), Lia (10 anos) e Roberta (10 anos). Utilizou-se uma das salas da academia. Este grupo apresentou-se menos receptivo havendo grandes períodos de silêncio e certa apreensão nas repostas dadas de modo sucinto. Desta forma, neste grupo foi possível verificar aspectos de ordem mais objetiva, como a identificação com os personagens do Hora de Aventura ou tendência a agressividade na resolução de conflitos.

A entrevista coletiva com o grupo 9 (**Cri-Pt-MaV**), referente às crianças portuguesas em contexto de maior vulnerabilidade social, foi realizada na sede da ONG Norte Vida, no bairro social do Contumil no Porto, no dia 11 de julho de 2018. Participaram do grupo, as crianças portuguesas: Kevin (11 anos), Victória (11 anos), Joana (10 anos), Deise (11 anos) e Ronaldo (12 anos). Utilizou-se uma das salas da ONG. Este grupo demonstrou-se extremamente participativo, apesar de algumas crianças não apreciarem o desenho animado demonstrando-se inquietas durante o processo. A maioria das crianças integra a comunidade cigana, o que

enriquece as discussões posteriores, principalmente, no item 4.5. Ressalta-se que, apesar do bairro social do Contumil, no Porto, apresentar carências de diversas ordens, a comunidade do Cantagalo no Rio de Janeiro demonstra um grau maior de carência. Ambas são tratadas no escopo de comunidade carente, ou menos favorecida, porém o caso brasileiro é nitidamente acentuado.

A entrevista coletiva com o grupo 10 (Cri-Br-MeV), referente às crianças brasileiras em contexto menor vulnerabilidade social, foi realizada numa das salas da Vira-Virou (Escola Brasileira da Infância) no bairro do Recreio no Rio de Janeiro, no dia 6 de novembro de 2018. Participaram do grupo, as crianças brasileiras: Sofia (12 anos), Juliana (11 anos), Júlia (10 anos), Talita (10 anos), Gustavo (10 anos), Mário (10 anos), Bernardo (11 anos), Robson (10 anos) e Jonas (10 anos). Este grupo demonstrou-se bastante empolgado com a entrevista relatando diversos aspectos da vivência de seu ambiente social, predominantemente, dentro de condomínios fechados.

#### 4.2.2 Análise

A análise da transcrição das entrevistas indica diversas questões relevantes sobre a relação entre mídia e criança. As falas dos diferentes grupos reiteram importantes pontos referentes a distância geracional, ausência de diálogo, comportamentos agressivos e passivos, pautas sensacionalistas e legitimidade da mídia. Estes pontos são debatidos nos três itens a seguir.

Em relação às etapas, a primeira apresentou diferenças extremas em como os participantes descreviam os personagens. Também foi verificado o desconhecimento dos pais sobre os personagens da série, dados relevantes para a pesquisa. Já a segunda possibilitou a discussão sobre resolução de conflitos tanto no âmbito narrativo quanto na vivência pessoal dos participantes. A terceira e última etapa, por sua vez, demonstrou pouca repercussão nos participantes contrariando o que era esperado pelos pesquisadores. O ato de classificar as cartas com imagens violentas, ou mesmo definir se o Hora de Aventura pertence ou não ao gênero terror, por exemplo, não obteve grande impacto nas discussões. Principalmente as crianças demonstraram quase nenhum interesse em classificar. Os pesquisadores optam, portanto, em não enfatizar esta etapa.



### 4.3 “O novo não comunica mais comigo”: distância geracional e ausência de diálogo

Uma das principais questões levantadas na pesquisa de campo vincula-se à distância entre o universo midiático acessado pela criança e pelo adulto. Universo midiático, aqui, refere-se a uma comunidade interpretativa, ou seja, ao conhecimento e interesse que certo grupo de indivíduos tem sobre certos conteúdos culturais: retorna-se à ideia de Rancière de que as imagens, para além do aspecto representacional, fazem parte de sentidos de realidade, integram-se como um conjunto de dados sensíveis que são compartilhados por determinado grupo ou sociedade.

Observa-se que, ao mesmo tempo em que desenhos animados contemporâneos são direcionados a um público-alvo definido, a certa faixa etária infantil ou juvenil, também se distanciam de um público mais velho criando barreiras, como uma força de repulsão. Enquanto as crianças tendem a enfatizar seu interesse por certo desenho animado, seus pais podem apresentar extremo desinteresse e, por vezes, até mesmo aversão a tal conteúdo. Os efeitos no processo de mediação são evidentes: como um pai ou uma mãe podem mediar o processo de seu filho assistir a certo desenho animado se não está familiarizado com o universo do mesmo? Como discutir sobre a narrativa e os aspectos éticos de certo desenho animado se não se partilha o mesmo universo? Estes são desafios que a pesquisa de campo sugere. Pereira e Macedo discorrem de modo similar em relação a consciência parental: “Suspeitamos, também, que os adultos evitam se posicionar sobre práticas infantis que, às vezes, mesmo a priori, desabonam ou apenas desconhecem. É como se, não participando delas, reafirmassem sua impertinência.” (PEREIRA; MACEDO, 2014, p. 43).

Nos grupos pesquisados, as crianças demonstraram possuir maior conhecimento e interesse em relação ao desenho Hora de Aventura do que os pais. Nos grupos 1 (Cri-Br-MaV-1), 2 (Cri-Br-MaV-2), 6 (Cri-Pt-MeV-1), 8 (Cri-Pt-MeV-2) e 10 (Cri-Br-MeV), a maioria das crianças identificaram os principais personagens do desenho animado (etapa 1) conhecendo particularidades da série e apresentando preferências por certo personagem. Apenas no grupo 9 (Cri-Pt-MaV) as crianças não identificaram o nome dos personagens. De modo geral, a maioria das crianças entrevistadas sugeriram que já não assistem a este desenho, identificando-o com uma faixa etária mais nova anterior à pré-adolescência: entre 6 e 9 anos. Por exemplo, as crianças do grupo 10 (Cri-Br-MeV) explicam:

PESQUISADOR: Com qual idade você assistia?

GUSTAVO: 8 para 9.

TALITA: Eu comecei a assistir o Hora de Aventura com 7.

GUSTAVO: Eu assistia *Cartoon [Network]* de 7 até 9, mas o Hora de Aventura eu comecei a gostar de assistir, de 8 para 9.

JONAS: Eu assistia bastante quando tinha 6 anos, quando tinha 7 anos, 8 e assistia quando tinha 9, mas, hoje em dia, eu não assisto mais.

Muitas crianças indicaram ainda assistir, mas quando na presença de irmãos ou primos mais novos. Ao contrário, as crianças brasileiras em situação vulnerável, grupos 1 (*Cri-Br-MaV-1*) e 2 (*Cri-Br-MaV-2*), revelaram assistir por interesse próprio o desenho na presente idade, entre 10 e 12 anos.

Nos grupos 3 (*Pais-Br*) e 7 (*Pais-Pt*), a maioria dos pais não conseguiram reconhecer o nome dos personagens, mas apresentavam uma noção vaga sobre o desenho Hora de Aventura trazendo a ideia de que o mesmo não é totalmente estranho. Nestes dois grupos, apenas dois pais participantes demonstraram conhecimento maior explicando o nome dos personagens e detalhes da série. Em relação aos alunos de Design com foco em Animação, no grupo brasileiro (*Anim-Br*), a maioria dos participantes apresentaram conhecimento detalhado sobre a série, explicitando particularidades da narrativa e do desenvolvimento dos personagens, conhecimento, este, de qualidade diferente do conhecimento das crianças. Já no grupo português (*Anim-Pt*), a maioria dos participantes reconheceu o nome dos personagens, mas não demonstrou identificação com a série e com seus pormenores.

Os pais pesquisados expõem seu distanciamento com a série Hora de Aventura devido a dois motivos principais: não identificarem sentido (ausência de uma “mensagem clara”) e considerarem o conteúdo de má qualidade. Estes fatores provocam certo grau de estranheza gerando desinteresse e, por vezes, aversão ao desenho animado. Esta perspectiva é ressaltada diversas vezes no grupo de pais brasileiros (*Pais-Br*), como aborda Luciane:

LUCIANE: Eu acho, assim, psicodélico, apocalíptico, não faz sentido... Não consigo ver sentido. A forma é horrível. É estranha. Não entra no meu... não tem conteúdo. O conteúdo é de péssima qualidade.

No grupo de pais portugueses (*Pais-Pt*), também há certa concordância que o conteúdo demonstra má qualidade associando a falta de sentido claro a uma excessiva estranheza. Explicita-se nítido incômodo frente ao Hora de Aventura, o que provoca o questionamento do próprio gênero desenho animado ou série infantil, como os participantes do grupo 7 (*Pais-Pt*) abordam:

DEMÉTRIO: Não sei se podemos dizer que isto é uma série infantil.  
 ADRIANA: Não é?  
 MIGUEL: Há mais duas também horríveis, que é o Gumball e outra que é...  
 DEMÉTRIO: O *Steven Universe* e o...  
 MIGUEL: O cão musculoso...  
 DEMÉTRIO: Titio Avô.  
 ADRIANA: É, Titio Avô. Também é horrível, não é? Eu não gosto, eu associo a histórias mesmo...  
 DEMÉTRIO: Porque sai dos parâmetros.  
 MIGUEL: Não estávamos habituados.  
 ADRIANA: Foge ao meu conceito de desenho animado.  
 (...)  
 ALEXANDRA: Ou seja, isto do ponto de vista da mensagem quer dizer o quê?  
 DEMÉTRIO e MIGUEL: Nada.  
 ALEXANDRA: Se tiveres que dar em alguém... Dá [remetendo ao ato de bater].  
 DEMÉTRIO: Eu acho que isto não passa mensagem nenhuma.



Figura 12: Desenhos do canal *Cartoon Network* que desagradam os pais entrevistados: *O Incrível Mundo de Gumball* (2008), *Titio Avô* (2013), *Steven Universe* (2013) e *Apenas um Show* (2009).

Em ambos os grupos, o desenho *Hora de Aventura* é comparado a outros que são exibidos na emissora *Cartoon Network*. Tanto os pais portugueses quanto os brasileiros demonstraram uma opinião comum: este tipo de desenho animado é estranho, de má qualidade e não “passa mensagem” nenhuma. Esta última característica é repetida constantemente na fala dos dois grupos. Transmitir uma mensagem, ou seja, um sentido pedagógico claro, um direcionamento correto à criança, parece ser de vital importância para os pais participantes. Retornando ao pensamento de Rancière, os pais evidenciam a necessidade de embrutecimento, de se tecer um fio condutor na aprendizagem da criança de modo a fazê-la chegar

a certas conclusões, ou seja, o reforço ao sentido claro, ao chamado conteúdo “didático”. “Didático”, aqui, refere-se a um conteúdo ou narrativa que explicita prioritariamente o direcionamento da educação da criança. Observa-se, ainda, uma dessincronia: o conteúdo predominantemente “didático” geralmente é identificado para faixas etárias mais jovens, como o período pré-escolar e a primeira infância, e não para a pré-adolescência (10 a 12 anos) em que se pressupõe uma maior autonomia do indivíduo. Visto que este tipo de desenho não apresenta tais características “didáticas”, os pais tendem a perder o interesse pelo mesmo. Marco Aurélio (Pais-Br) explica claramente esta preocupação recorrente dos pais:

MARCO AURÉLIO: Fazer uma coisa que estimule a criatividade das crianças e que conduza para um discurso, assim. Por exemplo, o Peixonauta tinha um discurso ecológico. Tudo caía em cima do discurso ecológico. Então, ele tinha um conceito. O negócio é falar de ecologia para criança de tal faixa etária. Beleza. Eu fico me perguntando qual é o conceito disso [o Hora de Aventura]? Não sei.



Figura 13: A animação brasileira Peixonauta (2009).

Em contraposição a este entendimento, na discussão dos alunos de animação portugueses (Anim-Pt), é problematizada a questão da necessidade de uma mensagem clara ou objetiva e da presença de modelos considerados corretos:

CATARINA: Cá está, eu acho que o episódio tem uma mensagem que nos faz pensar depois. Porque é mais ambíguo, não é?

RAONI: Sim.

CATARINA: Não é tão a preto e branco, e se calhar, a criança vai estar a pensar naquilo.

(...)

CATARINA: Mostra, se calhar, mais a realidade. Enquanto, em muitos desenhos animados, o personagem principal tem sempre uma boa relação com o pai, com os pais, aqui aborda, se calhar, mais a realidade nem sempre tem uma família feliz. Por exemplo, o personagem principal [o Finn] tem um

pai, e a relação entre eles é terrível. O pai abandonou-o e nunca mais quis saber dele.

Catarina contrapõe o termo “realidade” às narrativas consideradas “didáticas”, como se tais narrativas apresentassem a ausência da vivência real e fossem, de certa forma, artificiais, ou seja, como se as narrativas “didáticas” fossem estéreis, não apresentassem circunstâncias da realidade concreta dos indivíduos. Na perspectiva do embrutecimento pedagógico, a presença de um “modelo correto” nas narrativas (no caso, uma boa relação familiar) é fundamental para consolidar a formação da criança. Do mesmo modo, a importância em não apresentar modelos considerados incorretos de forma a excluir certas situações ou representações e, assim, conduzir melhor o aprendizado da criança. Contudo, como exemplificado por Catarina, muitas narrativas midiáticas apresentam circunstâncias consideradas incorretas ou consideradas não desejadas: observa-se recorrentemente interesse por estas situações em variados contextos. Por exemplo, nos grupos 1 ([Cri-Br-MaV-1](#)) e 2 ([Cri-Br-MaV-2](#)), ao se abordar o gênero terror, as crianças demonstraram imenso interesse, principalmente por filmes deste gênero, explicitando seu prazer em assistir a cenas que causam medo relacionadas a situações de perigo e dificuldade.

Merlo Flores (1999) descreve uma pesquisa realizada no Encontro Mundial sobre Televisão e Crianças de Melbourne (de 1995) em que trinta crianças são questionadas sobre qual seria o seu programa televisivo favorito. Todas optam pelo desenho animado Os Simpsons enfatizando o personagem Bart Simpson, o filho dito “problemático”, o jovem que comete erros, que tem dificuldade em estudar, que tem problemas familiares. Problemas, estes, que representam parte de uma vivência real de muitas crianças, o que cria, portanto, maior identificação com narrativas ditas “incorretas” do que com as ditas “didáticas”.

Os jovens percebem a violência, a inveja e a miséria apresentadas nos programas como relacionadas a eles, a seu ser mais interior, aí se reconhecem e passam a se conhecer a partir de ângulos anteriormente proibidos — ângulos que nunca teriam ousado mencionar ou supor como seus. Comentando uma série de documentários, um jovem de 16 anos me disse: “estes documentários mostram a miséria humana, contudo, quando assisto a eles, fico imaginando quanto desta miséria está em mim”. (MERLO FLORES, 1999, p. 211 e 212).

Pensando em uma aprendizagem menos embrutecida, menos diretiva, é possível entender o porquê de as crianças, muitas vezes, optarem por desenhos animados mais “desajustados”, mais “incoerentes”: estas narrativas propiciam conhecer seus aspectos sombrios, suas dificuldades, suas vulnerabilidades.

Assim, é importante não repudiar tais desenhos, mas entendê-los de forma crítica, de modo a apropriar-se dos universos midiáticos como auxiliares na educação das crianças: trata-se de olhar para estas narrativas a partir das próprias dificuldades das crianças. Por outro lado, exatamente por não explicitarem o sentido claro (desejado pelos pais pesquisados), aproximam-se do embrutecimento suave, em que o sujeito (no nosso caso, a criança) é direcionada sem ter consciência deste processo. Ressalta-se, portanto, a importância em se aproximar deste tipo de desenho animado de forma a estabelecer melhores modos de mediação, modos que realcem o aspecto crítico na criança e lhes permitam refletir sobre este processo. Tanto no grupo dos pais brasileiros (**Pais-Br**) quanto portugueses (**Pais-Pt**), a dificuldade nesta aproximação é nitidamente explicitada:

MIGUEL: Sabes o que eu acho dessas séries todas? Tipo esta [Hora de Aventura], o Titio Avô, o Gumball... para mim é tudo a mesma. Eu não consigo distinguir, misturo as personagens, para mim é tudo a mesma estética, é tudo a mesma história. Não consigo fazer a distinção...

(...)

ANA LUZIA: Eu gosto muito pouco dos desenhos do *Cartoon [Network]*. Eu acho que o *Cartoon*, particularmente, tem uma linha que volta para essa coisa meio psicodélica e é meio agressivo. Eu era muito feliz na época do *Discovery [Kids]*.

[Risos]

MARCO AURÉLIO: Peixonauta.

ANA LUZIA: Charlie e Lola. Peixonauta.

ELIANE: Zoboomafoo.

ANA LUZIA: Bob, o Construtor... Eu curtia, eu via à vontade com eles. E achava ótimo. Mas, aí, chega uma idade em que você não consegue mais segurar eles no *Discovery Kids*.

Nas falas dos pais brasileiros e portugueses, são destacados três principais grupos de desenhos animados. O primeiro grupo refere-se aos desenhos considerados de má qualidade relacionados ao *Cartoon Network*. Ambos os grupos citaram Hora de Aventura (2010) e Titio Avô (2013), mas também são mencionados O Incrível Mundo de Gumball (2008), *Steven Universe* (2013) e Apenas um Show (2009), já apresentados na Figura 12.

O segundo grupo refere-se aos desenhos ou programas infantis aprovados por demonstrarem caráter “didático”, normalmente relacionados à programação televisiva da fase inicial da infância e exibidos em canais como *Discovery Kids*, *Disney Channel*, *Disney Junior*, *Nick Jr.* e Canal Panda. Ambos os grupos indicaram Bob, o Construtor (1998), mas também são referidos outros programas como apresenta a Figura 14.



Figura 14: Desenhos animados aprovados pelos pais: Os Irmãos Coala (2003), Caillou (1997), O Bombeiro Sam (1987), Carteiro Paulo (1981), Charlie e Lola (2005), Zoboomafoo (1999), Thomas e seus Amigos (1984), Peixonauta (2009), Bob, o Construtor (1998) e Padrinhos Mágicos (1998).

Para além, dos programas infantis da primeira infância, ao se falar sobre desenhos animados com os pais, constantemente, a fala é direcionada aos

desenhos da infância de sua geração. Portanto, desenhos como o Pernalonga no *Looney Tunes* (1930), Tom & Jerry (1940), Os Flintstones (1960), Os Jetsons (1962), Pica-pau (1940) e Heidi<sup>9</sup> (1974) são mencionados de forma recorrente.



Figura 15: Desenhos animados da geração dos pais entrevistados.

Ao se pesquisar a classificação dos desenhos animados dos três grupos citados pelos pais, nem todos constam no *site* da Classificação Indicativa brasileira (SNJ/MJ, 2006), muitos não são classificados. Contudo, os classificados – Caillou, Thomas e seus Amigos, Peixonauta, Os Padrinhos Mágicos, O Incrível Mundo de Gumball, *Looney Tunes*, Padrinhos Mágicos, Tom & Jerry, Os Flintstones, Os Jetsons, Pica-pau e Heidi – são categorizados como livre para quaisquer audiências. Isto sugere que a Classificação Indicativa não compartilha do discurso dos pais no sentido de identificar os desenhos do *Cartoon Network* como nocivos e prejudiciais às crianças, pelo contrário, iguala estes desenhos no

<sup>9</sup> O desenho animado Heidi foi citado pela maioria dos pais portugueses devido a sua massiva veiculação em Portugal. Já no Brasil, este desenho animado não demonstra repercussão relevante não sendo citado pelos pais pesquisados.



grupo permitido ou livre. Sugere, também, que os recursos estéticos que identificam estas produções audiovisuais como pertencentes ao gênero desenho animado reforçam a expectativa do caráter inofensivo deste gênero (como já visto no item 3.3): como se *a priori*, por serem desenhos animados, não apresentassem qualquer conteúdo indesejado. Esta divergência entre a postura da Classificação Indicativa e a dos pais entrevistados revela que a aversão aos desenhos do *Cartoon Network* parece estar mais relacionada ao fetiche nostálgico de que trata Pasolini, tendo como efeito o estreitamento da diversidade e a dificuldade na compreensão crítica do atual.

Quando a mensagem excede certos limites de transgressão do código, faz nascer, automaticamente, a nostalgia do código. O escândalo linguístico, poderia dizer-se, desempenha o mesmo papel do escândalo moral ou comportamental. Um e outro, levados ao extremo, dão precisamente lugar a essa nostalgia: em vez de desviarem o destinatário do código, de o tornarem crítico em relação a este, concedem-lhe uma confirmação de sua excelência.

(PASOLINI, 1983, p. 131).

Ao se fixar nostálgicamente em desenhos animados (tanto de sua geração, quanto referentes à primeira infância de seus filhos), há a possibilidade de os pais desenvolverem extrema negação aos desenhos animados contemporâneos e, assim, perder familiaridade e criticidade frente ao mesmo. Perda, esta, que impõe dificuldades em estabelecer diálogo com as crianças sobre os desenhos animados atuais, desenhos dos quais elas demonstram intenso interesse.

Os estudos de Adriana Fernandes (2012) apresentam resultados semelhantes: as crianças, em sua pesquisa, explicitaram o desencontro (entre elas e os adultos) destacando a falta de interesse dos pais sobre os desenhos contemporâneos. Estas crianças identificam, também, que a experiência dos pais com os desenhos animados é relacionada às produções audiovisuais de sua infância, como Pica-pau e Tom & Jerry. Fernandes aponta, então, a importância em criar um saber comum, pertencer a uma mesma comunidade interpretativa, para se realizar o diálogo e, neste sentido, consolidar uma troca não-hierárquica. Dito de outro modo: estabelecer o diálogo proposto por Freire e enfatizar a igualdade das inteligências que Rancière aborda.

Para além de uma simples diferença de gosto temático ou de repertório, nos grupos dos pais portugueses (**Pais-Pt**) e brasileiros (**Pais-Br**), é observado certo grau de aversão, o que propicia também uma dificuldade na sua concentração ao assistir o desenho proposto.

MIGUEL: Pra mim, eu não tenho interesse absolutamente nenhum [no desenho Hora de Aventura]. Não gosto dos desenhos, não gosto da história, confuso. Aliás, há um quarto já havia perdido a atenção. Tinha que me esforçar...

ADRIANA: Eu também.

(...)

MAURO: É um desenho que eu não curto, então, eu confesso que eu me desligo. Eu peço... Eu questiono meus filhos. Pô, mas você tá vendo esse desenho horrível. Tento influenciá-lo para que eles parem de ver. Quando eu não consigo, eu fico, assim, presente, mas meio que desligo...

[Risos]

Em ambas dinâmicas com os pais, alguns participantes demonstraram dificuldade em manter a atenção no episódio, em acompanhar a narrativa. O ritmo narrativo do episódio caracteriza-se pela ausência de uma estrutura linear, coesa, e pela extrema rapidez nos acontecimentos e conflitos. Estas são características audiovisuais que atuam significativamente no distanciamento geracional observado: os grupos das crianças demonstram uma facilidade na apreensão do ritmo narrativo do Hora de Aventura, ao contrário dos pais, em que são evidenciados esforço e dificuldade em acompanhar o episódio proposto. O oposto, a dificuldade das crianças terem interesse por um ritmo mais lento, é observado pelos pais portugueses em contextos não narrativos. Por exemplo, Adriana (Pais-Pt) indica as dificuldades do seu filho (e das crianças em geral) em estar num ritmo de vida mais lento. Estar “desplugado” ou *offline* provoca tédio e desconforto. “ADRIANA: Então, acabou a bateria, ele [meu filho] fica desesperado: ‘Estou sem bateria. Mãe, empresta-me seu telemóvel. Não. Não, agora não há nada pra fazer.’”.

Retornando ao conceito de fetiche, no texto Gennariello: a Linguagem Pedagógica das Coisas, Pasolini (1990) explica que a linguagem das coisas, a linguagem material e do comportamento, desenvolve-se sem uma estrutura de sintaxe, sendo, assim, inarticulada, rígida, não formalizada. Trata-se de ensinamentos plasmados pela conjuntura material, formatados por elementos não-verbais (como o ritmo narrativo audiovisual) e, portanto, rígidos, com pouca ou nenhuma possibilidade de articulação sintática: “(...) posso até ter a força de esquecer, ou de querer esquecer, o que me foi ensinado com as palavras. Mas não posso jamais esquecer o que me foi ensinado com as coisas (...)” (PASOLINI, 1990, p. 131). A excessiva estranheza associada à falta de atenção frente ao desenho Hora de Aventura pode ser compreendida pela vivência em contextos materiais distantes e divergentes. Os pais pesquisados (todos acima de 40 anos) cresceram em um contexto material extremamente diferente do que as crianças pesquisadas (entre 10 e 12 anos) pressupondo uma assimilação de elementos

não-verbais de forma desigual: a aderência a determinado ritmo, temática ou expressão narrativa não indica apenas um simples gosto ou preferência, mas possivelmente incute uma distância (ou mesmo aversão) a outro repertório que, como visto na fala dos pais pesquisados, prejudica a possibilidade de diálogo e mediação. Isto cria uma sensação de distância do atual, de dificuldade na assimilação de novas formas de expressão midiática. O animador Raoni (*Anim-Pt*), de 33 anos, expõe esta questão a partir de sua dificuldade em ter interesse nos desenhos animados contemporâneos:

RAONI: Eu me sinto velho para o Hora de Aventura. Vou assistir, eu não vejo como eu via com vinte e poucos anos, eu via ainda *Cartoon Network*. Ainda conseguia ver A Vaca e o Frango, não sei o que, Coragem, o Cão Covarde, mas, Hora de Aventura, *Steven Universe*... não sei o que que é, a linguagem, não sei, minha idade já não é pra ver mais desenho animado, mas não consigo mais ver. Até o Ricky e Morty mesmo.

PESQUISADOR: É outro ritmo?

RAONI: É outro ritmo, é outra... Já me sinto velho nesse sentido.

RAFAELA: Eu acho que, se calhar, deve ser mais dos seus interesses, talvez.

RAONI: Eu vou muito pra esse lado da idade. Assim, porque, eu sempre fui de ver muita animação, eu vi todos o do *Cartoon Network* pré essa nova safra. Vi Samurai Jack... eu já tinha a idade de vocês, vinte e poucos, quando passava. Então... pode ser uma coisa minha também.

RAFAELA: Eu acho que isso deve ser mais uma preferência. Pronto, se calhar já viste tanta coisa, que agora quer ver outras coisas. E não mesmo uma questão da idade...

RAONI: Mas não sei se é bem outras coisas, porque isso é novo. Isso é o novo. Só que o novo não comunica mais comigo...

Portanto, evidencia-se o problema da distância geracional como fator que prejudica a possibilidade de uma comunidade interpretativa comum entre pais e crianças e, assim, prejudica o diálogo e a mediação. O abismo entre crianças e adultos já é observado nos estudos culturais há algumas décadas. Joe L. Kinchelot (2001), com foco na sociedade norte-americana, expõe como diversos filmes clássicos dos finais da década de 1980 e início da década de 1990 tratam deste tema refletindo um comportamento da sociedade. Filmes como *Esqueceram de Mim* e *O Pestinha* demonstram a negligência em relação às crianças que tendem a ser “esquecidas” em casa passando a maior parte do tempo em frente à televisão, o que corrobora para uma grave ruptura na relação adulto-criança. A ideia pré-adolescente e adolescente de que “famílias são um saco” e noção adulta que identifica a “criança-problema”, ou que chama o adolescente de “aborrescente”, sugerem não se tratar simplesmente de uma distância temporal ou espacial, mas, sim, de ordem emocional e cultural: “(...) estão fisicamente juntos mas cultural e emocionalmente fragmentados. Ligados dentro de seus

vários ‘segmentos de mercado’ da mídia de entretenimento (...). (KINCHELOT, 2001, p. 57)

Propõe-se, então, refletir em que pontos da mediação a distância geracional repercute negativamente. Os estudos de Aierbe, Orozco e Medrano (2014) identificam três estratégias de mediação parental em relação aos filhos e à televisão, mas que podem ser aplicadas em outros contextos midiáticos. Primeiro, a mediação restritiva (a) em que os pais estabelecem regras específicas, controlam o tempo que a criança ou o jovem usa para acessar a certa mídia, definem qual conteúdo a criança pode acessar ou não, etc. Segundo, a mediação compartilhada ou como co-espectador (b) em que os pais assistem a certo conteúdo midiático juntamente com seus filhos, mas não o discutem. Terceiro, a mediação instrutiva ou avaliativa (c) em que os pais discutem com os filhos temas do conteúdo midiático antes ou após assistirem ao mesmo. Os autores sugerem, em sua pesquisa com adolescentes latino-americanos, que há prioritariamente a utilização da mediação como co-espectador (b), seguida da mediação instrutiva (c) e, por último, a mediação restritiva (a).

A mediação restritiva (a), como visto no capítulo 2, apresenta dificuldades em sua aplicação devido a práticas da infância disruptiva como o amplo acesso a tecnologias atuais que os pais, por vezes, não sabem utilizar. Na pesquisa de campo, as crianças brasileiras indicaram que assistem ao desenho Hora de Aventura na televisão, mas também pela internet (*Youtube*), seja no computador ou no celular. As crianças do grupo 10 (*Cri-Br-MeV*) explicam suas preferências:

GUSTAVO: É porque no *Youtube* você tem quase tudo que você quer.

BERNARDO: O *Youtube* tem mais coisa pra ver. Ah, eu quero assistir naquele momento o Hora de Aventura, aí eu boto. Vamos supor, eu quero ver Hora de Aventura na televisão, mas não tá passando, aí a gente vai pro *Youtube*.

JÚLIA: No *Youtube* dá pra você fazer o que quiser, mas não só no *Youtube*, dá pra ver outras coisas também. *Instagram*, essas coisas.

JULIANA: Ah, eu também.

GUSTAVO: Ah, *Netflix*.

As crianças dos grupos 1 (*Cri-Br-MaV-1*), 2 (*Cri-Br-MaV-2*) também indicaram assistir ao desenho pela internet, contrariando um primeiro entendimento de que as crianças no contexto de comunidade carente teriam menor facilidade no uso das TICs (tecnologias de informação e comunicação) ou que seriam “excluídas digitais”. Pelo contrário, elas discorreram com muita naturalidade sobre o uso das tecnologias contemporâneas. No grupo 1 (*Cri-Br-MaV-1*), Marcelo e Mônica, por exemplo, explicaram como “apagar o histórico” do

computador a Luana, de modo a eliminar os vestígios do acesso à sua pesquisa sobre o tema Baleia Azul:

LUANA: A moça falou assim: “A Luana pesquisou um negócio de Baleia Azul”. A minha mãe pensou que foi eu, a minha mãe foi e brigou comigo.

MARCELO: Eu nunca vi esse negócio de Baleia Azul.

MÔNICA: Tem que apagar, Luana, não tem aquela barrinha...

LUANA: Não tem...

MARCELO: É porque tem sempre uma barrinha para tirar.

Já as crianças portuguesas majoritariamente indicaram assistir ao desenho Hora de Aventura apenas na televisão à noite. Esta diferença entre os meios de acesso ao desenho animado pode ser explicada devido à tendência ao uso de celular pelas crianças no Brasil. A pesquisa *Children and Internet use: A comparative analysis of Brazil and seven European countries* (2015) aponta que a tendência brasileira para uso do celular pelas crianças é extremamente maior que em países europeus, como Portugal, Irlanda e Bélgica. Além disto, apesar de a maioria dos pais portugueses trabalharem o dia inteiro, as crianças de classe média portuguesa tendem a ter outras atividades (em centros de estudos, por exemplo), o que preenche todo o seu período diurno com tarefas. Contudo, isto não indica a ausência do uso do celular e da internet durante o dia. No grupo 6 (Cri-Pt-MeV-1), três participantes, antes e depois da pesquisa, utilizaram seu celular de modo contínuo sem abrir espaço para conversas com os adultos: mesmo estando em um ambiente social, o acesso à internet dava-se de modo individual sem a mediação de adultos. Este contexto, que privilegia o isolamento da criança, está relacionado à distância geracional tratada anteriormente: do mesmo modo que as três crianças não se interessaram em compartilhar com os pais o que estavam fazendo ao celular (a que conteúdos midiáticos acessavam), os pais também não demonstraram curiosidade sobre o mesmo. A situação observada na dinâmica direciona-se aos estudos de Livingstone, em que “(...) a internet permite, cada vez mais, um contexto particular ao ver as notícias, o que impede uma mediação conveniente da experiência por parte dos adultos.” (LIVINGSTONE et al., 2014, p. 88).

Neste sentido, em relação à mediação compartilhada (b) – em que os adultos assistem a certo conteúdo com seus filhos, mas não há debate – e à mediação instrutiva (c) – em que se assiste e se debate com as crianças –, a distância geracional potencialmente os prejudica a ponto de inviabilizar tais processos. Como um pai que tende a considerar extremamente ruim certo desenho, terá disponibilidade, interesse e paciência para assistir ao mesmo com

seu filho? Como um pai que apresenta falta de atenção ao assistir a certo desenho animado, devido a uma estrutura narrativa que lhe causa estranheza, conseguirá discutir aspectos éticos presentes no mesmo desenho animado? Ter capacidade de intervir nos direcionamentos projetados pelos desenhos animados (e pela mídia em geral) é de suma importância, visto que os mesmos propõem às crianças este ou aquele comportamento e naturalizam certos modos de ser.

Como observado na pesquisa de Merlo Flores (1999), por vezes a descrição e o entendimento de certo personagem varia divergentemente de criança para criança, sendo que as mesmas tendem a projetar nos personagens suas vulnerabilidades, suas questões pessoais, suas dificuldades. Esta divergência apresenta-se nitidamente na primeira etapa desta pesquisa de campo, em que os participantes descrevem cada um dos personagens num jogo de adivinhação. Por exemplo, ao descreverem a personagem Princesa Jujuba, as crianças do grupo 1 (Cri-Br-MaV-1) e do grupo 2 (Cri-Br-MaV-2) ressaltaram seus aspectos positivos:

LUANA: Eu gosto dela [da Princesa Jujuba] porque ela é muito linda, a rainha do bem, ela gosta do bem de todo mundo e ela cria vários doces que criam vida para salvar todo mundo que corre perigo.

(...)

PESQUISADOR: O que vocês acham dela [da Princesa Jujuba]?

CLÁUDIA: Ela é bonita!

CARLA: Ela é inteligente!

(...)

CLÁUDIA: Ela é legal, bonita... sou eu!

ELAINE: Ela é estilosa!

PESQUISADOR: Ela é você [Cláudia], porquê? O que você se identifica com ela?

CLÁUDIA: Porque ela é maravilhosa!



Figura 16: Princesa Jujuba com raiva.

Os alunos de Design com foco em Animação brasileiros (*Anim-Br*) e portugueses (*Anim-Pt*), por outro lado, apresentam os aspectos negativos desta personagem, como o fato dela ser autoritária (“muito mandona”), além de outros:

SABINA: Ela [a Princesa Jujuba] não sabe encarar os próprios sentimentos, ela é problemática.

[Risos]

PESQUISADOR: Gabriel, você imaginava essa descrição?

GABRIEL: Não.

SABINA: Ela foi feita pra ser totalmente o oposto da outra que se veste de preto [a Marceline], que é um amorzinho.

(...)

RAONI: Ela [a princesa Jujuba] lembra a princesa *Peach* do Mario, no visual, assim, rosa e tal, só que ela tem uma personalidade totalmente diferente.

(...)

CATARINA: Ela [a princesa Jujuba] por fora é muito... faz se parecer muito fofa, muito querida, muito gentil, né. Mas, no fundo, no fundo, é tudo um bocado de máscara.

No processo de mediação instrutivo, ter consciência dos aspectos positivos e negativos dos personagens favoritos das crianças demonstra-se ser extremamente importante, visto que há crianças que se identificam plenamente com certos personagens. No caso de Cláudia, por exemplo, que se reconhece na personagem a ponto de dizer que é ela própria, seria importante orientar demonstrando que ações da princesa Jujuba são boas, quais são erradas e o porquê, que aspectos de sua personalidade não são bons, não devem ser cultivados, quais são importantes. Enfim, contextualizar a narrativa, que a personagem tem no desenho animado, na vida da criança. Assim, é fator significativo nos processos de mediação que pais e crianças partilhem da mesma comunidade interpretativa, aproximem seus repertórios e conversem sobre os mesmos.

A distância geracional observada também é reforçada por pressupostos sociais como, por exemplo, não ser esperado que adultos assistam a desenhos animados. Como já dito, nos grupos de pais, a maioria dos participantes não demonstrou conhecimento sobre a personagem Princesa Jujuba, por vezes, não identificando o seu nome (assim como dos outros personagens). Mas, em ambos os grupos, um indivíduo destacou-se apresentando mais conhecimento sobre o Hora de Aventura e explicou para os outros participantes as características de tal personagem: o participante Demétrio no grupo português (*Pais-Pt*) e a participante Ana Luzia no grupo brasileiro (*Pais-Br*). Em ambos os grupos, também, o fato destes participantes conhecerem os pormenores do desenho animado gerou um ambiente de humor devido a isto não ser esperado.

PESQUISADOR: A Ana Luzia falou da Princesa Jujuba, né? E acertou. Mostra a carta aqui.

ANA LUZIA: Ai, que vergonha conhecer isso.

[Risos]

(...)

ANA LUZIA: É porque, assim... esse é um dos poucos desenhos que eu vejo junto, porque, apesar de ele ser muito diferente, eu ainda acho ele acompanhável. Dentro do universo de desenhos que tem hoje em dia, principalmente no *Cartoon [Network]*, que são universos que trazem uma coisa hiper mirabolante de imagens, pizzas que falam, tigres que voam, umas coisas soltando pum... é uma coisa muito doida, né? São desenhos, assim, super psicodélicos, acho muito enlouquecidos. Esse [o Hora de Aventura], eu acho que era um dos mais palatáveis, assim, dentro de um universo de compreensão. Mais próximo, né? Então, eu assistia com ele.

A fala de Ana Luzia explicita claramente a dificuldade dos pais em acompanhar as novas narrativas midiáticas e, ao mesmo tempo, a importância em conhecer o que os filhos estão assistindo. Por exemplo, nas dinâmicas, houve casos em que as crianças identificaram aspectos negativos do personagem Finn (o personagem principal), contudo sem o entendimento de que tais características poderiam ser efetivamente negativas, desfavoráveis ou prejudiciais. A maioria das crianças identifica o personagem Finn por ser herói, guerreiro, valente ou companheiro, mas Carla ([Cri-Br-MaV-2](#)) o considera marrento.

PESQUISADOR: O que vocês acham do Finn?

CLÁUDIA: Ele é maneiro.

TODOS: Ele é maneiro!

ELAINE: Engraçado!

ARTUR: Guerreiro! Com aquela espada supersônica.

CLÁUDIA: Adora lutar com as pessoas.

CARLA: Ele é muito marrento!

PESQUISADOR: Ele é muito marrento?

ARTUR: É mesmo.

(...)

CARLA: Ele é marrento em tudo, tio.

PESQUISADOR: É?

CARLA: Ele quer sair batendo nas pessoas.

CLÁUDIA: Né nada!

ARTUR: É sim! No desenho ele adora bater.

CLÁUDIA: Ele só quer o bem ver o mau, não é?

Neste grupo ([Cri-Br-MaV-2](#)), ser marrento apresenta-se como característica fixa do personagem não havendo questionamentos em relação às consequências deste comportamento para o personagem ou para os habitantes da Terra de Ooo, o ambiente onde se desenvolve a narrativa do desenho. Propõe-se a ideia de que o comportamento marrento é característica natural do personagem. Contrapondo este discurso, Carolina e Tiago ([Anim-Br](#)) apresentam um espectro mais amplo



desta característica, proporcionando um entendimento narrativo do porquê o personagem Finn agir desta maneira:

CAROLINA: Ele [o Finn] se transformou muito ao longo da história, até em relação ao próprio *plot* do roteiro dos episódios. Ele, no início, tinha esta coisa da positividade. “Ei Jake, vamos pra aventura, cara!” Depois, quando ele foi descobrindo até mais sobre ele mesmo, ele foi tendo depressões, ele foi tendo crises, ele foi se ressignificando dentro da história.

TIAGO: Até porque, sendo um dos poucos humanos dentro do mundo, as experiências que ele passa, ninguém mais passa. Então, ele não tem nenhuma referência. Então, ele se sente muito perdido, isolado, destacado (...)

CAROLINA: Assim, ele [o Finn] tem momentos em que ele pode ser um pouco convencido. Tipo: “É, eu sou herói e não sei o quê!” Mas, às vezes, é até uma tentativa de se auto afirmar.

PESQUISADOR: Entendi.

CAROLINA: Se auto identificar onde não tem semelhantes.

Um entendimento mais amplo sobre o roteiro do personagem, a partir do qual Carolina e Tiago discorrem, pode ser utilizado como ferramenta de mediação parental: o personagem Finn é reposicionado, reavaliado, não como um indivíduo que é marrento por natureza, mas, sim, como alguém que está aprendendo a ser uma pessoa melhor. Neste sentido, esta compreensão – de que o Finn agiria de forma marrenta, convencida, impulsiva e/ou egoísta porque lhe faltam referências, sintase deslocado, e que este comportamento o prejudicaria, ressaltando, ainda, fases no roteiro em que ele melhora suas atitudes – potencialmente auxiliaria os pais a orientarem eticamente seus filhos no processo de mediação. Trata-se não de repudiar modelos incorretos presentes nas narrativas, mas de reposicioná-los na perspectiva de uma história de vida do personagem explicitando as consequências de suas ações.

Para além dos fatores já observados, o tempo diário de trabalho dificulta a possibilidade da presença dos pais no momento em que os filhos assistem a certo desenho animado. Eliane (Pais-Br), ao ser questionada sobre a que tipo de desenho animado gosta de assistir, fala: “ELIANE: Desenho... que eu goste? Meu Deus, não tenho mais tempo para parar e ver desenho na minha vida. [Risos]”. Eliane, sendo mãe de três filhos, explica que muitas vezes o filho mais velho, por ter mais tempo livre, orienta os menores ao assistir aos desenhos esclarecendo questões éticas e dando noções de certo e errado. Outros pais, Ana Luzia e Marco Aurélio (Pais-Br), indicam realizar uma mediação similar à mediação instrutiva, contudo não plena: situando a televisão na sala de estar (ambiente comum), enquanto os pais fazem tarefas como lavar a louça, ou trabalhar no computador ao lado, observam concomitantemente o programa televisivo a que os filhos

assistem de modo a poder instruir quando surge alguma situação considerada incorreta. Na fala dos pais brasileiros (*Anim-Br*) e portugueses (*Anim-Pt*), torna-se evidente que, para além da dificuldade no interesse e no acompanhamento de um desenho animado como Hora de Aventura, há também o impeditivo do tempo livre disponível. Observa-se, aqui, a diferença de tempo concedido pela sociedade a cada faixa etária ao consumo de mídia:

É como se houvesse, de fato, um determinante de funções nesta tipologia: crianças nos remetem à falta de autonomia, aprendizado, ludicidade e fantasia; jovens à sexualidade, experimentação e subversão; adultos à produção e provisão da vida dos demais e, finalmente os idosos, a descanso e obsolescência.  
(GAMBA, 2016, p.176)

Deste modo, as expectativas do que é “ser criança” e “ser adulto” pressupõem uma desproporção no tempo de entretenimento: naturaliza-se um tempo de consumo midiático muito maior às crianças. Esta relação desequilibrada obviamente interfere negativamente nos processos de mediação, sendo que dispor de tempo para poder assistir a todo o universo midiático acessado por um filho ou uma filha parece ser inviável na atualidade. Neste sentido, mesmo dispondo de pouco tempo para conhecer as produções midiáticas que interessam a seus filhos, observa-se a importância de conversar sobre as mesmas: a própria fala das crianças ajuda a compreender melhor este universo. Portanto, na questão do desinteresse e da excessiva aversão a certos conteúdos consumidos pelas crianças (no fetiche nostálgico do código), há de fato necessidade de mudança do posicionamento. Como solução, propõe-se uma reflexão sobre dois movimentos que podem ser realizados pelos pais.

O primeiro movimento refere-se a estimular pontos de interesse comuns entre o repertório dos pais e o repertório dos filhos, não apenas apresentar o que se considera bom e correto para a criança. Trata-se de estar atento a que elementos midiáticos os filhos tendem a ter maior interesse (por exemplo, aos personagens favoritos) para, então, criar “pontes” com o universo midiático adulto propiciando diálogos não-hierárquicos. Ou seja, ser menos propositivo e diretivo no conteúdo ou modelo correto. Pelo contrário, trabalhar com o que a criança apresenta recorrentemente em suas falas, e, neste ponto, realizar uma orientação. Por exemplo, uma suposição: se certa filha com frequência fala da personagem princesa Elsa do filme *Frozen*, é importante para os pais não considerarem esta personagem “boba”, sem valor, inofensiva, “sem mensagem” ou mesmo repudiar que a criança esteja assistindo a filmes como este, mas, sim, se perguntar: na

minha época, haviam personagens como esta? Como eram as "princesas" da minha época? Quais diferenças haviam? O que esta personagem diz a minha filha? Que ações desta personagem são positivas? Que características são negativas? Havendo características negativas, eu devo entender o porquê desta personagem agir deste modo? Quais são as consequências das suas ações na narrativa? E no mundo real, quais seriam as consequências? Perguntas como estas auxiliam os pais a integrarem-se ao repertório referencial dos filhos de modo a demonstrar interesse pelo mesmo, o que, potencialmente, amplia a vontade dos filhos em "se abrir" com os pais, de falar com naturalidade sobre suas questões. Para isso, é necessário estimular a escuta.

O segundo movimento refere-se, então, à escuta do que a criança apresenta como preferência no mundo midiático. Como Freire, que na prática da alfabetização estimula o "(...) Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará." (FREIRE, 1967, p. 111), é significativo iniciar a orientação a partir daquilo com que a criança se identifica na mídia. Para isso, é necessário o silêncio do adulto de modo a dar espaço para a criança espontaneamente apresentar seu repertório. Cabe, aqui, inverter os clássicos "porquês" da primeira infância: aos pais cabe perguntar o porquê disto, ou daquilo, de forma que os filhos cada vez mais expliquem seu universo midiático, suas preferências, suas histórias. Há necessidade, portanto, de paciência na escuta e de estímulo ao interesse naquilo que a criança traz espontaneamente. Por exemplo, outra suposição: certo filho que seja fã do *animê* Pokémon provavelmente terá muito interesse em explicar aos seus pais este universo, seus pormenores, com que personagens se identifica mais e o porquê, quais os episódios da série que ele mais gosta e o porquê, etc. O interesse nos "porquês" tanto diminui a distância geracional a partir da troca de repertórios como permite aos pais entenderem melhor seus filhos a partir de suas identificações midiáticas prioritárias.

#### **4.4 "Eu acho que não tem problema ele bater, porque ele é o herói": agressividade, passividade e assertividade na resolução de conflitos**

Outro ponto de suma importância que é observado na pesquisa de campo refere-se à tendência das crianças pesquisadas em naturalizar os modelos agressivo e submisso como formas de resolução de conflitos interpessoais. Ao mesmo tempo, constata-se uma extrema dificuldade na escolha da resolução pelo

diálogo: nas dinâmicas, a maioria das crianças não aventaram a possibilidade em resolver o conflito presente no desenho Hora de Aventura (segunda etapa da dinâmica) de forma assertiva. A cultura midiática, em que os desenhos animados inserem-se e que a criança acessa diariamente, afeta profundamente este tipo de aprendizado. Nas dinâmicas realizadas, diversas crianças correlacionaram o conflito narrativo presente no desenho Hora de Aventura a um conflito de sua vivência indicando modos de resolução pautados também na agressão ou na submissão. Estes indícios concordam com as pesquisas quantitativas de Leme (2004) e Oliveira (2015) explicitando a necessidade de que o modelo assertivo deva ser ensinado, ou seja, a importância em ensinar as crianças a resolver os conflitos interpessoais expondo e explicitando suas ideias, sentimentos e direitos, mas sem ferir os alheios e não agindo coercitivamente.

(...) as pesquisas têm revelado que crianças agressivas e submissas sabem que seus comportamentos são inadequados na resolução de conflitos interpessoais, mas têm dificuldade em considerar respostas não agressivas ou não submissas para resolver este tipo de problema, como se as soluções possíveis se resumissem a luta ou fuga, sem outras alternativas entre os dois extremos.

(LEME, 2004, p. 372)

Relembra-se a segunda etapa da dinâmica realizada: no momento clímax do episódio O Herói Dele, o personagem principal Finn se questiona sobre seguir ou não o modelo de não-violência proposto por Billy (o herói mais velho, mais sábio), ou seja, se agrediria ou não um monstro que atacava uma velhinha indefesa. Neste ponto, o vídeo é pausado e, aos participantes, é indagado qual seria opção de Finn. Após a discussão, retoma-se a narrativa do desenho: Finn opta pelo modelo agressivo e bate no monstro, salvando a velhinha.



Figura 17: Finn na dúvida se bate no monstro ou se segue o caminho da não-violência.

Na pesquisa de campo, a maioria das crianças demonstrou concordar com a escolha do personagem Finn devido a, principalmente, não considerar viáveis outras alternativas, como se não houvesse outra possibilidade se não a agressividade. Apesar disto, em todos os grupos de crianças, exceto o grupo 2 (Cri-Br-MaV-2), o aspecto de dúvida e de contradição apresentou-se continuamente: não havia total clareza e certeza das crianças sobre a escolha que elas próprias afirmavam. Observa-se uma tendência a que a primeira resposta das crianças exponha que conversar, dialogar, seja bom, que seja a melhor solução, mas, logo em seguida, na segunda fala, as crianças explicitam que o diálogo raramente funciona e que, sim, a violência deve ser usada na resolução dos conflitos.

Como casos de exceção, Joana (Cri-Pt-MaV) reforçou a solução passiva: resgatar a velhinha e correr fugindo. Já Mariana (Cri-Pt-MeV-1) enfatizou a solução assertiva: manteve, até o final da dinâmica, a opinião que a melhor maneira de resolver o conflito seria através do diálogo, da conversa. No grupo de pais brasileiros (Pais-Br), a totalidade dos participantes discordou do modelo agressivo reafirmando a validade da assertividade inclusive na perspectiva do uso da não-violência. Já no grupo de pais portugueses (Pais-Pt), a maioria dos participantes indicou o modelo agressivo como solução válida em casos de autodefesa, indicando também difícil aplicação do modelo assertivo nos conflitos entre crianças. Entendimentos similares a este último são sustentados tanto no grupo de alunos de Design com foco em Animação brasileiros (Anim-Br) quanto portugueses (Anim-Pt).

Apesar de não se confirmar uma relação de causalidade entre assistir a programas violentos com o comportamento violento de algumas crianças, na pesquisa de campo, é sugerido que os desenhos animados estimulem certos modelos comportamentais e, ao mesmo tempo, fragilizem outros. O fetiche que a criança desenvolve sendo fã de algum personagem ou desenho animado potencialmente inviabiliza a capacidade crítica em relação ao comportamento do mesmo. Neste sentido, se um personagem, que é adorado pelas crianças, realiza uma ação considerada incorreta ou prejudicial, as crianças tendem a considerar esta ação correta. Este é o caso do grupo 1 (Cri-Br-MaV-1), em que o discurso das crianças apresentou nítida contradição. Ao mesmo tempo em que as crianças afirmavam que o modo correto de resolver o conflito no episódio proposto era através da discussão verbal, também consideraram correta a atitude agressiva de Finn, pois ele, “do bem”, estava batendo no monstro que é “do mau”.

LUANA: Conversando é melhor, discutindo ...

MÔNICA: Não discutindo naquele sentido de ... [bate com a mão indicando violência física].

ANTÔNIO: Discutir é melhor que bater.

PESQUISADOR: Por que discutir é melhor que bater? O Finn bateu.

ANTÔNIO: Porque bater machuca e discutir não machuca. Discutir machuca verbalmente.

MÔNICA: Discutir machuca, só que machuca por dentro.

ANTÔNIO: E agressão, é agredir fisicamente.

PESQUISADOR: E o que você acha que é melhor pra situação que estava lá [no desenho animado]?

TODOS: Conversar... discutir.

MARCELO: Mas como ele era mau, duvido que ele ia conversar.

PESQUISADOR: E você acha que quem tá com a razão é o Finn?

MARCELO: É. Porque ele tá fazendo o bem e monstro tá fazendo o mau.

(...)

MÔNICA: Ele tá meio que errado por bater, mas a pessoa tá fazendo o mau, então...

ANTÔNIO: Ele teve que fazer isso, se não o monstro ia bater na velhinha.

Há, neste sentido, uma compreensão contraditória: o “bem” tem direito de bater no “mau”, concomitantemente, bater é errado, o certo é conversar. Tem-se a impressão de que as crianças ficam confusas neste campo de embate. No início da dinâmica (*Cri-Br-MaV-1*), as crianças tendem a falar o que é esperado delas – o que lhes foi ensinado “didaticamente”, que bater é errado –, mas, com o decorrer da dinâmica, ao se atingir a solução prática do conflito no desenho animado, este valor é negado devido a ser considerado inviável. Ou seja, opta-se pela agressividade como a melhor solução. As crianças demonstram, ainda, confusão entre o posicionamento assertivo (em que não se pretende agredir) e o comportamento agressivo de ordem física e verbal. Não se cogita uma discussão sem agressão, pelo contrário, agredir verbalmente (“machucar por dentro”) é compreendido como o modo correto de discussão: isto demonstra que, por mais que seja ensinado que o diálogo seja a forma correta, a agressividade apresenta-se como elemento indispensável às crianças participantes. No grupo de Contumil (*Cri-Pt-MaV*), a dinâmica ocorreu de forma similar, contudo tendendo à passividade no final: Joana aposta na ideia de que o Finn e o Jake deveriam salvar a velhinha apanhando da mão do monstro e, depois, correndo e fugindo, mas não batendo. Neste caso, também, a proposta assertiva não é apresentada como possível solução. O grupo 10 (*Cri-Br-MeV*) apresenta uma tensão similar: fazer o bem ou fazer o mau são justificativas para o uso ou não uso da violência física. A figura do herói confunde-se com a do policial e do justiceiro.

JONAS: Violência não é bom.

PESQUISADOR: Ele [o Finn] teve um problema aqui, porque ele não estava conseguindo ser não-violento. Ele está com esse problema. Você acha que tem uma maneira de resolver isto?

JONAS: Bom, eu mesmo assim deixaria o instinto, eu deixaria ele ser feliz do jeito que ele quer.

PESQUISADOR: O Finn ou o Dragão?

JONAS: O Finn.

PESQUISADOR: Então, ele bateria ou não?

JONAS: Se ele quiser bater ele bate, se ele não quiser bater, não bate.

GUSTAVO: Eu acho que não tem problema ele bater porque ele é o herói que ajuda as pessoas e aí ele bate em quem está fazendo o mal, em quem está batendo.

PESQUISADOR: Não entendi, porque a não-violência seria não bater, né?

GUSTAVO: Sim. Mas ele não tá batendo no vilão como tá batendo, à toa, entendeu?

PESQUISADOR: Dá pra você bater fazendo o bem e bater fazendo o mal?

TODOS: Dá. Sim.

MÁRIO: Eu acho que não é só porque o Billy falou para ele não ser violento que ele pode deixar de salvar as pessoas. Porque tem o caso em que o melhor é você ser violento. Fazendo o mal para uma pessoa, você faz o bem para as outras.

PESQUISADOR: Todo mundo concorda com isso?

BERNARDO: Eu acho que tipo... Vamos supor, o Gustavo está batendo no Robson e o Robson é muito meu amigo: eu não vou ficar vendo. Primeiro eu vou tentar falar assim "Gustavo, para de tentar bater nele." Mas aí, se o Gustavo continuar e ele não parar, aí eu vou ter que fazer alguma coisa. Não vou poder ficar olhando o meu amigo tomando soco.

PESQUISADOR: É autodefesa?

BERNARDO: Tecnicamente seria isto.

ROBSON: Eu acho mais ou menos a mesma coisa que o Mário: você bate pra fazer o bem. O policial também bate pra fazer o bem e tal.

Nos outros grupos, realizados em Portugal, o mesmo embate é observado sendo que a escolha final tende à agressividade, ou seja, mais uma vez a confirmação de que o personagem Finn está certo em bater no monstro. Embora o modo de explicação seja mais estruturado, no grupo 6 ([Cri-Pt-MeV-1](#)), a fala de Geraldin e Carolina reforçam o uso da violência como opção mais viável:

GERALDIN: Pois como eles faziam bem antes, usando a violência, depois, não utilizando violência correu mal, e eles deviam voltar a usar.

PESQUISADOR: Carolina, também concorda?

CAROLINA: Pois eles vão ter que usar a violência, porque, como o Geraldin disse, eles não usaram a violência, e não ajudou em nada, mas quando estavam a usar a violência, conseguiam bater nos monstr... ahn... salvar as princesas, e assim.

(...)

GERALDIN: Às vezes, a violência poderia ser uma maneira de ajudar, porque, eles não sabendo o motivo dos monstros, assim fazer o mal que eles faziam às pessoas, às vezes não havia outra opção, pois eles não conseguiam ajudar, naquele momento, não conhecendo o motivo ou razão... Assim, não podiam ajudar de outra maneira, sendo assim, a única opção que eles tinham naquele momento.

Diferentemente do padrão observado, em que se inicia com uma certa indecisão ou hesitação, no grupo 2 ([Cri-Br-MaV-2](#)), apresentou unanimidade em relação à escolha pelo comportamento agressivo do personagem Finn. Neste caso, não houve dúvidas ou contradições e o comportamento agressivo foi totalmente aprovado na primeira resposta:

PESQUISADOR: O que vocês acham que o Finn vai fazer?

ELAINE: Que ele parasse com esse negócio desse monstro aí e lutasse. Fazer o que ele fazia antes.

CAIANE: Porque o Billy, acho que o Billy falou pra eles não serem mais violentos, pra fazer tipo um teste...

(...)

CLÁUDIA: Eles eram melhor combatendo só o mal. Eles, assim, querendo ser bonzinhos... eles tão combatendo os moradores sem eles perceber...

(...)

PESQUISADOR: Mas, então, vocês acham que ele [o Finn] deveria...

CLÁUDIA: Combater o monstro. Parar com essa palhaçada de ser bonzinho.

Cláudia invalida claramente a possibilidade de uma solução assertiva direcionando a agressividade como única alternativa. Cláudia propõe, ainda, que os personagens Finn e Jake, ao não serem violentos, estão permitindo que os monstros ataquem os moradores e, portanto, acabam “combatendo os moradores sem eles perceber”. Este tipo de concordância integral com agressividade, sem antes questionar ou entrar em contradição, é observado somente neste grupo ([Cri-Br-MaV-2](#)). A total legitimação do comportamento agressivo é extremamente prejudicial às crianças, principalmente na idade estudada. Leme expõe que a agressividade tende a se revelar no período da pré-escola evoluindo gradualmente, sendo a faixa etária de 10 anos, o estágio mais intenso. Normalmente, há a interrupção da violência nos anos seguintes, principalmente a violência de caráter físico. Contudo, crianças que apresentem comportamentos excessivamente agressivos durante a pré-adolescência e a adolescência demonstram dificuldades na mudança de comportamento.

Em outras palavras, é bem menos provável que indivíduos altamente agressivos desistam da reação agressiva do que indivíduos moderadamente agressivos, em função de sanções sofridas, que acabam por limitar sua formação educacional.

(LEME, 2004, p. 369)

Por outro lado, como exceção, Mariana ([Cri-Pt-MeV-1](#)) reforça, até o final da dinâmica, a importância de uma resolução baseada no diálogo expondo a inviabilidade da resolução do conflito pela violência:



MARIANA: Eu acho se eles conversassem, assim, porque violência não é uma coisa muito boa de fazer, né. Violência gera violência, então, uma hora você bate tanto... aí essa pessoa fala “meu, você tá me batendo muito”, não sei o quê, e... uma hora cansa como eu falei. Então, eu acho que se eles entrassem numa conclusão, num acordo, eles teriam conseguido não deixar a violência... sabe, porque tudo se resolve na violência, então, eu não acho isso muito certo.

Para além destes últimos exemplos que são casos de exceção, na pesquisa de campo, há predominância da escolha agressiva como resolução do conflito na narrativa, contudo havendo indecisão inicial. Esta constatação aproxima-se da reflexão de Belloni (2004): a repetição contínua de cenas em que a violência é estetizada – em que se legitima a violência como meio de resolução de conflitos, em que a mídia estimula a dessensibilização frente à violência física ou psíquica, em que a violência é entendida como divertida ou engraçada – consolida não apenas padrões estéticos uniformizados, mas também reforça valores éticos no senso comum da criança e do jovem. Nas dinâmicas realizadas, observa-se uma sensação negativa na maioria dos participantes, como se a solução de bater não fosse a ideal, mas a ideia da conversa, do diálogo, uma proposta assertiva, também não funcionasse. As crianças do grupo 2 (Cri-Br-MaV-2) abordam esta questão:

PESQUISADOR: Dá pra bater fazendo o bem e bater fazendo o mal?

CLÁUDIA: Dá.

ARTUR: Dá.

PESQUISADOR: Como é bater fazendo bem e ...

CLÁUDIA: Bater fazendo o bem é bater num monstro e salvando a pessoa que está sendo machucada pelo monstro.

ELAINE: Pra corrigir.

PESQUISADOR: Corrigir o quê?

ELAINE: Corrigir, tipo, eu vou bater na Cláudia porque ela tá fazendo o negócio errado e eu quero corrigir pra ela não fazer mais isso, aí quando ela for fazer de novo ela vai lembrar porque que ela apanhou e não vai fazer mais.

PESQUISADOR: Ah, entendi. E se a Cláudia acha que não é errado o que ela está fazendo?

ELAINE: Aí a gente vai cair na porrada.

[Todos riem.]

PESQUISADOR: E dá certo?

ELAINE: Dá.

CLÁUDIA: Não... continua a mesma merda. Ninguém fala com ninguém...

ELAINE: Ninguém se deu certo.

PESQUISADOR: É que o Billy falou isso. Ele disse que ficava batendo e não adiantava nada, aí ele começou a não ser violento, se acha isso...

ARTUR: Porrada e bomba!

ELAINE: Adianta sim, porque quando ele bate num monstro, volta só outros monstros que não conhecem ele... O monstro mesmo que apanhou não volta.

PESQUISADOR: Teria alguma outra maneira de resolver este problema?  
 ELAINE: Não.  
 PESQUISADOR: Sem ser batendo tem alguma maneira de resolver?  
 CARLA: Conversar.  
 PESQUISADOR: Conversar?  
 CARLA: Mas não adianta de nada.

A deslegitimação das perspectivas dialógicas e assertivas no mundo infantil, o entendimento de que a conversa não seja efetiva na resolução de conflitos, aparenta estar disseminada. Os pais brasileiros (**Pais-Br**), por sua vez, indicaram a questão do significado da não-violência ser distorcido na narrativa do episódio apresentado. No caso, a não-violência é reposicionada como não-reação, característica, esta, que se aproxima mais do modelo submisso de resolução de conflitos.

ANA LUZIA: Ele combina, um pouco, a não-violência com a não-reação. Quando ele [o Finn] senta ali e, então, vamos só chorar, gemer e lamentar. Então, assim, é como se não ser violento fosse não reagir e não ter expressão. Ficar como vítima chorando num canto. O que caracteriza muito mal a não-violência.

(...)

ANA LUZIA: É como se a não-violência fosse adotar coisas inúteis...

ELIANE: Fosse ruim.

Não-violência, enquanto conceito, situa-se como método de resolução de conflitos baseado na ideia de que “os fins não justificam os meios”. Na prática, a não-violência, por vezes também denominada não-violência ativa, atua como paradigma de ações políticas e de protestos sociais. Integra-se, também, a projetos internacionais como o *International Decade for the Promotion of a Culture of Peace and Non-violence for the Children of the World* promovido pela ONU. Importante ressaltar que este conceito se relaciona com perspectivas religiosas orientais como o Taoísmo: o termo não de não-violência, do mesmo modo que em não-ação, refere-se à ausência de desejo ou intenção. Portanto, não-violência não indica a passividade ou ausência de ação, mas, sim, a ausência de desejo ou intenção de ferir ou matar.

Ao ouvir a perspectiva dos pais, percebe-se que, de fato, no desenho Hora de Aventura, este conceito é distorcido e reposicionado como característica negativa do personagem Billy, o herói mais velho, que está isolado do mundo numa caverna de modo a tornar-se um indivíduo totalmente passivo e não social. Não-violência, então, é compreendida como não-reação ou passividade total frente aos conflitos. Este é o entendimento, por exemplo, do aluno em animação Pedro (**Anim-Br**): “PEDRO: O Billy fala que não adianta ser violento, mas ele não

tá lá fora tentando mudar as coisas sem usar a violência. Ele realmente desistiu e se enfiou na caverna dele.”



Figura 18: Billy isolado do mundo em sua caverna.

Há, assim, evidentemente a deslegitimação da não-violência pelo desenho Hora de Aventura. Adriana (Pais-Pt) sugere que a mensagem do episódio O Herói Dele seja “não ir contra sua natureza”, no caso, a natureza violenta do personagem Finn. Ao mesmo tempo, a ideia de que os “fins justificam os meios”: “ADRIANA: Porque ser violento independentemente do contexto não está correto, não é. De alguma forma, estão a transmitir que o contexto justifica que ele tenha sido violento.” Este ponto é questionado não apenas por Adriana (Pais-Pt), mas também pelos pais brasileiros (Pais-Br) que indicam o descompromisso dos realizadores do desenho Hora de Aventura com a educação de sua audiência infantil. Luciene (Pais-Br) propõe, por exemplo: “LUCIENE: Pode mostrar o lado ruim, mas deixa uma semente de questionamento do outro lado.”

Outro ponto importante a ser ressaltado refere-se ao tempo de resolução e a necessidade de paciência dos agentes: a escolha de uma resolução de conflitos pela não-violência, ou por outro modelo assertivo, exige a aceitação de um processo que não é um modo de resolução imediato. Este, talvez, seja um dos motivos para a escolha da agressividade pelas crianças. Belloni (2004) aponta, como característica da cultura jovem mundializada, o consumismo e o narcisismo que seriam associados ao egoísmo e ao imediatismo. De fato, para uma resolução

imediate, a agressividade é provavelmente a opção mais efetiva. Pedro (Anim-Br) fala sobre este tema:

PEDRO: Falaram em algum ponto dos personagens serem meio egoístas. Eu acho que, de uma certa forma, isso se aplica a todos eles. Pro Finn e pro Jake, é mais fácil resolver as coisas na violência. Pros habitantes, é mais fácil que eles resolvam as coisas na violência também. É mais cômodo. Se o Finn e o Jake resolverem na violência, o negócio vai ser resolvido ali na hora. Se resolver na conversa, ia ser um processo. Não uma resolução...

O autoritarismo demonstra-se implícito neste contexto em que o “modo mais fácil” é priorizado. Ao se abdicar do tempo para o diálogo – que possibilitaria também aos agentes do conflito (os adversários) o entendimento e a reflexão sobre as questões que motivam a cada um –, opta-se por decisões “de cima para baixo”, decisões não democráticas. Muitas crianças naturalizam modelos submissos e agressivos, não demonstrando capacidade para lidar com outros modos de resolver conflitos, ou seja, a capacidade de desenvolverem sua autonomia ética. No grupo de Contumil (Cri-Pt-MaV), Joana indica entender o “sistema de funcionamento” de sua escola na resolução de conflitos: quem começa a briga fica de castigo, assim como quem revida. Já quem não revida, não fica de castigo. “JOANA: Eu estava a lhe explicar que você me chamava a uma coisa mal criada, e eu, vá-lhe, não respondia. Eu virava as costas e ia dizer à empregada [a funcionária da escola], você é que ficava de castigo.” Neste caso, Joana parece identificar uma lógica de funcionamento, um “jogo de poder”, de como lidar com os conflitos na escola, mas não assimila propriamente valores assertivos, dialógicos ou democráticos. Neste grupo (Cri-Pt-MaV), a maioria das crianças são ciganas o que se apresenta como outro fator relevante no processo. Este grupo étnico tende a ser hostilizado e segregado não apenas em Portugal, mas em diversos países europeus, o que propicia a cultura da defesa do grupo, defesa da família, ou seja, a ideia de “mexeu com um de nós, mexeu com todos”: esta situação sociocultural favorece a perspectiva agressiva e dificulta a assimilação da assertividade pelas crianças.

VICTÓRIA: Nós somos ciganos, e os outros são...

JOANA: Não-ciganos.

PESQUISADOR: Ahãn.

VICTÓRIA: Lá. Nós estamos a andar à porrada com vocês, assim. As funcionárias, pronto, fazem enorme queixa de nós à diretora, são racistas aos ciganos.

RONALDO: Alguns. Alguns.

(...)

JOANA: Há uma religião nossa que é tipo, se vocês xingam os mortos, aí nós batemos logo. Porque os mortos, é aqueles já morreram das nossas famílias ciganas, então, falar mal deles, percebe?

PESQUISADOR: Quando isso acontece, aí a tendência é...

VICTÓRIA: Juntamos nós todos. Somos todos família.

(...)

KEVIN: Quando acontece isso [jurar os mortos], na nossa mente, é logo bater, logo tudo a pancadas.

JOANA: Não é dizer à empregada [à funcionária da escola].

Portanto, há necessidade em se ensinar o modelo assertivo, não apenas como conteúdo de sala de aula, mas também na prática, através de exemplos cotidianos. Tanto para as crianças, quanto para os animadores e para os pais, a resolução de conflitos em suas vivências (no contexto não-narrativo) não aparenta ser um tema fácil. Porém, há uma concordância nos grupos 4 (**Anim-Br**), 5 (**Anim-Pt**), 7 (**Pais-Pt**) e 10 (**Cri-Br-MeV**) do uso da violência em circunstância de autodefesa. Por exemplo, uma das mães (**Pais-Pt**) relata que, quando seu filho teve problemas na escola, pois um de seus colegas o agredia, primeiramente ela o orientava para “não fazer nada”, “ficar imóvel” e chamar a professora. Contudo, como a professora reclamou à mãe que seu filho não demonstrava autonomia, não resolvia os problemas por ele mesmo, a mãe orientou seu filho para se defender fisicamente. Segundo ela, isto resolveu o problema, o outro menino parou de importunar.

Há, neste relato, clara dificuldade em se implementar o comportamento assertivo. Primeiramente, opta-se pelo comportamento passivo, “não fazer nada”, “ficar imóvel”, compreendo-o como a melhor maneira. Contudo, obviamente criam-se laços entre o agressor, que afirma sua agressividade ao não ter consequências negativas com seu ato. O comportamento assertivo não se refere a uma subserviência total à vontade alheia, relaciona-se, sim, a um enfrentamento do conflito, expondo suas opiniões, contudo sem apelar para formas impositivas de coerção. No Brasil, Pedro (**Anim-Br**) relata vivências escolares similares às de Alexandra (**Pais-Pt**):

PEDRO: Muitas vezes, os pais tentam realmente instruir: “Ah, se tem um coleguinha te incomodando, vai lá, conversa com ele. Chama algum adulto pra tentar resolver a situação, ou simplesmente ignora que ele vai parar.” Só que, muitas vezes isso não acontece. Muitas vezes, aquela pessoa realmente quer te incomodar e você ignorar não vai resolver, você chamar um adulto, não vai resolver, e, do mesmo jeito, brigar, também não vai resolver. Só que eu acho que, na hora do desespero, mesmo que nenhuma das soluções resolva seu problema, a solução da violência acaba, por você saber que aquilo causa um incômodo maior nas pessoas, eu acho que, inconscientemente, você pensa que aquilo pode acabar resolvendo, mesmo que não seja do jeito ideal.

(...)

TATIANA: Violência como autodefesa, não como algo sem sentido. Autodefesa, neste caso, justificado pelo desenho.

PEDRO: É, seria tipo... eu não quero sair batendo nas outras pessoas, eu só vou bater naquela pessoa porque ela tá me enchendo o saco o tempo todo e nada do que eu faço resolve meu problema. Nada consegue convencer essa pessoa a parar de me incomodar.

Portanto, ao migrar do conflito na narrativa do desenho Hora de Aventura às vivências pessoais, é recorrente em muitos participantes o discurso da autodefesa em último caso, caso o diálogo não resulte na diminuição da violência. Nesta perspectiva, Leme aponta que o mais desejável é o comportamento assertivo, embora o mesmo "(...) nem sempre seja o mais aconselhável, como, por exemplo, em uma situação que envolve risco físico, ou quando ceder pode representar o fortalecimento de um vínculo." (LEME, 2004, p. 371). No entanto, há de se ter cautela com o uso deste termo. Por vezes, autodefesa (ou defesa) é confundida com vingança, com o revide agressivo, como observa-se no grupo de Contumil (Cri-Pt-MaV):

KEVIN: Eu não bato na pessoa se ela não me fizer nada, se ela não me insultar eu viro-me as costas e vou-me embora. Sigo meu caminho. Mas se eu vir que ela vem direto a mim, se a pessoa, um homem ou mulher, vem me dar um soco, eu lá também tenho que me proteger.

PESQUISADOR: Isso é defesa.

KEVIN: Isso é normal.

JOANA: Ah, tu bates sempre. Na minha escola, um senhor bateu a um primo. A minha mãe disse: "Se bater em ti, ou se bater a um primo teu, defende o teu primo." Pá, aí minha professora não deixa eu defender meu primo. E quando bateram ao meu primo, eu fui à sala e bati-lhe também. Meu primo, quando é comigo, meu primo também me defende. Minha irmã é vó do pai dele, do pai deles.

PESQUISADOR: Ah, me diz uma coisa, isso já não é defesa. Você já está revidando porque bateu no seu primo.

JOANA: Sim.

VICTÓRIA: É defender a família. Entre aspas, defender os mais pequenos. Que os grandes a bater aos pequenos... [expressão indicando que não é correto].

Cabe identificar, neste ponto, se a defesa é confundida com o revide e, para além disto, se essas atitudes são exceção ou norma em determinado contexto, ou seja, observar se há uma cultura de violência instaurada ou se são casos de exceção. A primeira etapa da dinâmica, em que os participantes descrevem os principais personagens do Hora de Aventura, atuou como indicador desta presença da violência no contexto: observa-se que, na descrição dos personagens, apenas as crianças brasileiras moradoras de comunidade carente tendem a citar elementos relacionados a agressão física (soco, chute ou rasteira,

por exemplo), enquanto em todos os outros grupos de crianças isto não ocorre. Esta análise aproxima-se dos resultados de Merlo Flores (1999) em que as crianças em situações de maior carência e vulnerabilidade tendem a projetar nos personagens características violentas, enquanto crianças que se situam em um contexto familiar e social mais estruturado não explicitam tais características. Por exemplo, ao se descrever o personagem Rei Gelado ou Rei do Gelo, observa-se uma extrema divergência nas crianças do grupo 2 (Cri-Br-MaV-2) e do grupo 6 (Cri-Pt-MeV-1). As crianças do grupo 2 (Cri-Br-MaV-2) indicam:

CARLA: Ele [o Rei Gelado] é feio. Ele é mau.

ELAINE: Ele é gordo, mau.

ARTUR: Ele é velho, narigudo, azul, barbudo, azul...

(...)

PESQUISADOR: Me diz uma coisa, se vocês encontrassem o Rei Gelado, o que vocês fariam?

CARLA: Ah, eu dava soco na cara dele!

ARTUR: Eu ia dar uma banda nele, e ia jogar no meio do sinal.

PESQUISADOR: Por quê?

ARTUR: Sei lá.

(...)

CARLA: Porque o Rei Gelado, raptou todas as...

CLÁUDIA: Ele é muito abusado!

PESQUISADOR: O Rei Gelado?

CARLA: As princesas. Aí, vai lá o Finn briga com ele, risca ele na porrada.

Já as crianças do grupo 6 (Cri-Pt-MeV-1) apresentam outra perspectiva:

CAROLINA: [O Rei do Gelo] é um bocado chato... mas, ao mesmo tempo, divertido... o que ele quer é fazer amigos.

(...)

MARIANA: Sim, é que, às vezes, ele [o Rei Gelado] não tem amigos. Ele só quer ter amigos para conversar, pra falar o que tá sentindo.

(...)

PESQUISADOR: Geraldin, você acertou logo de cara [que era o Rei do Gelo], porquê?

GERALDIN: Porque também pensava que ele, às vezes, que ele não fazia as coisas más... Só que ele só queria ter amigos, ter alguém para conversar, enfim, conviver.



Figura 19: Rei Gelado, o vilão carente.

Este último entendimento, de que o Rei Gelado é um personagem problemático devido à sua carência emocional e à dificuldade de socialização, é observado também nos grupos de animadores brasileiros (Anim-Br) e portugueses (Anim-Pt).

CATARINA: A história dele [o Rei Gelado] é muito trágica, muito triste.

JOSÉ: Mas é uma pessoa má, não? Maldosa?

CATARINA: Não, ele só quer arranjar uma princesa pra ele, porque ele é muito *stalker* e um bocado *creepy*.

A pesquisa de campo, então, reforça os apontamentos de Merlo Flores: as crianças que já se apresentam agressivas devido ao contexto social ou familiar tendem a integrar elementos da violência midiática. Já as crianças que pertencem a um ambiente mais estruturado e demonstram um nível “normal” de agressividade “(...) podem assistir ao mesmo programa e escolher o mesmo personagem para identificar-se, mas, diferentemente de seus pares mais agressivos, não selecionam ou integram elementos violentos.” (MERLO FLORES, 1999, p.189).

Contudo, isto não demonstra que a violência presente na mídia não influencie as crianças. Pelo contrário, Merlo Flores desenvolve a hipótese de que, para as crianças que não apresentam comportamento agressivo, o estímulo da



violência midiática a longo prazo produza uma familiaridade com a agressão enquanto código comunicacional, o que as torna amedrontadas, reforçando o entendimento do mundo ser um ambiente hostil. Por outro lado, sugere que as crianças que já apresentam comportamento agressivo tenham suas características violentas estimuladas e reforçadas pela violência midiática, o que cria, a longo prazo, o entendimento de que a agressividade é legítima. A fala de Cláudia (Cri-Br-MaV-2), que opta imediatamente pela violência sem demonstrar dúvidas pelo comportamento agressivo (“Parar com essa palhaçada de ser bonzinho”), exemplifica estes apontamentos de Merlo Flores.

Como solução, reflete-se sobre as possibilidades de aprendizagem do comportamento assertivo com foco principalmente em crianças menos favorecidas. A pesquisa de campo indica que apenas o ensinar do conteúdo, a orientação para o diálogo, por exemplo, não seja suficiente: a maioria das crianças participantes confundem o que lhes é ensinado formalmente (“que bater é errado”, por exemplo) com o que, na prática, é compreendido como mais viável, seja o modelo agressivo ou passivo. Portanto, há necessidade de estimular a assertividade na prática das crianças, ou seja, de a criança ser assertiva nos seus conflitos diários. Para isso, entende-se que se deve incentivar a sua autonomia ética: é importante encorajar a criança a expor seus pontos de vista e, ao mesmo tempo, considerar os direitos e sentimentos dos outros, procurando pontos em comum com seu adversário de modo a resolver o conflito. Trata-se de incentivar a criança a aprender como apresentar suas opiniões e pensamentos tendo respeito pelas opiniões alheias e com foco numa resolução equilibrada.

A mídia tem um papel significativo neste processo. Como visto na pesquisa de campo, uma criança que está condicionada a achar que certo personagem (como o Finn) está correto *a priori*, porque ele é “do bem”, acaba por legitimar e naturalizar modelos agressivos e submissos como atos normais. Neste caso, mais uma vez, demonstra-se a relevância em reposicionar o personagem negativo numa perspectiva positiva, apresentando sua trajetória e as consequências dos seus atos na vivência real, e em estimular, enfim, a capacidade da criança compreender o outro. No caso do Rei Gelado, este aspecto torna-se nítido: enquanto algumas crianças (Cri-Br-MaV-2) ressaltam atos agressivos, pois ele é “do mau”, é feio, é bobo, outras crianças o compreendem através de sua carência e dificuldade de socialização. O mesmo personagem tem a potência de estimular tanto a agressividade quanto a empatia. Não se trata, portanto, de restringir ou impedir a criança de acessar tal conteúdo, mas, sim, de ressignificá-lo enfatizando a potência da assertividade e do diálogo.

#### 4.5 “Mas a Baleia Azul mata mais”: pautas midiáticas sensacionalistas e legitimidade da mídia

Outro ponto relevante da pesquisa de campo refere-se à capacidade de certa pauta sensacionalista de homogeneizar os interesses das crianças e, neste sentido, contribuir para seus sentidos de realidade violentos. Nesta investigação, é observado que a excessiva insistência dos agentes midiáticos num tema específico – o tema do momento, o tema “quente” – apresenta consequências potencialmente negativas para as crianças analisadas. Há um processo de embrutecimento suave (retomando Rancière) em que as crianças são direcionadas a focar sua atenção prioritariamente em certo tema sem, contudo, ter consciência deste direcionamento. Neste ponto, a investigação aproxima-se do conceito de *agenda setting*: “(...) a hipótese segundo a qual a mídia, pela seleção, disposição e incidência de suas notícias, vem determinar os temas sobre os quais o público falará e discutirá.” (BARROS FILHO, 2001, p. 169).

Considerando que os grandes agentes midiáticos exercem os papéis de propositores, gestores e configuradores de pautas temáticas específicas dentro de um campo de disputa por legitimação e visibilidade, há uma constante tensão entre informação e sensacionalismo. Sensacionalismo, aqui, refere-se a pautas em que os aspectos informativos perdem vigor e o aumento de audiência é potencializado de modo a apresentarem a tendência ao espetáculo e à ficção. Quando, em contextos menos críticos, desenvolve-se o teor sensacionalista, há possibilidade da construção de entendimentos de mundo desfavoráveis pelas crianças que, como será tratado, reforçam a naturalização da violência.

Na pesquisa de campo, especificamente no grupo 1 ([Cri-Br-MaV-1](#)), as crianças apresentaram espontaneamente o tema Baleia Azul indicando extremo interesse e prolongando por bastante tempo a conversa sobre o mesmo. A dinâmica deste grupo ([Cri-Br-MaV-1](#)) foi realizada em abril de 2017. Na dinâmica do segundo grupo ([Cri-Br-MaV-2](#)), realizada em maio de 2017, o tema Baleia Azul não foi citado de modo espontâneo. Também, em nenhum outro grupo os participantes referiram-se a este tema de modo espontâneo. Neste sentido, o período em que os jornais, e a mídia em geral, exibiam excessivamente notícias referentes ao tema Baleia Azul (o período de atuação da *agenda setting*) coincide com a primeira dinâmica e a recorrente fala das crianças sobre o mesmo. Do mesmo modo, quando este tema não é evidenciado de forma relevante, quando o

assunto “esfria”, o tema perde, também, sua relevância na fala das crianças, o que é observado, justamente, no grupo da segunda dinâmica. Esta correlação, um tanto óbvia, indica a potência que a mídia tem em influenciar os tópicos de discussão, ou seja, de sugestionar sobre que assuntos as crianças desejam conversar, de desenvolver *agenda settings*: evidencia a capacidade dos grandes agentes midiáticos proporem pautas sensacionalistas influentes a ponto de “invadir” a dinâmica realizada nesta pesquisa, tornando-se ponto central da discussão.

Baleia Azul refere-se a um suposto jogo *online* relacionado ao suicídio de jovens. Este jogo, que teria surgido numa rede social russa chamada VK, desenvolve-se a partir de um convite feito a crianças e jovens. Após aceitar o convite, o jogador deve cumprir 50 desafios. Gradativamente, estes desafios dirigem-se até o suicídio, o ápice deste jogo sádico. No primeiro desafio, o jogador deve cortar-se fazendo o desenho de uma baleia em sua barriga ou em outra parte do corpo, daí o nome Baleia Azul. Em seguida, o jogo apresenta diversos desafios intermediários, como ver cenas de terror de madrugada e andar pelado na rua, sendo o suicídio a último desafio. No caso de desistência, os “donos” do jogo ameaçam matar a família do jogador.



Figura 20: Primeiro desafio do jogo Baleia Azul.

Apesar de vários jornais nacionais e internacionais exporem notícias a respeito deste jogo indicando persistentemente sua existência, diversas outras fontes, como o *site Snopes* (2018), apontam que não existem provas suficientes que identifiquem a veracidade do mesmo: alguns suicídios de jovens russos, por exemplo, alegados serem consequência do jogo, na verdade, associavam-se a conflitos familiares. O tema Baleia Azul, portanto, pode ser considerado um rumor

incomprovado que, contudo, é apresentado como fato verídico pela grande mídia, como polêmica do momento, como motivo de alarde de jovens e crianças. Obviamente, alertar sobre o perigo deste jogo às crianças, mesmo sem ter a certeza de sua veracidade, é essencialmente positivo. A questão torna-se problemática quando o simples alerta transforma-se em alarde sensacionalista: ou seja, quando as redes televisivas repetem incessantemente o tema de modo a aumentar sua audiência, quando os aspectos trágicos são direcionados para o âmbito do pânico frente a tal conteúdo.

No grupo 1 (**Cri-Br-MaV-1**), as crianças relacionaram o jogo Baleia Azul ao gênero terror através de um processo associativo que ocorreu durante a terceira etapa da dinâmica: os pesquisadores questionaram às crianças a qual gênero ficcional o episódio Veio da Noitosfera (que apresenta vampiros, monstros e ambientes infernais) pertenceria. Mesmo com todos estes elementos, nenhuma criança indicou pertencer ao gênero terror devido a considerarem que, enquanto desenho animado, não causava medo. Em seguida é questionado que conteúdos, então, seriam considerados pertinentes ao gênero terror. Após citarem rapidamente alguns filmes, como O Chamado (2002), Anabelle (2014) e Brinquedo Assassino (1988), as crianças referiram-se ao jogo Baleia Azul, apresentando-o, então, como tema mais empolgante da dinâmica. As crianças, em seguida, explicaram o que seria o jogo aos pesquisadores, mencionando em que mídia acessaram a este conteúdo:

PESQUISADOR: Você soube pelo RJ [o jornal televisivo RJ TV]?

MARCELO: É. E da Globo.

PESQUISADOR: Eles falaram do jogo?

MARCELO: Falaram um montão deste jogo.

MÔNICA: Eu vi na internet que morreram outras pessoas em outros países.

LUANA: É. Na Suíça morreram.

MÔNICA: Na U.S.A., sei lá, esse negócio aí...

PESQUISADOR: É os Estados Unidos da América, é em inglês. Vem cá, aí vocês descobriram. Vocês pesquisaram depois?

LUANA: Pelo *Google*, *Youtube*, qualquer uma coisa.

MÔNICA: Eu pesquisei direto, aí falava que quem entrava não podia sair mais.

LILI: Aí, é melhor nem entrar, tá!

MÔNICA: Até quem tem redes sociais que mandavam o *link*. Quem aceitava o *link*, não podia mais sair.



Figura 21: Filmes de terror que as crianças citaram e compararam ao jogo Baleia Azul.

Portanto, as fontes de acesso englobam os jornais televisivos e, na internet, as redes sociais, o *Google* e o *Youtube*. Nestes dois últimos, é realçada a importância do jogo Baleia Azul como eixo temático em que são compartilhadas experiências comuns, sendo inclusive aprovado pelas crianças do grupo o ato de pesquisar o tema. Por outro lado, é unanimemente desaprovado aceitar o convite e entrar no jogo: as crianças repetidamente avisaram aos pesquisadores a importância em não aceitar o convite para o jogo. Trata-se de uma aproximação delineada por curiosidade e receio. Esta aproximação é, de fato, similar ao modo como estas crianças (*Cri-Br-MaV-1*) lidam com os filmes de terror: um intenso interesse em pesquisar ou assistir cenas de horror, mesmo que estas cenas sejam difíceis de serem assistidas. Neste ponto, reafirma-se os apontamentos de Merlo Flores: as crianças e jovens tendem a gostar de filmes de terror, da miséria humana, das situações de violência, no sentido de entender os próprios medos, dificuldades e vulnerabilidades.

Há, assim, uma correlação entre o tema Baleia Azul (de ordem jornalística) e o gênero terror (de ordem ficcional), visto que as crianças se comportam de modo similar frente a estes. Mareuse indica a interpenetração entre ficção e realidade no contexto midiático ocorre "(...) não só porque os recursos facilitam essa aproximação, mas também porque o real transformado em espetáculo assume um caráter ficcional" (MAREUSE, 2007, p.144). Isto não quer dizer que

necessariamente as crianças apresentem dificuldades em discernir o que é jornalístico (considerado realidade) do que é ficcional (o que é inventado). O ponto em questão se refere à mistura de ambos nos processos de expressão e de linguagem: a pauta sensacionalista Baleia Azul – enquanto elemento midiático compartilhado pelas crianças que permeia seus sentidos de realidade – afasta-se de um processo informativo simples e aproxima-se do âmbito narrativo. Antônio (Cri-Br-MaV-1) exemplifica através de sua fala:

ANTÔNIO: O homem foi obrigado a jogar Baleia Azul. Começou a jogar. Aí, num dos desafios, ele tinha que andar pelado na rua. Tinha que fazer um montão de coisa. Aí, quando chegou no desafio 40, 42, sei lá, o homem teve que dar bala para uma criança, bala envenenada, para a criança morrer. Aí, a criança andando na rua, ele não queria fazer isso, mas ele fez. Ele deu a bala envenenada para a criança, a criança abriu na frente dele. Aí, a criança morreu na frente dele, ele não fez nada. Aí ele continua jogando, e ele saiu do mapa. Aí, todo mundo descobriu onde ele estava. A polícia foi atrás dele, mas não encontrou eles. Mas os... os criadores deste jogo mataram ele, porque ele fugiu do mapa, sem continuar os desafios, e arrancaram a cabeça dele.

PESQUISADOR: Isso você inventou agora?

ANTÔNIO: Ahã.

A pauta midiática Baleia Azul pela insistência e repetição infiltra-se em outros contextos midiáticos pressupondo outras práticas pelas crianças. O Referencial de Educação para os Media de Portugal aborda o mesmo assunto: “(...) os media<sup>10</sup> constroem a realidade, na informação, mas igualmente na ficção, no entretenimento, na publicidade e na propaganda; não só nos media profissionais, mas também nos *selfmedia*, nos *social media* e nas redes sociais” (PEREIRA et al., 2014, p. 10). Para além de pesquisar e se informar (na perspectiva do jornalismo), de lidar com narrativas relacionadas ao perigo e à violência (na perspectiva do gênero terror), algumas crianças deslocaram o tema para o gênero comédia. Mônica (Cri-Br-MaV-1), por exemplo, indica que sua pesquisa *online* do tema Baleia Azul a redireciona para conteúdos relacionados a comicidade, o que transforma aspectos de terror em situação de humor, migrando da noção de perigo e violência para o âmbito do riso e da zombaria.

MÔNICA: Sou viciada no *Youtube*, né? Aí, assim, eu vi no meio do *Youtube* o negócio do Baleia Azul. Aí, aparece vários caras brincando. Teve um que tava brincando com esse jogo, sendo que não é brincadeira, tá arriscando a vida de todo mundo. Aí, assim, essa pessoa tava fazendo assim, é, em vez de cortar o braço, ele tava botando *ketchup* na faca e passando no braço.

---

<sup>10</sup> Em Portugal, os meios sociais de comunicação são denominados media, e não mídias. Assim, utilizam-se as duas nomenclaturas neste trabalho.

Fingindo aquele negócio... “Ai! Ai! Tá doendo! Tá doendo!” Aí quando falaram assim, faz uma baleia, ele fez uma baleia em um papel no caderno dele mesmo, e ficou brincando com essas coisas. Aí quando falou assim: “Vai se matar.” Ele só se jogou da cama e se jogou no chão fingindo que tava morto.

Os exemplos anteriores indicam a capacidade desta pauta midiática estabelecer-se como elemento essencial dos compartilhamentos sociais destas crianças, mesmo que por um curto período de tempo, o período em que o tema está “quente”. Provavelmente, a próxima pauta sensacionalista, o próximo assunto do momento, também se infiltrará do mesmo modo. No contexto do suposto jogo Baleia Azul, é recorrentemente expresso o aviso de cuidado a jovens e crianças sobre o perigo de tal jogo. Aviso, este, que não se encerra enquanto simples informação, já que é repetido de modo incessante pela mídia, transformado em alarde, em tema prioritário. As consequências são nítidas: as crianças potencialmente assimilam à sua própria vivência valores midiáticos – valores que são excessivamente repetidos na mídia – como efetivamente concretos e essencialmente legítimos. No caso das crianças que vivem em comunidades ou favelas, a questão torna-se mais complexa e intrincada a questões sociais mais amplas que ultrapassam os processos midiáticos e educacionais. Ana Luzia aborda essa questão a partir de sua vivência pessoal:

ANA LUZIA: Eu dei aula, eu fui professora de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> no município num CIEP na Tijuca há muitos anos atrás. E, assim, a distância entre a realidade que eles vivem e a nossa é imensa. Imensa. De uma criança de comunidade e, mesmo classe média, classe média baixa, assim. Mas vive no asfalto, na urbanização, é totalmente diferente. É um abismo imenso. E, assim, eu tinha um conflito interno, porque eu ficava na sala de aula assim: não bate, não pode bater, não-violência, não isso, não aquilo, não aquilo. E, na comunidade, se eles não fossem violentos eles não sobreviviam. Eu tinha certeza de que, assim, aquele universo que estava sendo criado ali, na sala de aula, era como se fosse uma ficção, um teatro. Porque na vida real, se eles fossem levar aquele conteúdo, não ia funcionar.

No caso do grupo 1 ([Cri-Br-MaV-1](#)), mesmo no convívio com a violência cotidiana – ou seja, a extrema violência inerente ao tráfico de drogas e armas na comunidade do Cantagalo – as crianças tomam por perigo, por vezes maior, uma violência proposta pela mídia que possivelmente não seja verídica. Por exemplo, as crianças chegaram à conclusão de que os moradores da comunidade do morro Cantagalo não correm o perigo de serem afetados pelo jogo: ao chegar no morro, por vezes, os traficantes impõem aos visitantes levantarem suas camisas de modo a ver se estão carregando algum tipo de arma. Este procedimento poderia

identificar também os “integrantes” do jogo Baleia Azul ao ver as cicatrizes (no desenho de uma baleia) referentes ao primeiro desafio.

MÔNICA: Ô, tio, eu acho que quem é do morro eles tira...

PESQUISADOR: Eles não põem [no jogo Baleia Azul] quem é do morro?

ANTÔNIO: Põem, sim!

MÔNICA: Eu acho que quem fala que é do morro eles tiram.

PESQUISADOR: Porque no morro tem outras regras, é isso?

MÔNICA: Antes deles subir pro morro, eles fazem assim, eles levanta a camisa e vê se tem alguma coisa.

ANTÔNIO: É verdade! Outro dia eu tava, eu e a irmã do Vítor, a gente tava subindo e tinha um montão de bandido rodeando um cara altão achando que ele era policial. Tirando a camisa dele. Aí o cara falou assim: “Eu quero seus documentos, eu quero tudo, quero seu CPF, seu documento, pra ver se tu é policial.” Aí, revistaram ele todinho. Aí, ele não era policial.

Neste caso, há uma mistura da violência midiática, dos perigos que mídia aponta, com a violência local, com a realidade brutal da vida em favela, que as crianças vivem na prática. O contexto de perigo efetivo, mais próximo da vivência das crianças, é entendida com naturalidade, enquanto a violência midiática é naturalizada como mais perigosa a ponto do primeiro transformar-se em defesa do segundo: a ideia de que os traficantes não permitem os “donos” do Baleia Azul subirem o morro. Mesmo que fosse comprovado a veracidade deste jogo, os jornais indicam que este jogo causou um pouco mais de 100 mortes mundialmente. Número, este, extremamente menor do que o causado pela guerra do tráfico de drogas no Rio de Janeiro no ano de 2017. De modo semelhante, ao mostrar uma carta do baralho vermelho, em que um zumbi do Povo Doce apresenta um buraco em sua cabeça (Figura 22), as crianças do Cantagalo ([Cri-Br-MaV-2](#)) identificam esse personagem o associando a imagem de um traficante que cheirava muita cocaína.





Figura 22: Personagem do Povo Doce transformado em zumbi no episódio 1 da primeira temporada do Hora de Aventura.

ARTUR: Aqui, cheirou pó, ficou assim.

CARLA: Cheirou pó ficou assim... [risos]

PESQUISADOR: Esse que tá com a cabeça quebrada?

ARTUR: Traficou, cheirou pó, ficou assim.

Reforça-se, assim, os processos de compensação discutidos por Merlo Flores (item 2.5) em que as crianças integram os elementos midiáticos à sua realidade, ao seu ambiente social, à sua vivência familiar. No caso do Brasil, e mais especificamente no Rio de Janeiro, que apresenta um contexto de exacerbada desigualdade social com regiões extremamente violentas, a assimilação do que é ou não uma representação visual perigosa ou inadequada modifica-se intensamente. Para além disto, o que a mídia acentua como violência mistura-se ao que localmente é compreendido como violência. Neste processo, observa-se uma desproporção, um contrassenso, tanto na saturação que a mídia projeta neste tema quanto no entendimento, pelas crianças participantes, do que seja prioritariamente perigoso: há necessidade de enfatizar a criticidade, o estímulo a um percurso reflexivo, nas crianças, como visto, principalmente no grupo das crianças menos favorecidas. Ao trazer os elementos midiáticos para sua própria realidade, as crianças menos favorecidas potencialmente dispõem de menos poder crítico, o que gera potencialmente compreensões extremamente prejudiciais para sua formação. Outro exemplo refere-se ao aviso de alerta que Luana (Cri-Br-MaV-1) expõe em relação ao *game* Pokémon GO.

LUANA: Oi gente, a gente vai falar aqui do jogo do Pokémon GO, que também é igual o da Baleia Azul, mais do que esse, do coisa...

ANTÔNIO: Mas a Baleia Azul mata mais!

LUANA: A Baleia Azul é mais arriscado, gente. Cuidado, hein!

MÔNICA: Exemplo, na favela... tem tiro... tipo, assim, bomba. Aí vai procurar o Pokémon. No meio deste tiro....

LUANA: Tá caçando Pokémon.

MÔNICA: É, tá caçando Pokémon. Aí, assim, aí você vai procurando. Vai ter uma certa hora que você vai... vai bem tá dando tiro e vai já tá com a bala na cabeça. Em todo lugar do corpo.

(...)

LUANA: Agora eu vou explicar pra vocês. Tipo, assim, o seu prédio é o maior de todos os prédios do seu bairro, é o maior. Aí você tá lá na janela jogando o jogo do Pokémon, aí você acha um pokémon lá embaixo, mas você não tá nem ligando, nem prestando atenção, aí você pode pular da janela, é, porque você não tá prestando atenção, por causa que esse jogo é igual o da Baleia Azul.

ANTÔNIO: É viciado.

LUANA: Você pode se viciar nesse jogo! Mas, ó, que o da Baleia Azul é pior. Cuidado, por favor.



Figura 23: Exemplo de usuário jogando Pokémon GO.

O discurso do perigo em jogar Pokémon GO é compreendido como outra pauta sensacionalista contemporânea ao jogo Baleia Azul: como este *game* utiliza os espaços urbanos como cenário do jogo, por vezes as crianças podem sofrer acidentes ao tentarem “caçar um Pokémon” em um lugar indevido, como a sacada de uma janela, como Luana aborda. Luana integra esta pauta midiática à sua realidade como moradora de comunidade carente, em que a violência, o tiroteio, é um problema social diário. Novamente, é observado um contrassenso: a violência relacionada ao tráfico de drogas e armas é reposicionada em segundo plano o que, obviamente, naturaliza uma compreensão não apenas confusa para

as crianças, mas não-consciente das relações de perigo, como se o jogo Baleia Azul e o *game* Pokémon GO fossem muito mais perigosos do que realmente são.

Há um processo de embrutecimento suave, visto a falta de consciência frente à pauta temática proposta pela mídia, e, ao mesmo tempo, o fetiche (de que trata Pasolini), já que há um enfoque dirigido intensamente ao assunto do momento, ao tema “quente”, o que propicia a perda crítica frente ao mesmo, restringindo um modo mais amplo de entendimento da realidade. Em nenhum momento, nenhuma das crianças (Cri-Br-MaV-1) questionou a veracidade do jogo Baleia Azul, o que indica uma pesquisa não crítica: nas primeiras páginas de pesquisa do *site* Google sobre o tema Baleia Azul é possível, por exemplo, visualizar matérias referindo-se à sua existência não ser comprovada.

Cabe, refletindo-se numa solução, estimular a criticidade frente às pautas midiáticas sensacionalistas a partir do questionamento de sua legitimidade. Certas perguntas propiciam à criança refletir em um espectro maior: quem (qual agente midiático) está me dizendo isto? Por quê? Quais são os seus interesses? Por que esta notícia está sendo repetida tantas vezes? Esta notícia, de fato, é verídica? O que outras fontes dizem sobre isto? No caso do jogo Baleia Azul, perguntas como estas facilmente indicam a relação do alarde, do tema polêmico, com o aumento de audiência. Pode-se, também, encorajar as crianças a fazerem perguntas sobre as possíveis influências da agenda temática: O que eu sinto ao ver este tema ou notícia? Eu tenho interesse nele ou não? Porque? Como meus colegas o entendem? Todos nós concordamos? Que tipo de sentimento é provocado em mim? Questionamentos como estes auxiliam a criança estimular uma autonomia reflexiva frente ao direcionamento midiático.

#### **4.6 Reflexões finais**

Da análise realizada neste capítulo, alguns pontos críticos são apresentados:

- A distância entre o universo midiático acessado pela criança e pelo adulto potencialmente prejudica a mediação parental: a distância geracional gera dificuldades em se estabelecer diálogos não-hierárquicos.

- Enquanto as crianças tendem a enfatizar seus interesses por certo desenho animado, seus pais podem apresentar extremo desinteresse (por vezes, aversão a tal conteúdo), podendo, assim, perder criticidade frente ao mesmo.

- Os pais tendem a considerar conteúdo de má qualidade desenhos animados que não apresentem aspectos didáticos explícitos, desenhos em que há ausência de uma “mensagem clara”.

- Observa-se a tendência das crianças a naturalizar os modelos agressivo e submisso como formas de resolução de conflitos interpessoais. Ao mesmo tempo, constata-se a extrema dificuldade na escolha de modelos assertivos.

- Em contextos menos críticos, crianças que são fãs de certo personagem (de certo desenho animado) tendem a considerar suas atitudes corretas *a priori* (porque o personagem é “do bem”), o que potencialmente legitima modelos agressivos como atos normais.

- Constata-se a recorrência de uma compreensão contraditória em relação à agressividade e à assertividade: o “bem” tem direito de bater no “mau”, concomitantemente, bater é errado, o certo é conversar.

- Observa-se a deslegitimação das perspectivas dialógicas e assertivas a partir do entendimento de que a conversa não seja efetiva na resolução de conflitos.

- Principalmente em contextos menos críticos, as pautas midiáticas sensacionalistas apresentam capacidade de homogeneizar os interesses das crianças e, neste sentido, influenciar negativamente seus sentidos de realidade.

Os pontos críticos citados, apesar de referentes aos participantes da pesquisa de campo, apresentam-se como indícios de um panorama maior relacionados a comportamentos da contemporaneidade. Obviamente, há sempre dificuldades em se propor generalizações no contexto da infância. No entanto, algumas pesquisas quantitativas, relacionadas a temas correlatos, apresentam resultados que reafirmam os pontos críticos abordados.

A pesquisa *Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-*

*16 year olds and their parents in 25 countries (2012)*, ao comparar as respostas das crianças e dos pais pesquisados, apresenta como questão a ausência de consciência paterna frente aos perigos que as crianças podem acessar na internet. A distância geracional e a dificuldade no diálogo são indicados como fatores relevantes a esta questão:

*Previous research has revealed a considerable generation gap, with parents reporting more mediating activities than are recognised by their children. This gap has, in turn, been interpreted as a sign of the barriers to parents' taking responsibility for their children's internet safety – whether because parents and teenagers find it difficult to talk to each other, or because parents feel ill-equipped to understand the internet, or because children fiercely guard their privacy online and so evade parental oversight.*  
(LIVINGSTONE et al., 2011, p. 103)

Nesta pesquisa longitudinal europeia, é constatado que 40% dos pais não demonstraram ter conhecimento da exposição de seus filhos a imagens sexuais na internet, 56% não tinham conhecimento referente ao *bullying* ocorrido com seus filhos e 61% não tinham conhecimento de que seus filhos tiveram encontros *offline* com indivíduos que conheceram *online*. Apesar destes riscos diferirem dos riscos observados na presente pesquisa de campo – riscos referentes à perda de criticidade frente às mídias, à naturalização da violência e aos modelos comportamentais propostos midiaticamente – ambas as pesquisas se dirigem às dificuldades na mediação parental, mais especificamente, à distância geracional e à ausência de diálogo. Os autores da pesquisa europeia propõem a necessidade de políticas públicas que tornem os pais mais conscientes das práticas *online* de seus filhos (LIVINGSTONE et al., 2011, p. 145). Nos EUA, a ONG *Common Sense Media* também aponta resultados quantitativos que reafirmam as considerações críticas apontadas:

*Parents tend to be more reactive than proactive when it comes to children's media choices. In general, we found that most parents saw their role primarily as media gatekeepers, acting to either approve or veto what their children select.*  
(UHLS; FELT; WONG, 2017, p. 5).

Outro ponto comum vincula-se à dificuldade dos pais estarem disponíveis para a supervisão seus filhos na maior parte do tempo diário. Os autores europeus enfatizam a capacitação crítica das crianças de modo a adquirirem autonomia em sua própria segurança *online*: trata-se de enfatizar políticas públicas relacionadas ao empoderamento infantil no âmbito da cidadania digital das crianças. Este direcionamento, em muitos casos, parece ser mais adequado e eficaz do que a

implementação de ações restritivas, especialmente nos casos relacionados à comunicação online: “*The focus of internet safety messaging should be on empowerment rather than restriction of children’s usage, emphasising responsible behaviour and digital citizenship.*” (LIVINGSTONE et al., 2011, p. 146).

Em relação à dificuldade em legitimar a assertividade no contexto infantil e juvenil, como já dito, os estudos de Leme (2004) e Oliveira (2015) apontam a mesma problemática. A metodologia destas autoras apresenta um referencial teórico vinculado a psicologia cognitivo-comportamental, especificamente a ferramenta *Children’s Action Tendency Scale* (CATS) desenvolvida por Robert H. Deluty. Difere, portanto, da metodologia desta pesquisa, integrada à análise do discurso de Orlandi. Apesar da divergência metodológica, encontra-se como ponto conclusivo comum a dificuldade na incorporação dos comportamentos assertivos pelas crianças.

Na pesquisa de Leme, nos grupos em que as soluções são resgatadas da memória da criança (em que não são apresentadas a escolha de alternativas), os resultados apontaram a predominância das tendências submissas e agressivas. Já nos grupos em que são apresentadas alternativas de escolha, os resultados são invertidos, havendo tendência maior à assertividade. Neste quadro, sugere-se que a criança apresente consciência da escolha “didática”, da escolha entendida como correta pelo adulto. Contudo, ao se remeter à memória e às vivências concretas, as crianças tendem a desconsiderar a assertividade dando ênfase aos comportamentos agressivos. De modo semelhante, na presente pesquisa de campo, as crianças prioritariamente identificaram o modelo assertivo como o modo correto, contudo, tanto no ambiente ficcional (na narrativa do Hora de Aventura) quanto na prática (no relato de suas vivências), há uma inversão e o modelo agressivo é compreendido como efetivamente viável. A contradição entre bater e discutir do grupo 1 (Cri-Br-MaV-1) exemplifica claramente esta situação. Portanto, há necessidade de se ensinar a assertividade na prática das crianças, nos seus conflitos cotidianos.

Com base na correlação entre os pontos críticos propostos e os resultados das pesquisas quantitativas, e na perspectiva de possíveis soluções às problemáticas levantadas, são esboçadas recomendações ou orientações no âmbito da mediação entre a mídia e as crianças:

- Enfatizar as crianças a refletirem sobre os conteúdos midiáticos acessados por elas, principalmente nas crianças socialmente menos favorecidas.

- Permitir que a criança espontaneamente apresente seu repertório a partir do silêncio e da escuta do adulto: a partir dos elementos midiáticos que a criança apresenta recorrentemente em suas falas, realizar orientações educacionais.

- Não repudiar modelos incorretos ou negativos presentes nas narrativas midiáticas, mas reposicioná-los, ressignificá-los, de modo a criança ter um entendimento positivo.

- Criar “pontes” entre o universo midiático infantil e o adulto propiciando diálogos não-hierárquicos: estimular pontos de interesse comuns entre o repertório de pais e filhos.

- Ensinar o modelo assertivo na prática cotidiana, a capacidade das crianças desenvolverem sua autonomia ética nos conflitos diários, enfatizando o um cultura do diálogo.

- Estimular a criticidade frente às pautas midiáticas sensacionalistas a partir do questionamento de sua legitimidade.

- Ressaltar a diversidade cultural ampliando as temáticas a que as crianças possam ter acesso.

## 5. Repensando a Educação para as Mídias

A partir da reflexão do capítulo anterior, enfatiza-se a necessidade de explorar ações educacionais que se alinhem com uma infância crítica, participativa e autônoma. Neste sentido, a investigação aproxima-se da Literacia Midiática, campo propício a um fundamento crítico da mídia, e opta por ampliar a discussão: são propostas entrevistas com outros agentes relacionados a infância e mídia.

Para tanto, na primeira parte, item 5.1, as reflexões iniciais contemplam a pesquisa de Sonia Livingstone tendo em vista discutir uma mediação que capacite a criança na relação com o uso da mídia, assim como a pesquisa, prática e atuação de José Pacheco, principalmente no que tange o aprender em comunidade. Esboça-se, neste item, a noção de uma infância crítica. A partir desta reflexão, no item 5.2, são discutidas políticas públicas, brasileiras e europeias, que enfatizam a perspectiva crítica frente à mídia. Com base nesta discussão e nas considerações do capítulo 4, é ampliada a discussão trazendo especialistas: pesquisadores relacionados à infância e à mídia, agentes de projetos sociais relacionados à infância crítica, educadores de animação e professores com experiência em metodologias alternativas. Neste sentido, são realizadas entrevistas de modo a confrontar os apontamentos desta pesquisa com outros estudos e vivências. Nos itens 5.4 e 5.5, são tratados dos principais temas observados nas entrevistas tanto no ambiente escolar, conjecturando os dispositivos educacionais, quando no ambiente familiar e de produção de animação, refletindo sobre a disponibilidade para o diálogo entre pais e crianças e a conscientização dos produtores de animação. Diferentemente dos outros capítulos, em que se apresenta o item reflexões finais, opta-se por mesclar este item nas considerações finais presentes no último capítulo.

### 5.1 Reflexões iniciais

Ao pensar sobre os processos de mediação que favorecem a autonomia crítica das crianças, a pesquisadora inglesa Sonia Livingstone destaca-se no âmbito da cidadania digital das crianças e no esforço em impulsionar ações governamentais. Primeiramente no contexto europeu, mas expandindo para



outros países, Livingstone desenvolve metodologias com ênfase no aspecto quantitativo reforçando, principalmente, critérios mensuráveis, no intuito de estabelecer relações objetivas que possam fomentar políticas públicas internacionais. Os projetos *EU Kids Online* e *Global Kids Online* apresentam dados estatísticos de diversos países possibilitando, também, o acesso livre de pesquisadores de qualquer parte do globo às metodologias utilizadas. Portanto, delineia-se nitidamente o esforço em consolidar vínculos entre a pesquisa acadêmica (relacionada à mídia e à infância) com os gestores públicos de instituições nacionais e internacionais. Estes vínculos aparentam estar majoritariamente consolidados no contexto europeu, principalmente em países como Inglaterra, Finlândia e França, contudo, observa-se o direcionamento desta tendência em países subdesenvolvidos. No Brasil, por exemplo, o *Global Kids Online* conecta-se ao Cetic.br (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação) que integra o CGI (Comitê Gestor da Internet), órgão multissetorial que apresenta diretrizes e estratégias relacionadas ao uso da internet no Brasil.

Criticando a tendência de pesquisas relacionadas à mídia realçarem prioritariamente os aspectos negativos e restritivos, Livingstone (2017) enfatiza as oportunidades para as crianças no ambiente *online*. Neste contexto, a mediação delineia-se no sentido de maximizar as oportunidades e reduzir os riscos. Como oportunidades, são apresentados o acesso à informação global, a diversidade de fontes relacionadas à criatividade e à diversão, a troca de experiências, a possibilidade de expressar sua identidade, o contato com outros indivíduos que compartilham um mesmo interesse em comum, o uso de recursos educativos, entre outros. Como riscos, são indicados o acesso aos conteúdos violentos e sexuais (pornográficos), os valores negativos (discursos racistas e de ódio), a perseguição *online* (*stalking*), a persuasão ideológica, o uso indevido de informações pessoais, o *bullying online*, dentre outros (HASEBRINK; LIVINGSTONE; HADDON, 2008, p. 27 e 28).

Neste contexto mais heterogêneo e com múltiplos fatores, o processo de mediação *online* torna-se mais complexo. Livingstone propõe, então, adaptar os clássicos modelos de mediação parental televisiva (mediação restritiva, co-participativa e instrutiva) indicando dois grandes modelos *online*: a mediação restritiva – em que os pais estabelecem regras que restringem ou interditam o uso da internet pela criança – e a mediação capacitante (*enabling mediation*) – que integra a mediação ativa (a presença dos pais encorajando, compartilhando e conversando enquanto a criança está *online*), a mediação para a segurança (em

que os pais instruem as crianças como agir seguramente no ambiente *online*), o uso de controles técnicos (como softwares de controle parental que filtram e monitoram as atividades *online*) e a monitorização parental (em que os pais checam os dados de uso, como o histórico *online*, após o uso da criança) (LIVINGSTONE et al., 2017, p. 88).

Livingstone explica que através da mediação restritiva, ao limitar o uso da internet, reduzem-se as possibilidades de risco, contudo, também, são reduzidas as possíveis oportunidades que a criança possa encontrar no ambiente *online*. A capacitação da criança em sobrepujar os riscos, em adquirir autonomia frente aos mesmos, é valorizada no sentido de minimizá-los sem, contudo, diminuir as oportunidades. Para além das nuances de cada país europeu analisado, os estudos de Livingstone indicam resultados gerais: os pais tendem a utilizar a mediação restritiva quando se julgam menos qualificados ou instruídos para lidar com o ambiente *online*. De modo contrário, quando se consideram competentes no ambiente *online*, tendem a utilizar a mediação capacitante. De modo semelhante, quando os pais julgam seus filhos menos experientes no ambiente *online*, a mediação restritiva tende a ser utilizada. E, quando observam maior competência *online* em seus filhos, tendem a utilizar a mediação capacitante, exatamente por estarem mais conscientes das oportunidades *online*. (LIVINGSTONE et al., 2017, p. 99). Portanto, desenvolver a resiliência das crianças e dos pais frente aos riscos *online* torna-se ponto vital.

Retornando às discussões do capítulo 2, esta perspectiva auxilia o desenvolvimento de novos entendimentos sobre a infância: a proposta de Livingstone não se enquadra na noção de infância convencional e nem de infância disruptiva. Ou seja, a criança não é compreendida como indivíduo passivo, que necessita de constante proteção, que é amplamente influenciável e frágil, e nem, por outro lado, como indivíduo regido pelas práticas midiáticas, que acessa a todo e qualquer conteúdo sem filtros e capacidade de discernimento ou como público-alvo vulnerável. A perspectiva de Livingstone direciona-se ao entendimento da criança enquanto sujeito autônomo que aprende a lidar com os riscos. Há ênfase na capacitação, na autonomia crítica e na resiliência, o que demonstra confiança na criança enquanto sujeito que pode, efetivamente, superar os possíveis riscos e perigos midiáticos.

Enquanto as pesquisas de Livingstone tendem a focar em aspectos mensuráveis, a presente investigação inclina-se aos sentidos de ordem subjetiva e crítica sendo de vital importância a capacidade de ressignificar, já que potencialmente transforma valores éticos ou, dito de outra forma, transforma

riscos em oportunidades. Como visto no capítulo 4, os personagens de desenhos animados potencializam tanto aspectos negativos quanto positivos. Por exemplo, algumas crianças assimilam o personagem Rei Gelado como vilão que deve ser combatido violentamente, o que enfatiza agressividade. Outras crianças compreendem a carência emocional do personagem, entendem seus atos maléficos (principalmente, o rapto de princesas) como falhas de sua personalidade que acarretam dificuldades sociais: enfatiza-se, agora, a empatia e a tolerância. Este e diversos outros exemplos demonstram a relevância em capacitar a criança para ressignificar criticamente os conteúdos midiáticos (a migrar de um entendimento agressivo para o empático, como no exemplo) ao invés de focar no conteúdo em si, isolado, sem o contexto da recepção. Reforçando sua autonomia crítica, a criança potencialmente desenvolve a capacidade de revalorar qualquer conteúdo midiático, de transformar riscos em oportunidades.

Deste modo, não se exclui o papel da mídia de construir uma experiência social, mas também não se exclui o papel do sujeito de ressignificá-la: desmistifica-se a ideia de um sujeito totalmente passivo ou totalmente autônomo. Esses dois polos podem ser compreendidos como inclinações, mas nunca como características absolutas: a relação entre produtor e consumidor audiovisual apresenta-se de forma dinâmica e mutável de modo que o jogo de forças potencialmente transforma tanto um lado quanto o outro.

Esboça-se, então, a noção de infância crítica: a criança enquanto sujeito crítico que ressignifica positivamente o universo midiático. Esta noção aproxima-se da mediação capacitante no sentido em que diminui a importância dos aspectos de interdição ou de restrição a certo conteúdo midiático e valoriza prioritariamente aumentar a capacidade de discernimento da criança de modo a fortalecer sua autonomia crítica. Neste processo, há necessidade de suavizar o embrutecimento pedagógico, a rigidez nos direcionamentos, ao mesmo tempo reforçando liberdade e responsabilidade: alteridade, diálogo, escuta, expressividade, autonomia e emancipação são valores primordiais.

No âmbito de uma criança atuante e crítica, José Pacheco repensa o ato pedagógico com a ideia de transformar o binômio comunidade-escola – o tempo de aprender e o tempo de lazer ou o espaço escolar e o espaço não-escolar – explorando a noção de comunidades de aprendizagem. Trata-se de reforçar, pelo viés de Rancière, o desembrutecimento da escola tradicional em que as marcações do ensinar e do aprender mostram-se rígidas de modo similar a um processo industrial, a um “fordismo educacional”, como coloca Pacheco.

O espaço de aprender é todo o espaço, tanto o universo físico como o virtual, é a vizinhança fraterna. E quando se aprende? Nas quatro horas diárias de uma escola-hotel? Duzentos dias por ano? Que sentido faz uma “idade de corte”, se não existe uma idade para começar a aprender? A todo momento aprendemos, desde que a aprendizagem seja significativa, integradora, diversificada, ativa, socializadora. O tempo de aprender é o tempo de viver, as 24 horas de cada dia, nos 365 dias (ou 366) de cada ano. (PACHECO, 2014, p. 11)

Ampliando a noção de aprendizagem para além do ambiente formal escolar, pergunta-se: o que, de fato, as crianças aprendem quando não estão nas escolas? Mesmo que não seja com este nome, “aprendizagem”, em que elas se interessam? Que assuntos elas pesquisam por si próprias sem a presença do direcionamento de um professor? Souza e Gamba dirigem-se à mesma problemática:

Em sala de aula, na relação com a leitura e a escrita, encontramos hoje a representação concreta desse abismo entre gerações. De um lado, o professor, com sua história e sua temporalidade inscritas em modos particulares de leitura, formados com base em sua inserção acadêmica e profissional; de outro lado, o aluno, representando o novo trazido por sua geração e pela cultura já modificada que a permeia. Nesse distanciamento espaço-temporal entre a história do professor e a vivência do aluno é que percebemos nos artefatos culturais, ou seja, nos objetos concretos que passam a mediar as relações de alunos e professores com os atos de leitura e escrita, um obstáculo que por vezes dificulta a integração da experiência de adultos e crianças. (SOUZA; GAMBA, 2002, p. 109)

Talvez seja pela crise do ensino tradicional, apontada por Pacheco, em que “o aprender tradicional é chato”, que as crianças e os jovens criem formas divertidas de aprender associadas a seus afetos, muitas vezes relacionados a ícones midiáticos. Como já visto, jovens e crianças direcionam grande parte de seu tempo a compartilhar aspectos e temas relacionados a grandes produções culturais: de fato, na atualidade, o consumo de determinada produção cultural não é entendido apenas como entretenimento predominantemente passivo, em que, por exemplo, a criança somente assiste a TV. As crianças buscam explorar o universo de determinado *game*, desenho animado, novela infantil e de outros ícones da indústria cultural criando modos de compartilhar estas aprendizagens informais nos ambientes virtual e não-virtual: o modo comunitário de aprendizagem já acontece de forma intensa no universo midiático infantil e juvenil.

Pode-se citar diversos contextos: fóruns *online* criados por fãs de séries televisivas, *games* em que se há intervenção e modificação do mesmo pelos próprios jogadores, eventos de *cosplay* em que os fãs fantasiam-se dos

personagens de determinado desenho animado, *games online* que são jogados por equipes, etc. A aprendizagem, nestes contextos, dá-se pela troca de informação dos fãs que aprendem mais sobre a narrativa de determinada série, aprendem como jogar melhor certo *game*, que produzem histórias próprias relacionadas ao desenho, que conversam e opinam sobre curiosidades do mesmo, etc. O termo *Fandom*, abreviação de *Fan Kingdom* (ou Reino dos Fãs), contempla essa forma em que há um espaço sem professor, sem plano pedagógico, sem estrutura de séries escolares, mas onde existe, de fato, uma aprendizagem real focalizada em determinada produção cultural: crianças e jovens compartilham conteúdos, opiniões e informações criando uma rede de aprendizagem mútua e colaborativa em que os papéis de quem ensina e quem aprende alternam-se ou mesclam-se.

As pesquisas de Fernandes e Batista (2016) aproximam-se da mesma questão: os jovens *youtubers* contemporâneos indicam um modo de aprender com foco numa busca de conhecimento autônoma e não regulada, ou seja, “fuçando” a internet, “se virando” no ambiente *online*. “Lucke: Não sabia nada. Aí, eu tentei fazer um curso, mas fiquei com preguiça de ir. Aí eu peguei pela internet. Eu fui vendo videoaula no *YouTube*. Até que deu certo.” (FERNANDES; BATISTA, 2016, p. 122). Neste processo, aparentemente sozinho, acontece uma intensa troca de conhecimentos – ao se assistir vídeos de outros *youtubers*, ao se trocar mensagens em fóruns, ao se obter dicas, ao se colaborar, ao se fazer junto determinado vídeo – revelando, enfim, uma amplitude coletiva e colaborativa. Aprender, neste processo, não é algo chato, mas, sim, divertido e estimulante.

Os jovens *youtubers* consideram sua atividade um *hobbie* e, surpreendentemente, informam que pouco percebem de repercussões positivas dela em suas vidas. Falam do gosto de fazer, do prazer, retorno positivo pelo esforço, da melhoria da autoestima e de fãs, mas talvez não tenham consciência do quanto aprendem nesse processo. (FERNANDES; BATISTA, 2016, p. 124)

Neste sentido, também o desenho Hora de Aventura é tema de alguns ambientes *online* de discussão: no *site* Reddit (2018) mais de 190 mil usuários fazem parte do *adventuretime community*. Já o *site* Wikia (2018) dispõe mais de 3 mil posts sobre o desenho. Existe, ainda, a *Noitosfera Fansub* (2016), uma comunidade *online* dedicada a criar legendas para os episódios da série. Evidencia-se, assim, uma intensa discussão e aprendizagem comunitária ao redor da série Hora de Aventura, funcionando como um “imenso grupo de estudo” com foco neste desenho. “Que educação poderia ser capaz, no século XXI, de gerar

esse sentimento de pertencimento, de responsabilidade, comprometimento e satisfação, como ocorre com seus canais [do *Youtube*]?” (FERNANDES; BATISTA, 2016, p. 132).

Como trata anteriormente Livingstone, há uma série de oportunidades positivas neste processo de aprendizagem informal pelas crianças e jovens – principalmente no que tange à troca de experiências, à possibilidade de a criança expressar-se e ao acesso à informação, – contudo, revelam-se aspectos negativos relacionados ao fetiche no desenho animado e ao consumo do mesmo. Como visto no capítulo 4, ao se identificar emocionalmente, ao “amar” certo personagem da série, é possível que as crianças tendam a achar que suas ações são preponderantemente certas e não questionem os valores do personagem. Associado a este “consumo de valores” não-crítico, o consumismo material é reforçado, já que o desenho é o grande tema das trocas entre as crianças: daí o valor em comprar o *game*, o boneco, ou outro produto correlacionado.

Na perspectiva de Livingstone, é possível compreender estes fatores como riscos que afetam a subjetividade das crianças. Restrições como as propostas pela Classificação Indicativa demonstram pouca repercussão social e não contemplam a complexidade destes processos de aprendizagem comunitária informal, como já visto nos capítulos 2 e 3. Portanto, a ideia de uma infância crítica capaz de ressignificar, revalorar, repensar as produções culturais delinea-se como caminho de solução: reafirmar valores positivos na alteridade criança-adulto. A criança, em conjunto com o adulto, ressignificar a mídia de modo a diminuir os riscos não apenas objetivos, mas também os que afetam a sua subjetividade: o diálogo constante entre crianças e adultos parece ser elemento fundamental para consolidar a criticidade frente à mídia.

Através do entendimento dos valores do outro – do que outro acha correto ou incorreto, do que gosta ou não gosta, de como se sente frente a certo conteúdo midiático – é possível construir diálogos mais significativos e uma mediação mais consistente. Neste sentido, esta investigação aproxima-se da perspectiva bakhtiniana em que o outro exerce função prioritária na formação do “eu”. Para Bakhtin (2011), os valores de certa pessoa, seu horizonte axiológico, constantemente interagem ou colidem com o horizonte axiológico do outro, de modo que o outro (que me observa “de fora”) dispõe da capacidade de me completar, sendo o contrário também verdade. Esta constante interação revela que os sujeitos se constituem na alteridade, na relação com outro.

A incapacidade do sujeito olhar-se por inteiro, observar-se fora de si mesmo, explicita a necessidade dos valores externos, da capacidade do outro perceber

mais do que eu percebo, o que Bakhtin denomina excedente de visão. Por exemplo, é da fala materna que o bebê recebe suas primeiras definições de si mesmo, é a partir deste ponto que forma os seus próprios valores. Valores, estes sempre correlacionados externamente, valores inerentes ao outro. Nesta perspectiva, em que sujeito compreende que sua constituição está vinculada aos valores do outro, observa-se um aprendizado mútuo entre crianças e adultos: tanto os pais podem conhecer o universo midiático dos filhos, entrando em contato com um outro horizonte axiológico, outros valores, outros sentidos de realidade, quanto os filhos estando abertos ao universo midiático dos pais aprendem com vivência dos mais velhos, com os elementos culturais que estes trazem.

Situar-se, ao mesmo tempo, no lugar de falante e de ouvinte – de mestre e de aprendiz, de conhecedor e de ignorante – possibilita uma resignificação nos papéis sociais típicos em que a criança aprende e o adulto ensina. Pelo contrário, no contexto midiático contemporâneo, entende-se que ambos podem aprender e ensinar, aspecto este que potencializa a criticidade em ambos. Importante ressaltar que esta resignificação mútua, esta troca de experiências não-hierárquica, não implica em perda da autoridade paterna: não se trata de aumentar a permissividade, mas, sim, em ampliar a escuta do que a criança traz em sua fala e o estímulo a que a criança, do mesmo modo, esteja aberta ao que o adulto apresenta. Trata-se de, como apresentam Pereira e Macedo, repensar o posicionamento do adulto frente à criança: “(...) as questões de pesquisa são pensadas e enfrentadas do lugar singular de quem participa, junto com as crianças, dos fenômenos que deseja investigar.” (PEREIRA; MACEDO, 2014, p. 45).

## **5.2 Ensino e mídia: aspectos críticos e operacionais das TICs no contexto europeu e brasileiro**

A partir das discussões anteriores, demonstra-se oportuno debater como a possibilidade de uma infância crítica é pensada enquanto política pública nos projetos relacionados à mediação dos veículos de comunicação de massa. Neste sentido, a comparação entre Brasil e Europa, assim como Brasil e Portugal, permite explorar diferenças e similaridades em cada caso.

A capacidade crítica da criança frente às mídias, como valor pedagógico, integra-se ao campo Mídia-educação: Monica Fantin a aborda a partir dos “4 Cs”, cultura, crítica, criação e cidadania (FANTIN, 2014, p. 3). Contudo, não há pleno

consenso na definição precisa deste campo. Em contraste aos modelos de classificação indicativa apresentados anteriormente (item 2.2), a Mídia-educação manifesta pluralidade tanto em definições conceituais, quanto nos variados projetos educacionais relacionados ao campo. Diversos conceitos e noções integram ou correlacionam-se a Mídia-educação como, por exemplo: Educomunicação, Educação para os Media, Alfabetização para a Mídia, Literacia Midiática, Literacia Visual, Literacia Tecnológica, Gestão dos Media, Literacia Crítica, *Media Competence*, *Cyberliteracy*, *Multimodal Literacy*, etc. A diversidade de definições identificada no campo revela não apenas a variedade de metodologias e ações projetuais, mas também a disputa em relação aos objetivos pretendidos e a definição de políticas públicas específicas.

A principal tensão observada refere-se à potencialização da capacidade crítica das crianças e, em contraste, à inclinação para o ensino operacional das TICs (tecnologias da informação e comunicação). Expondo esta disputa em um caso concreto, Mark Reid (do *British Film Institute*) sugere, por exemplo, a redefinição do conceito de Literacia Fílmica (*Film Literacy*) enfatizando os aspectos operacionais frente às perspectivas críticas e analíticas:

*The European Commission's definition of film literacy from the original tender specification was: 'the level of understanding of a film, the ability to be conscious and curious in the choice of films and the competence to critically watch a film and to analyse its content, cinematography and technical aspects'. With this definition as a point of departure, we have revised the definition is as follows:*

*The level of understanding of a film, the ability to be conscious and curious in the choice of films; the competence to critically watch a film and to analyse its content, cinematography and technical aspects; **and the ability to manipulate its language and technical resources in creative moving image production.** (our revision in bold).*

(BURN; REID, 2012)

Observa-se que os embates presentes nas definições e redefinições de conceitos relacionados à Mídia-educação integram a disputa de investimento no ensino dos aspectos técnicos ou no ensino da crítica a certa tecnologia. Os que enfatizam os aspectos técnicos tendem a estabelecer uma relação, por vezes, direta entre a capacidade de utilizar certa tecnologia e a capacidade crítica frente aos conteúdos acessados nesta tecnologia. Nesta investigação, entende-se que não é possível criar esta correlação: o aumento de capacidade técnico-operacional da criança não coincide obrigatoriamente com o aumento de sua criticidade. A pesquisadora Raquel Cunha identifica questões similares na definição de Literacia apontando, ainda, que a ênfase na criticidade se associa a



uma resistência à cultura de massa e ao consumismo, e a ênfase na operacionalidade conecta-se às habilidades profissionais e à inserção no mercado de trabalho (CUNHA, 2015, p. 62). Livingstone também identifica esta contradição: “(...) *is the purpose of media literacy to enable people to accommodate to the existing media landscape or to critique it – and even to critique the society that represents itself through media in particular ways?*” (LIVINGSTONE et., 2012, p. 4).

Outras problemáticas surgem deste conflito de definição gerando certos questionamentos: o uso das TICs na educação formal incentiva pedagogias alternativas centradas na colaboração e na autodidaxia pela criança, como abordam Belloni e Gomes (2008)? Ou, pelo contrário, as TICs fortalecem o ensino formal tradicional na direção de um aumento de performance do aluno? Ou, ainda, o uso das TICs em casa pelas crianças tende a distraí-las provocando menor concentração ao estudar, como apontam as pesquisas da ONG *Common Sense Media* (RIDEOUT, 2012)? As perguntas acima indicam que, a partir dos termos TIC e Mídia-educação, são propostas ações pedagógicas menos embrutecidas, com maior autonomia da criança, e, ao mesmo tempo, ações fortemente embrutecidas, que objetivam metas mensuráveis e enfatizam a comprovação, as notas e as provas. Conciliar estas divergentes instâncias a partir de um mesmo termo parece ser extremamente difícil.

Há, portanto, necessidade de melhor delimitação dos campos de atuação: o principal problema localiza-se na abrangência da definição de TIC e a este termo identificar divergentes processos e tecnologias. Belloni e Gomes (2008), ao abordarem a autodidaxia, por exemplo, destacam os ambientes de aprendizagem computacionais, ambientes mediados por um professor, como uma sala de aula com computadores. No entanto, em outros contextos, a utilização do computador pelas crianças sugere prioritariamente o acesso às redes sociais, aos vídeos do *Youtube*, às comunicações por mensagem, enfim, há uma ênfase maior ao acesso à cultura de massa do que aos aspectos da educação formal como aponta Buckingham (2007). O contexto cultural também amplia as possíveis relações entre conteúdo acessado e tecnologia: na presente investigação, a maioria das crianças brasileiras pesquisadas indicaram assistir ao desenho Hora de Aventura no celular, já as portuguesas, não.

Dada a amplitude de definição e atuação das TICs, demonstra-se relevante observar separadamente cada projeto e iniciativa no campo da Mídia-educação, ou seja, compreender qual exatamente é o objetivo pretendido. Para tanto, listam-se possíveis objetivos: aumento de performance operacional e técnica, maior

assimilação de conteúdo didático, experimentar modelos alternativos de educação, ampliação da capacidade crítica da criança, desenvolver a autonomia da criança, ampliar o acesso à diversidade cultural, estimular a participação e a cidadania nas crianças. A clareza no objetivo esperado permite desconstruir relações diretas improváveis. Por exemplo, ao aprender uma nova tecnologia a criança também aprende a ser crítica frente ao mesmo? Ao aprender a usar o computador e o ambiente digital, a criança terá interesse em utilizá-la no estudo formal? Ao fortalecer sua potência crítica frente aos conteúdos audiovisuais, a criança aprenderá noções técnicas de edição, de luz, de ritmo narrativo? Mesmo que muitos projetos educativos abordem estas questões paralelamente, não é possível estabelecer implicação ou obrigatoriedade nestas relações.

Observar cada caso separadamente favorece a diversidade, o que, a princípio, seria positivo. Por outro lado, contudo, desfavorece o consenso em uma definição preponderante, fator importante no fortalecimento de políticas públicas. Neste sentido, o relatório *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28* (2016), criado pelo Observatório Europeu do Audiovisual, indica encontrar limitações metodológicas devido à ausência de uma definição universalmente aceita de Literacia Midiática. Como solução a esta pluralidade, opta-se por uma definição abrangente – “(...) includes all technical, cognitive, social, civic and creative capacities that allow a citizen to access, have a critical understanding of the media and interact with it.” (EAO, 2016, p.1)” – que é, posteriormente, dividida em competências (*skills*) mais específicas: criatividade, pensamento crítico, diálogo intercultural, uso da mídia, participação e interação. A partir desta divisão, torna-se mais tangível a distinção entre as diferentes abordagens de cada projeto proporcionando visualizar o contexto de modo mais claro.

Este relatório apresenta resultados significativos<sup>11</sup> no âmbito europeu, dos quais destacam-se alguns pontos: o “pensamento crítico” é a principal competência na grande maioria dos projetos, seguido pelo “uso da mídia”. A maioria das partes interessadas (*stakeholders*) não apresentam responsabilidade estatutária relacionada a Literacia Midiática, ou seja, não há obrigatoriedade no investimento e ação nesta área. A sociedade civil revela-se como principal agente

---

<sup>11</sup> Importante ressaltar que esta pesquisa está restrita a projetos extracurriculares relacionados, principalmente, à sociedade civil, como ONGs e instituições europeias. Objetiva-se, portanto, mapear e identificar tendências recorrentes na literacia midiática, mas não fornecer um panorama completo deste campo.

nos projetos relacionados a Literacia Midiática, seguidos pelas autoridades públicas e pela academia.

Comparado ao significativo investimento nos aspectos críticos da Literacia Midiática europeia, as pesquisas de Monica Fantin (2014) sugerem ênfase no ensino técnico-operacional das TICs no Brasil: uma “inclusão digital” que se concentra quase exclusivamente nos aspectos operacionais havendo negligência no ensino da crítica frente aos mesmos. Identificam-se os interesses das empresas do ramo tecnológico em incentivar prioritariamente a inclusão digital de ordem técnico-operacional no sentido de ampliação de um público consumidor: o interesse em que mais indivíduos criem o hábito de uso e, assim, comprem mais computadores, celulares, softwares, etc. O fortalecimento do consumismo, talvez, seja o principal fator negativo na educação das TICs. No entanto, o contexto brasileiro se apresenta a partir de uma extrema desigualdade e exclusão e, neste sentido, a democratização do acesso e do ensino das TICs contribui positivamente para a diminuição destes fatores, como explicam Belloni e Gomes (2008). Por exemplo, o ensino de softwares a crianças socialmente menos favorecidas contribui para melhorar sua formação frente às crianças de classes mais altas e, assim, apresentarem mais chances no mercado de trabalho.

Contemplando estes pontos positivos e negativos, é reforçada a ideia de que o acesso instrumental não é suficiente para consolidar a potência crítica na infância. Para tal, há de se “incluir na inclusão digital” os aspectos críticos frente aos conteúdos midiáticos: “(...) *we note only the rhetoric of the salvationist discourse of digital-technological inclusion in the schools, as if this is suficiente to assure the citizenship and learning of children and youth.*” (FANTIN, 2014, p. 6). Entende-se, portanto, a necessidade de rever o foco nos aspectos instrumentais tecnológicos realçando uma educação que reflita sobre a mídia. A variedade de projetos europeus de Literacia Midiática, relacionados ao “pensamento crítico”, podem ser utilizados como exemplos que auxiliem na legitimação da Mídia-educação no Brasil: integrar o acesso instrumental à educação crítica frente às mesmas de modo a equilibrar esta dicotomia.

No Brasil, apesar de haver considerável investimento do ensino das TICs nas escolas, há escassez de políticas públicas relacionadas a Literacia Midiática. O campo da Mídia-educação é citado no Plano Nacional de Educação, contudo não se apresentam políticas nacionais específicas, o que o direciona a um âmbito menor, a sua utilização como recurso pedagógico opcional. Observa-se, aqui, semelhanças referentes ao desafio da sociedade civil europeia em estabelecer responsabilidades estatutárias e, assim, estabelecer financiamento continuado,

seja de ordem pública ou privada. ONGs e projetos relacionados a Literacia Midiática, por exemplo, são prejudicados pela descontinuidade de investimento (BRITES; JORGE; SANTOS, 2014) o que enfraquece sua atuação e o campo da Literacia Midiática como um todo. Este problema é observado tanto no Brasil quanto em Portugal (CUNHA, 2015) indicando, portanto, necessidade em se consolidar a Literacia Midiática como responsabilidade estatutária, ou seja, estabelecer a obrigatoriedade no investimento contínuo.

Em Portugal, observam-se avanços nesta área: os conteúdos relacionados a Literacia Midiática são incluídos numa das 15 áreas da disciplina Educação para Cidadania, a área Educação para os Media. Apesar disto, não há uma obrigatoriedade do ensino desta área sendo escolha do professor da disciplina Educação para Cidadania abordá-la ou não. Como recurso pedagógico, é elaborado o Referencial de Educação para os Media (2014): um referencial em que os professores podem acessar aos conteúdos propostos aos ciclos da educação pré-escolar, do ensino básico e do primário. Neste documento, são propostos temas e subtemas, são estabelecidos objetivos específicos referentes a cada ciclo escolar criando uma conformidade que pode ser replicada em outros contextos, como o brasileiro. Por exemplo, o tema 7, publicidade e marcas, propõe: “Os alunos compreendem os objetivos e as funções da publicidade e são capazes de identificar e de analisar criticamente a diversidade de técnicas usadas.” (PEREIRA et al., 2014, p. 15). Já no tema 11, os media como construção social, tema que mais aproxima-se da noção de infância crítica, é proposto:

Os alunos exploram representações, presenças e silêncios nos media em geral. São capazes de identificar estereótipos veiculados pelos media. Identificam preconceitos e estratégias de manipulação. Compreendem que o processo de edição dá ao texto/mensagem um determinado significado. (PEREIRA et al., 2014, p. 15).

Reforça-se, assim, a legitimação da Literacia Midiática no sentido de consolidar o campo diferenciando-o do ensino técnico-operacional das TICs. O referencial aponta, por exemplo, “Educação para os Media não se reduz a (nem se confunde com) o uso dos media na educação, ainda que possa se beneficiar desse uso. Muito menos se pode confundir com o mero uso de tecnologias (...)” (PEREIRA et al. 2014, p. 7). Tendo em vista a proximidade linguística e cultural, entende-se que o Referencial de Educação para os Media de Portugal pode ser contemplado como inspiração para a criação de um modelo sistematizado de ensino da Literacia Midiática no Brasil na ideia de reforçar uma infância crítica no contexto nacional.

### 5.3 Análise das entrevistas com especialistas da área

As discussões realizadas até então indicam certas problemáticas na relação mídia e infância, assim como possíveis caminhos e respostas às questões suscitadas. Entende-se a importância e a riqueza de ampliar a discussão trazendo especialistas, na intenção de confrontar as pré-conclusões desta investigação a outras pesquisas e vivências. Para tanto, opta-se por desenvolver entrevistas semiestruturadas.

#### 5.3.1 Metodologia

O objetivo das entrevistas realizadas não se delinea na análise de discurso realizada anteriormente, mas, sim, na direção de comparar e repensar possibilidades educacionais na relação infância e mídia a partir de estudos e vivências diversos. De modo a propiciar um ambiente de alteridade, são entrevistados 10 especialistas, 5 brasileiros e 5 portugueses. Opta-se por separá-los em quatro grupos relacionados ao tema da investigação, como mostra a Tabela 5:

GRUPOS	BRASIL	PORTUGAL
Pesquisadores relacionados à infância e à mídia	Rita Ribes Pereira Rosália Maria Duarte	Sara Pereira Sara Reis da Silva
Agentes de projetos sociais relacionados à infância crítica	Flora Moana Van de Beuque	Alexandre Varella
Educadores de Animação	Maria Cláudia Bolshaw	Jorge Teixeira Marques
Professores com experiência em metodologias alternativas	Mariana Rosa	Tiago Oliveira

Tabela 5: Resumo dos entrevistados.

Os tópicos abordados no capítulo 4 direcionam a elaboração de três perguntas guia (Apêndice C), contudo são propostas outras perguntas de acordo com a resposta de cada entrevistado. Abaixo, a descrição de cada um dos entrevistados.

Rita Ribes Pereira é pesquisadora brasileira, Doutora em Educação pela PUC-Rio e atualmente coordena o grupo GPICC (Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea) integrado ao Programa de Pós-graduação em Educação

da UERJ. Rita Ribes foi coordenadora do GT Educação e Comunicação da ANPED nos anos 2009 e 2010, membro do Comitê Científico de 2011 a 2013 e membro do Comitê Científico dos Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI). Sua entrevista foi realizada presencialmente no dia 26 de setembro de 2018.

Rosália Maria Duarte é pesquisadora brasileira, Doutora em Educação pela PUC-Rio, e atualmente coordena o GPEM (Grupo de Pesquisa Educação e Mídia) também na PUC-Rio. Rosália é membro fundador da Rede Kino (Rede Latino-Americana de Cinema, Educação e Audiovisual), da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais de Educomunicação e do Grupo de Trabalho *Children, Youth and Media da European Communication Research and Education Association* (ECREA). Rosália também realizou diversas pesquisas para o Cetic/CGI através da metodologia *Kids Online*, elaborada por Livingstone e citada anteriormente. Sua entrevista foi realizada presencialmente no dia 19 de dezembro de 2018.

Sara Pereira é pesquisadora portuguesa, Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, atualmente Professora Associada e Diretora do Departamento de Ciências da Comunicação do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho. Sara Pereira é uma das autoras do Referencial de Educação para os Media (2014). Sua entrevista foi realizada no ambiente *online* no dia 12 de julho de 2018.

Sara Reis da Silva é pesquisadora portuguesa, Doutora em Literatura para a Infância pela Universidade do Minho, atualmente é Professora auxiliar na Universidade do Minho (Instituto de Educação). Sua entrevista foi realizada presencialmente no dia 6 de junho de 2018.

Flora Moana Van de Beuque, brasileira, é agente em projetos sociais que atua em diversos projetos relacionados à participação da criança, como, por exemplo, o Primeiro Prêmio Nacional de Projetos com Participação Infantil da ONG CECIP. Atualmente realiza Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ. Sua entrevista foi realizada presencialmente no dia 9 de novembro de 2018.

Alexandre Varella Cid, português, é agente em projetos sociais, responsável pelo *Media Lab* do jornal Diário de Notícias que incentiva, no contexto da Literacia Midiática, a cidadania de crianças e jovens a partir do contato com as noções básicas do jornalismo como, por exemplo, ensinar a construir notícias no ambiente impresso e digital. Sua entrevista foi realizada em ambiente *online* no dia 26 de junho de 2018.

Maria Claudia Bolshaw, brasileira, é educadora de animação. Em 2006 ganhou o prêmio UNESCO como Coordenadora da Pesquisa Animadores do Brasil. Coordena, atualmente, o NADA (Núcleo de Arte Digital e Animação) da PUC-Rio e é professora do curso de Arte, Educação e Inclusão, contribuindo para a formação de indivíduos com diversidade intelectual. Sua entrevista foi realizada presencialmente no dia 4 de dezembro de 2018.

Jorge Teixeira Marques, português, é educador de animação. Jorge é professor na ESMAD (Escola Superior de Media, Arte e Design do Politécnico do Porto) e na ESD-IPCA (Escola Superior de Design do Instituto Politécnico do Cávado e Ave). Atualmente realiza Doutorado tendo como tema o consumo fragmentado das crianças. Sua entrevista foi realizada em ambiente *online* no dia 10 de dezembro de 2018

Mariana Rosa é professora brasileira de Sociologia com experiência de docência tanto na metodologia Waldorf de Rudolf Steiner como na metodologia da Escola da Ponte. Atualmente, leciona em uma escola estadual. Sua entrevista foi realizada presencialmente no dia 31 de outubro de 2018.

Tiago Oliveira é professor português de Música que lecionou durante 8 anos na Escola da Ponte. A escola original é situada no distrito do Porto, Portugal. Sua entrevista foi realizada presencialmente no dia 19 de julho de 2018.

### 5.3.2 Análise

A análise da transcrição das entrevistas sugere a problematização de diversas questões relevantes no processo da Educação para as Mídias. Opta-se por dividir a discussão em dois grupos. No primeiro grupo (item 5.4), com foco no ambiente escolar, é debatida a possibilidade de uma disciplina curricular assim como a implementação de outros dispositivos educacionais integrados a métodos de ensino alternativos que enfatizem a autonomia crítica da criança. No segundo grupo (item 5.5), com foco no ambiente familiar e na produção de animação, é problematizada a disponibilidade dos pais em realmente escutar a criança repensando a formação de seu espírito crítico a partir da necessidade de experiências de diversidade e do incentivo a uma cultura do diálogo, ao mesmo tempo reforçando a importância dos produtores audiovisuais conscientizarem-se da responsabilidade educacional da mídia.

## 5.4 Escola e crítica: ouvir o que a criança tem a dizer sobre a mídia

Nas entrevistas, uma das principais questões a ser problematizada é a de como se educar para as mídias: quais seriam os dispositivos educacionais apropriados para capacitar as crianças a terem um olhar crítico frente a produções culturais? Retoma-se o debate em relação a aspectos críticos e operacionais das TICs (item 5.2): como visto, o fetiche midiático e o estreitamento dos sentidos de realidade sugerem a tendência preponderante do uso das mídias sem o questionamento das mesmas e, portanto, a necessidade de reflexão sobre este uso.

SARA PEREIRA: As pessoas usam o *Google* ou o *Youtube*, os usam de forma perfeita. As pessoas sabem como esses serviços são pagos? Toda essa informação pode ser usada pelo mecanismo de busca. É importante que saibam, por exemplo, que quando faço uma pesquisa, a pesquisa que vem é uma pesquisa que vem construída, não é. Ela não é pura. Porque é trabalhada por algum mecanismo e, depois, me faz chegar a determinada atenção nos meus interesses baseado naquilo que eu pesquisei anteriormente. Se ficamos apenas com a questão da técnica não chegamos a esta análise.

Neste sentido, Rita Ribes enfatiza a atuação do consumismo nas crianças, público-alvo mais vulnerável e suscetível: “RITA RIBES: A maior violência é a do consumo (...) No item violência da Classificação Indicativa, não entra consumo. Então, é interessante pensar isso: o quê que tem entrado como violência?” Neste sentido, na pesquisa de campo (capítulo 4), o grupo de crianças do Cantagalo ([Cri-Br-MaV-2](#)) identificaram semelhanças visuais na representação do personagem Rei Gelado e do Papai Noel enfatizando o aspecto consumista.

PESQUISADOR: Gente, Papai Noel existe? Papai Noel é muito parecido com o Rei Gelado!

ELAINE: Papai Noel é no bolso da minha mãe.

CLÁUDIA: Papai Noel é mais bonitinho!

PESQUISADOR: Se vocês vissem o Papai Noel, o que vocês fariam?

TODOS: Papai Noel!

CARLA: Quero um não sei o quê, um não sei o quê, um não sei o quê lá! Feliz natal, Papai Noel! Eu quero meus presentes.

ELAINE: Primeiramente, quero uma geladeira de Nutella...

ARTUR: Eu também.

ELAINE: Um *Iphone*, um tablete, um computador, uma televisão maior que tiver...

ARTUR: Um *Xbox*!

ELAINE: Com todas as antenas para eu ver todos os canais possíveis. Uma casa enorme, uma piscina, e sol todo dia para eu estar na piscina.

ARTUR: Ó, eu ia pedir um *Xbox*, um telefone...



ELAINE: E dinheiro de montão que nunca acaba!



Figura 24: Rei Gelado e Papai Noel da Coca-Cola.

Pontuando outro exemplo: Rita Ribes discorre que, em uma de suas pesquisas, gravou mais de uma hora e meia de comerciais televisivos que foram exibidos a crianças de cinco a seis anos de idade. Como havia um comercial em que a apresentadora Ana Maria Braga aparecia, as crianças pensaram se tratar do programa desta apresentadora. Ou seja, as crianças não identificaram a diferença entre o que é um programa televisivo e o que é o comercial: há, de fato, um nível pré-reflexivo no acesso midiático em que os conteúdos narrativos mesclam-se aos processos de consumo. “MARIANA ROSA: Eu vejo como um caminho de inconsciência. Eu vou buscar para me desligar, para me distrair e para ‘Ah, já corri, já brinquei, já pulei, vou me jogar no sofá.’” Associado a este “desligamento crítico”, a própria configuração do desenho animado, focado quase exclusivamente no público infantil, também colabora para a ausência da figura adulta no momento de consumo midiático. Figura adulta, esta, que possa conversar, refletir ou questionar o que se está vendo trazendo aspectos críticos ao processo. Claudia Bolshaw discorre sobre o percurso histórico em que os desenhos animados, gradativamente, posicionam a criança como espectador isolado:

CLAUDIA BOLSHAW: Eu tenho 54 anos, eu acho que eu fui a primeira geração que cresceu assistindo desenho animado em casa. Foi sendo construída. O Pica-pau lançava alguns episódios para serem vistos no cinema. Eu me lembro de sair de casa, para ir ao cinema e ver Pica-pau. Depois, quando eu tinha tipo uns 10 anos, o Pica-pau já era consumido diariamente na televisão. Então, houve uma mudança de hábito. De assistir

animação no cinema para assistir em casa. Pica-pau e Tom & Jerry foram os primeiros seriados de animação que foram produzidos em larga escala. (...)

O desenho animado passou a ser chamado de babá eletrônica. Ia almoçar deixava a televisão ligada com os Flingstones, os Jetsons: mudou-se a estrutura da casa. Deixou de ser uma coisa restrita, preparada, programada, que os pais viam junto com os filhos, para os filhos verem sozinhos com autonomia e servindo de babá.

O nível de inconsciência e a tendência ao isolamento da criança durante o assistir apontam a necessidade de dispositivos que implementem uma reflexão sobre o consumo midiático focado principalmente em expor este processo à criança. “RITA RIBES: Então, entender que a mídia é produzida. Porque a grande questão ideológica da mídia, é dar a impressão que não tem quem fez. Saber as autorias.” Jorge Marques dirige-se ao mesmo ponto:

JORGE MARQUES: As pessoas estão muito habituadas a consumir imagens sem as questionar. Também a consumir produtos sem os questionar. As pessoas acham que se está sendo fabricado não faz mal à saúde. O que não é verdade. Cada vez mais, o consumidor é uma espécie de cobaia. A mesma coisa com as imagens. Aparece algo, as crianças veem e só quando começam a ver reações negativas é que as coisas são reformuladas ou até retiradas. É exatamente como o produto de consumo físico. (...) É preciso, se calhar, prepará-las mais, dar-lhes arma para saberem consumir, mais do que condicionar o consumo. Ou seja, ajudá-las a perceber o que elas podem consumir, dar-lhes o poder de escolher.

Ao se cogitar as possibilidades de uma disciplina autônoma em que se ensine ou se estimule a Educação para as Mídias, tanto Rita Ribes quanto Rosália Duarte e Sara Pereira reconhecem dificuldades na implementação de um conteúdo específico dentro do âmbito curricular, por vezes, já disputado por diversas outras demandas. Como já dito, em Portugal, a Educação para os Media é posicionada como uma área da disciplina Educação para Cidadania, junto com outras 14 áreas, sendo que o professor desta disciplina opta por utilizar ou não utilizar a Educação para os Media no ensino do curso. Sara Pereira, uma das criadoras do Referencial de Educação para os Media (2014), reflete sobre esta própria configuração, em que a disciplina Educação para Cidadania é dividida em 15 áreas, demonstrando o inchaço de conteúdos educacionais e a dificuldade em abrir o currículo escolar para outras demandas. “SARA PEREIRA: (...) eu acho que é importante haver uma disciplina específica, mas compreendo que seja difícil a escola integrar como disciplina autônoma todas as áreas que reivindicam que são importantes.” No âmbito brasileiro, Rita Ribes aponta os mesmos problemas:

RITA RIBES: Será que é legal criar uma disciplina? Para gente que é da área da Educação, e eu nem sou da área da discussão de currículo, mas quem é da discussão de currículo, a grande crítica que faz é: tudo que a sociedade nomeia como problemático, que precisa ser olhado, a primeira ideia que surge, é que a escola tem que criar uma disciplina para falar daquilo. São temas que são da sociedade em geral, mas é como se a escola tivesse que se responsabilizar. (...) Por um lado você tem isso, e por outro você tem: tira filosofia, tira sociologia. O currículo é também um lugar de disputa.

Outra possível solução, é posicionar a Educação para a Mídia de forma transversal ao currículo o que, contudo, tende a invisibilizar o tema: torna-se uma “terra de ninguém” como coloca Sara Pereira. SARA PEREIRA: (...) o professor de Português diz: ‘Ah, isso não sou eu que trabalho, é o professor de História’. E o professor de História diz: ‘Não, não. Isso é do professor de Inglês.’” Apesar dos obstáculos em posicionar a crítica ao uso da mídia a partir de conteúdos estruturados, estes mesmos limites permitem pensar que nível de autonomia crítica é obtida por um ensino convencionalizado. Dito de outra forma: o objetivo de uma disciplina como esta seria “alertar sobre as mídias” ou realmente abrir espaço para as crianças realizarem suas próprias críticas independentes e autônomas? Mariana Rosa, pela sua prática e vivência escolar, expõe: “MARIANA ROSA: Uma aprendizagem significativa só vai acontecer se partir de um interesse real, de uma necessidade real.” Neste sentido, até que ponto o formato de uma disciplina estruturada contempla o modo contemporâneo das crianças de discutir sobre a mídia? “RITA RIBES: A gente quer que ela faça um tipo de crítica, a gente quer que ela faça aquela crítica que lida com os elementos que a gente quer e de preferência chegando aos resultados que a gente espera.” Rita Ribes discorda, neste ponto, da visão “adultocêntrica”, muitas vezes preponderante no processo de ensino, em que o olhar do adulto sobre a criança cria expectativas sobre os resultados que elas vão obter: trata-se do ensino embrutecido, pelo viés de Rancière, em que se enrijece a linha de aprendizado do aluno a partir da assimilação de conteúdos específicos e com uma expectativa rígida sobre em que espaço do saber o aluno deve chegar.

O Referencial de Educação para os Media (2014), exatamente por ser um referencial (não um livro com conteúdos ou repertórios específicos como numa disciplina clássica), de fato, não se enquadra numa visão “adultocêntrica”: apresenta um ensino menos embrutecido em que há espaço para novas possibilidades tanto para o professor quanto para o aluno. Por outro lado, apresenta objetivos gerais e específicos, além de temas que funcionam com guia ou norte para cada faixa etária: há, assim, direcionamentos menos embrutecidos

que possibilitam ao professor realizar uma mediação capacitante em que a criança efetivamente realize uma crítica própria, a partir do seu próprio repertório. Neste sentido, Rita Ribes e Sara Reis indicaram que na área da Literatura, alguns questionamentos referentes ao gênero ficcional, à autoria, à produção e à intenção discursiva auxiliam no processo de reflexão das crianças sobre as próprias produções culturais que consomem.

RITA RIBES: Eu penso que esta já é uma formação que existe em relação à literatura. Você vai encontrar professores que vão ter a preocupação de muito cedo mostrar para crianças; “Vocês viram que este desenho, lembra este desenho, é a mesma ilustradora.” Então, essa preocupação de quem é o ilustrador, quem é o autor, ler coisas que são do mesmo autor, você vai encontrar desde a educação infantil em relação à literatura. Penso que isso seria importantíssimo em relação aos desenhos, às séries, às novelas. Que é a autoria, né? Quem é esse autor? Que características ele vai ter, né? (...) Que outro livro esse outro autor tem? Não é? Que desenho é esse? Tem outro desenho desse mesmo autor? Quem é que desenha? Quais são as cores mais usadas? Que tipos de história? Isto é bastante importante.

Ao pensar em categorias menos embrutecidas, Sara Reis afirma sua discordância em relação às classificações etárias tanto na literatura quanto no audiovisual, como exige a Classificação Indicativa. Sara Reis participou do projeto Casa da Leitura, da Fundação Calouste Gulbenkian, em que propôs classificar uma série de livros, não por faixa etária, mas, sim, por competências e perfil do leitor: pré-leitores, leitores iniciais, leitores medianos e leitores autônomos.

SARA REIS: O leitor autônomo é aquele que se despega, que se desliga do cânone escolar, do conjunto de leituras impostas pela escola, por exemplo. É um leitor que seleciona a leitura, que quer conhecer outras obras. Há este aspecto emancipado também aqui, que não se fica por aquilo que é direcionado gratuitamente.

Enquanto observa-se, na Classificação Indicativa, o caráter de embrutecimento pelo do que não é apropriado a certa idade, ou seja, um direcionamento pelo viés negativo, na classificação explicada por Sara Reis, há o incentivo a um aprendizado que se desprende da órbita curricular e contempla a intervenção do aluno. Portanto, não deixa de haver um norte – a intenção de que a criança e o jovem tornem-se indivíduos mais críticos – contudo, a linha de direcionamento, normalmente composta de conteúdos rígidos, é aberta à diversidade e às escolhas de leitura das crianças, que criam seu próprio repertório. Tiago Oliveira, como ex-professor da Escola da Ponte, relata um processo ainda mais desembrutecido: a própria necessidade de se tratar de certo tema é decida

em assembleia composta pelas crianças, pelos professores, pais, auxiliares, etc. Ou seja, a decisão de refletir sobre este ou aquele tema é tomada de forma democrática, não somente pelo adulto.

TIAGO OLIVEIRA: Por exemplo, enquanto nas escolas ditas normais, eles têm mesmo o espaço de Educação para Cidadania, e é uma aula direta também, o professor fala acerca de vários assuntos e os prepara, eventualmente, para questões de cidadania, é uma coisa muito objetiva. Na Ponte, esse conceito é trabalhado como... muitas coisas, não é, assim, uma coisa, focada em. O que eu acho, é que, sendo que existe a necessidade de se focar num tema, que fosse comum a toda escola, que fosse mesmo importante, então, em assembleia, este tema viria à baila. Assembleia das crianças em que toda a escola participava. Quando digo toda escola, são os alunos todos, são os orientandos educativos todos, são os auxiliares, são os pais. Os pais também têm espaço para estar lá assistindo, mas quem lidera assembleia são os alunos. A assembleia é composta por alunos de todos os níveis etários que foram eleitos. (...) Se fosse uma coisa mesmo urgente, a escola mobilizava-se em torno de uma questão e trabalhariam isso com toda escola ou com um grupo específico.

Este viés – ainda mais desembrutecido, em que não se pressupõe a necessidade de se tratar a educação para a mídia *a priori*, mas, sim, a partir de uma demanda real observada em assembleia – direciona a uma outra forma de pensar a relação da infância com a mídia. Quando Tiago Oliveira relata que este conceito é trabalhado como “muitas coisas”, sugere refletir o aspecto transversal da Educação para Mídia não no sentido de expor conteúdos curriculares específicos, mas na perspectiva de abrir realmente espaço para o que as crianças e jovens vivem no seu dia a dia. Tendo em vista que os agentes midiáticos – como o *Google*, o *Instagram*, o *Youtube*, os desenhos animados, os *games*, etc – fazem parte constante da rotina infantil e juvenil contemporânea, é provável que temas midiáticos espontaneamente apresentem-se. Por exemplo: Mariana Rosa, ao tratar do tema violência com uma turma de jovens do colégio estadual em que trabalha, realizou dinâmicas de conversa em que as séries audiovisuais apresentaram-se como fator preponderante:

MARIANA ROSA: A minha primeira pergunta sempre é: “O que que vocês querem saber sobre violência?” A gente tem que dar conta disso [do tema violência], mas a gente pode acessar isso por infinitos caminhos e depende nós quais serão eles. (...) Nesse caso, vieram as séries, e veio uma específica, uma de um cara que era um estuproador que fazia barbaridades. Toda esta discussão de armar a população não armar a população, de pena de morte... (...) O que que te faz buscar isso [esta série]? Esta é sempre a minha pergunta, é uma pergunta importante. Qual sua necessidade que está sendo atendida por isso? Ela pode ser atendida por outros lugares? A gente precisa de, para falar sobre estupro, ganhar todas essas referências. (...) Eu não vejo essa pergunta vindo delas [das crianças].

Neste caso, a mídia posiciona-se como um elemento de abertura à discussão crítica sobre o tema estupro: o repertório midiático dos alunos, aqui, apresenta-se como ponto inicial de reflexão sendo o professor um facilitador e condutor deste processo crítico. Em contraponto a uma disciplina estruturada sobre a mídia, há grande potencialidade em pensar o que a criança espontaneamente fala sobre a mídia quando estimulada por dinâmicas ou dispositivos que lhes facilitem a exposição do que pensam.

FLORA MOANA: Parte importante da ideia da participação infantil, eu acho que vai nesse sentido: da possibilidade de adultos e crianças dialogarem. Existem dispositivos: jogos que você pode fazer, né, que vão permitir esse diálogo, maneiras mais lúdicas, e a boa e velha paciência e disponibilidade por parte do adulto.

Cabe, neste ponto, reforçar a ideia de realmente ouvir o que as crianças têm a dizer sobre seus afetos com a mídia, do que simplesmente alertar ao “perigo das mídias”. “RITA RIBES: O diálogo verdadeiro. (...) Tem um diálogo muito artificial feito com as crianças. Nesse diálogo das mídias, o adulto já chega para a criança sinalizando que está errado.” Na perspectiva de um desembrutecimento, pelo viés de Rancière, do aprender em comunidade, pelo viés de Pacheco, da necessidade de conhecer o repertório cultural dos alunos, pelo viés de Freire, da mediação capacitante, de que trata Livingstone, torna-se evidente a real necessidade dos professores, e adultos em geral, escutarem o que as crianças têm a dizer sobre as produções culturais que as emocionam para, então, estimular uma reflexão crítica sobre as mesmas. Nos processos educacionais em que há uma maior participação da criança, não importa efetivamente se o tema mídia posiciona-se em segundo plano – como um elemento que instiga a discussão – ou em primeiro plano – a própria questão da mídia como ponto central. O real processo crítico da criança perpassa a vida da criança ou do jovem, o seu dia a dia, o seu cotidiano, onde a mídia já está fortemente presente.

Neste ponto, parece importante ressaltar o foco nos professores, ou seja, em capacitá-los a estimular e facilitar a discussão de temas midiáticos com as crianças. Mariana Rosa relata que a proposta curricular do Estado do Rio de Janeiro apresenta um currículo objetivo, mas, este, é um “currículo mínimo”. O “currículo máximo” depende de como o professor vai tratar este ou aquele tema, quais percursos de aprendizado serão propostos. “MARIANA ROSA: O ‘currículo máximo’ depende de todas essas subjetividades: depende dos seus interesses, dos meus interesses, das suas experiências, das minhas experiências.” Como já

dito, Mariana Rosa, professora de Sociologia, trata do tema violência a partir de uma roda de conversa em que os alunos apresentam uma série televisiva que aborda o tema estupro: neste contexto, há, de fato, aspectos críticos em relação à mídia sendo tratados. Provavelmente pelos alunos dialogarem sobre a série televisiva pela qual demonstram afeto, o interesse na discussão seja maior do que se os temas “mídia” e “violência” fossem expostos como conteúdos de uma disciplina clássica.

Compreendendo a importância dos adultos estarem disponíveis ao que as crianças têm a dizer, reflete-se sobre outro ponto tratado anteriormente: a resolução de conflitos (item 4.4). Como já visto, a tendência às escolhas agressivas e passivas tendem a invisibilizar a assertividade, as propostas dialógicas. A disponibilidade para ouvir a criança, conjuntamente ao acesso à diversidade (o que implica em experiências de alteridade), potencializam o desenvolvimento do que Sara Reis expõe como uma cultura do diálogo: valorizar o diálogo na prática, não apenas enquanto elemento politicamente correto considerado inviável no dia a dia. Flora Moana posiciona esta discussão no âmbito da socialização:

FLORA MOANA: Desenvolver competências emocionais na escola. Falar sobre sentimentos na escola. Parte do modelo tradicional é assim: você vai para a escola aprender os conteúdos e para socializar. O socializar dava conta de tudo isso, mas sem ser nomeado. As crianças não estavam autoconscientes dos seus processos, sabendo que aquilo também se aprendia na escola. Muitos adultos sabem que as crianças estavam ali também para aprender a socializar, mas as próprias crianças não têm essa informação (...) Então, eu acho que isso entrar como um tema explícito é muito importante. Que a gente fale sobre isto com as crianças. Toda essa discussão da participação infantil em escola vai nesse sentido. As próprias assembleias. Isso é um caminho.

Observa-se uma nítida tensão em relação ao objetivo principal do ensino: transmissão de conteúdos ou socialização. Apesar de aparentemente estas duas vertentes apresentarem-se como complementares, há, de fato, uma grande diferença de postura na criança. A assimilação de conteúdos objetivos dirige-se à noção de infância convencional que pressupõe uma criança mais passiva, que aceita seu lugar de aluno e dirige-se por uma linha de aprendizado já traçada previamente. A socialização pressupõe, dentro da noção de infância crítica, uma criança ativa que sabe expor suas emoções, suas opiniões, suas ideias próprias e que, por isso mesmo, demanda um outro disposto a entender seus afetos, seus entendimentos de mundo. Como os professores, os pais e os adultos em geral posicionam-se nesta dualidade, parece ser extremamente importante: objetivar-

se, em primeira instância, cobrar um rendimento escolar às crianças (boas notas, passar no vestibular) ou estimular nas crianças as competências emocionais e críticas reforçando a capacidade de autonomia em ressignificar e revalorar o seu próprio aprendizado? A conciliação destas duas instâncias é um desafio contemporâneo em que a mídia se insere como fator preponderante.

A partir das discussões realizadas, principalmente no capítulo 4, reflete-se na hipótese de que a grande mídia expõe espaços de prazer que suprem uma ausência de socialização na escola tradicional: as trocas sociais em que realmente observa-se um engajamento afetivo pelas crianças estão mediadas pela grande mídia, sejam nos jogos *online*, nos desenhos animados, no *Youtube*, no *Instagram*, etc. Os próprios termos “tarefa” e “dever de casa”, em contraponto a “tempo livre” e a “recreio” (sinônimo de divertimento, distração e deleite), reforçam estes apontamentos. Neste sentido, quando existe um conflito, as dificuldades em atitudes assertivas tornam-se nítidas exatamente pelo condicionamento à passividade dos alunos nas escolas tradicionais. Tiago Oliveira relata a experiência da Escola da Ponte contrapondo este contexto:

TIAGO OLIVEIRA: Existe naquela escola de fato uma forma de tratar as crianças que lhes potencia este lado, que é crítico. Todos nós somos capazes de ter algumas visões críticas, mas nem todos estamos à vontade para nos expor. Eu acho que uma das grandes vantagens daquela escola é que havia essa liberdade, esse espaço para dar chance delas falarem, delas proporem. Se for falar dos media, é uma coisa muito específica, mas só o fato de uma criança estar à vontade para pedir a palavra numa assembleia em que estava toda a gente, pais e alunos, e dizer: “Há no recreio, uma outra criança que, normalmente, pega comigo, e queria resolver isto aqui.” Isto acontece.

A possibilidade democrática que a Escola da Ponte propicia estimula a atuação do aluno. Tiago Oliveira relata que os alunos da Ponte, quando iam para outras escolas, eram, por vezes, caracterizados como muito interventivos. “TIAGO OLIVEIRA: (...) eles não estavam no sistema como se fossem receptáculos, eles estavam num sistema que estimula a serem participativos e a pensar. Se eles sentem que alguma coisa não está bem, eles falam.” Novamente a ideia que a assimilação de conteúdos exige uma infância passiva entra em conflito com uma atitude crítica e interventiva da criança. No ponto da resolução de conflitos interpessoais, torna-se nítido que a passividade da criança prejudica modos mais dialógicos e propostas em que a assertividade seja incentivada.

MARIANA ROSA: A experiência que tenho tido em lidar na vida coletiva com crianças é que, a primeira coisa, quando existe um conflito, é não negar isso. A gente limita: aqui não vai bater, mas você está com raiva. Você tá muito



bravo. E a gente tem que olhar para isso. (...) Pede desculpa e tá tudo bem. Não, a gente aprendeu que se a gente quer uma comunidade não-violenta, a gente vai ter que olhar para a violência que existe em nós e dedicar tempo a ela. Dedicar tempo para entender de onde ela vem.

(...)

A experiência que eu tenho de muitas e muitas mesmo resoluções de conflito na escola pública e em todas é de que, quanto mais eu me desprendo deste lugar de quem sabe, eu estou ali, de fato, a serviço de uma resolução de conflitos ou eu estou ali disfarçadamente para dizer que quem manda sou eu e eu que vou decidir o que vai acontecer. Isto faz toda a diferença se eu estou empoderando essas duas pessoas para criar um acordo entre elas: para se entenderem, para se ouvirem, para identificarem em si o que que elas estão sentindo, o que que elas estão precisando agora, para abrir mão, para ouvir o que o outro está sentindo.

O lugar que Mariana Rosa apresenta, lugar de real abertura a escuta da criança, lugar de construção com a criança, muitas vezes, é um lugar difícil em que se expõe uma aprendizagem constante. Por exemplo, no livro *Escola da Ponte, uma Escola Pública em Debate* (2018) é relatada a dificuldade de posicionamento dos professores quando foi decidido em assembleia que os alunos poderiam ouvir música nos espaços de aprendizagem, mesmo as mais agitadas. Os professores optaram por não intervir. “Eles colocaram duas vezes músicas mais agitadas e compreenderam que assim não podia ser (...) A música deixava de ser música para ser ruído naquele contexto de trabalho.” (PACHECO, PACHECO, 2013, p. 28). Observa-se, nesse processo, uma negociação constante e uma aprendizagem conjunta real, próprias do ambiente democrático: com certeza mais difícil do que um processo “de cima para baixo” em que o adulto define regras *a priori*. Repartir as escolhas educacionais com as crianças exige uma confiança em um processo de aprendizado menos rígido e com possibilidade de trajetórias diferentes. No caso da Escola da Ponte, são estabelecidos diversos mecanismos para além das assembleias. Os grupos de responsabilidade, grupos de crianças responsáveis por algum aspecto da escola, reforçam a autonomia na resolução de conflitos, como expõe Tiago Oliveira:

TIAGO OLIVEIRA: Portanto haviam várias responsabilidades. Uma delas era o recreio bom. Se alguma coisa não resultasse no recreio, podia ser a violência, por exemplo, os alunos mais velhos que às vezes não deixavam os gajos mais novos no campo de futebol. A responsabilidade [o grupo] tentava autonomamente resolver isto. Falando, arranjando soluções do gênero: o espaço do recreio tem trinta minutos, jogam quinze os mais velhos, jogam quinze os mais novos. Arranjavam estratégias. Se não conseguissem arranjar, iam para a assembleia. Era um tema que ia para a assembleia. E aí, em escola, toda gente poderia arranjar a solução. Por isso que esses grupos existiam. Para que a escola funcionasse autonomamente.

Retornando a questão das mídias, observa-se como, em ambientes educacionais menos embrutecidos que favorecem à participação e intervenção dos alunos, são mais propícios a que estes mesmo alunos apresentem seus afetos, muitas vezes, mediados por alguma produção midiática. Ao abrir espaço para a vivência real da criança, ao se aproximarem comunidade e escola (como coloca Pacheco), ao se escutar o que a criança deseja falar, abre-se também espaço para que a criança discuta seu universo midiático, fale sobre seus desenhos animados preferidos, seus *games*, as redes sociais que utiliza. Neste ponto, é criado um ambiente realmente propício à mediação.

Então, capacitar os professores nesta direção parece ser fundamental. Aqui, cabe pontuar que diversos programas internacionais focalizam suas ações no sentido da capacitação do professor. O *site* da ONG *Common Sense Media* (2018) apresenta uma área específica para os educadores dispendo de muitos e variados recursos no sentido da implementação da cidadania digital, desde de webinários sobre Fake News à discussão sobre o uso excessivo de tecnologia e ferramentas para combater os riscos no ambiente *online*. A ONG *Common Sense Media* talvez seja uma das maiores fontes internacionais de recursos *online* para capacitação de professores no âmbito da Literacia Midiática. O relatório *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28* (2016) do Observatório Europeu do Audiovisual, como já colocado, apresenta-se como uma outra fonte que expõe a pluralidade de diferentes projetos relacionados a Literacia Midiática na Europa. Conjuntamente, o Referencial de Educação para os Media (2014) apresenta objetivos e temas relevantes que podem ser trabalhados pelos professores. Há, aqui, uma fonte de recursos que potencialmente auxiliam os professores a pensar dispositivos que facilitem a discussão sobre a mídia com as crianças, assim como o direcionamento a uma reflexão crítica sobre as produções culturais que elas consomem. De todo o modo, independente da forma do dispositivo educacional utilizado, enfatiza-se a importância em permitir que a criança ou o jovem expressem seu repertório midiático e, a partir deste ponto, estimular uma reflexão crítica, autônoma e independente sobre o mesmo.

ROSÁLIA DUARTE: Quando uma criança pode dizer o que ela viu, o que ela pensou, o que ela gosta, porque que ela gosta, você tem mil possibilidades de mediação, seja oferecendo mais material para ela aprender mais, seja trabalhando aquilo no cotidiano da sala de aula, seja propondo a discussão entre elas, porque uma criança sempre ensina a outra a ver melhor.

## 5.5 Família e animação: reforçar disponibilidade e diversidade

Outro ponto relevante tratado nas entrevistas refere-se às dificuldades que a distância geracional provoca nos processos de mediação: é enfatizada a falta de disponibilidade dos pais para dialogar e se interessar pelo universo infantil. Rita Ribes, por exemplo, reconhece que muitos adultos dizem não gostar de certo desenho animado sem nem mesmo assisti-lo, como se fossem “ruins” *a priori*. Sara Pereira, por outro lado, afirma aos pais a necessidade de ver até o final o desenho animado ou programa de TV infantil, ou seja, esforçar-se em realmente estar aberto às produções culturais pelas quais a criança demonstra afeto. Rosália Duarte indica que, até o início dos anos 2000, as práticas midiáticas favoreciam um consumo coletivo em frente à TV, seja vendo novelas, jornal televisivo ou, até mesmo, filmes infantis. Na contemporaneidade, com menos tempo livre associado à diferença de interesses, os pais demonstram menor disponibilidade.

ROSÁLIA DUARTE: Quando elas estão em casa, elas têm a própria diversão delas, né. Ou seus smartphones, as suas redes sociais. Então, a dificuldade na mediação advém disso: de menos tempo junto e de outros interesses.

A noção de que “o novo não comunica mais comigo” (item 4.3), nas entrevistas, é reafirmada: a ideia que se têm é de que uma grande parcela dos pais não consegue efetivamente entrar em contato com o que seus filhos gostam. “RITA RIBES: O que me chama atenção é isto: a pouca disponibilidade dos adultos em querer entender a lógica dos desenhos animados.” Neste sentido, é pontuada a importância dos pais engajarem-se num esforço de compreender o mundo da criança enfatizando a paciência e a “abertura” a este mundo.

FLORA MOANA: Não tem mágica. Como você sabe sobre a vida da criança? Parando e conversando com a criança. Parando e brincando com a criança. Parando e assistindo a coisa com a criança. Mediando isso de uma maneira ativa. Estando nesse esforço de entender o que a criança está dizendo, de dizer o quê que você está vendo do que a criança está fazendo e construindo junto uma história.

Neste ponto, não se trata de gostar ou não gostar desta ou daquela produção cultural infantil, mas, sim, de estar presente na criação dos sentidos de realidade que são construídos pelas crianças em contato com a mídia, e, para isso, é importante o empenho do adulto em direcionar-se àquilo que, a princípio, lhe desagrade ou lhe desinteressa. “RITA RIBES: Qual é a minha crítica? Eu acho

que o ponto de vista dos adultos é menos legítimo porque eles não veem. A gente julga uma coisa que desconhece.” Neste sentido, Claudia Bolshaw explica que a animação, enquanto produto, foi criada para ser consumida de forma isolada pela criança. “CLAUDIA BOLSHAW: O desenho animado já foi criado para ser uma babá eletrônica. A indústria produziu a animação, em grande parte, para ser consumida pela própria criança sem explicação.” Neste sentido, a própria lógica do produto desfavorece a mediação e reforça o isolamento da criança e o desinteresse parental.

Rita Ribes acrescenta a dificuldade dos adultos de acessar um olhar estético, um olhar encantado que se permita fantasiar ao ver o novo. Como visto na pesquisa de campo, o fetiche nostálgico nos desenhos animados antigos (como Tom & Jerry, Pernalonga e Flintstones) propicia aos pais a sensação preponderante de que estes são melhores ou menos violentos. Por outro lado, ao assistir os desenhos do *Cartoon Network*, a crítica é realizada quase instantaneamente: há, de fato, um olhar de repulsa, focalizado quase exclusivamente nas críticas negativas, não um olhar estético ou uma perspectiva de deslumbre. Olhar, este, da criança.

Observa-se, então, o processo intenso de fetiche, em alguns pais, que consagra os desenhos antigos e deslegitima os novos. Ao mesmo tempo, as crianças tendem a validar as produções midiáticas atuais e desinteressar-se pelas antigas. Sara Reis, construindo uma comparação com o campo da literatura, relaciona esta dificuldade ao intertexto, às vivências, aos repertórios, às leituras (também de ordem visual) que, por divergirem radicalmente, causam estranheza no adulto. “SARA REIS: Há um certo desconforto perante tudo isto, neste contato com essas novas realidades. Evidente que depois, do ponto de vista desta mediação, não é simples, não é. Não é pacífica.” Sara Reis enfatiza a necessidade de se criar pontos de intercessão na ideia de diminuir o fosso entre o repertório infantil e o adulto.

Os gêneros ficcionais influenciam dificultando ou facilitando o encontro e o diálogo entre adultos e crianças. Como já colocado por Claudia Bolshaw, os desenhos animados foram criados para serem consumidos sem explicação servindo como babá eletrônica: obviamente, a mediação co-participativa ou instrutiva é enfraquecida frente a esta intenção do produto. Contudo, nos anos 2000, observa-se um gênero de exceção. Especificamente no cinema, muitos filmes infantis foram criados para agradar à família como um todo, tendo, por exemplo, piadas exclusivas para os adultos e outras para as crianças: o chamado

“filme família” ou “filme familiar”. Este tipo de produção midiática favorece o assistir em conjunto e, assim, uma mediação mais significativa.



Figura 25: Filme Shrek (2001).

CLAUDIA BOLSHAW: O Shrek foi um divisor de águas, foi quando a indústria do cinema descobriu o “filme família”. Aí, sim, foram feitas produções para que o pai também risse na hora que fosse ao cinema. Na televisão, eu não achei que isso tinha dado certo. No cinema, isso virou uma fórmula. Na televisão, eu ainda considero fragmentado para crianças em determinada faixas etárias de entendimento, mas não tentou abarcar o pai e a mãe.

De fato, não se observa nos desenhos animados televisivos este aspecto familiar. Mesmo o desenho Hora de Aventura, apesar de apontar para faixas etárias divergentes (6 a 9 anos de idade e entre adultos com menos de 30 anos), não alcança os pais mais velhos (como visto no capítulo 4). Cria-se a hipótese que, excluindo-se o “filme família”, a maioria das produções midiáticas tendem a reforçar um consumo cada vez mais fragmentado isolando crianças e adultos como aponta Jorge Marques. “JORGE MARQUES: As narrativas são construídas para esse tal consumo fragmentado: eles param, vão ver um jogo, continuam a ver um vídeo no *Youtube*, pegam no tablete, ligam a televisão.” Criar pontes, espaços de troca em que se discutam os repertórios midiáticos divergentes, parece ser de extrema importância no contexto contemporâneo. “ROSÁLIA DUARTE: (...) não é necessário ver tudo junto. O que é necessário é saber o que a criança está vendo e que é para você dar suporte a ela em relação ao que ela vê e oferecer os conceitos para que ela possa analisar.”

Neste sentido, Mariana Rosa relata que, ao ver uma novela infantil com uma de suas filhas – novela, esta, cujos valores considera extremamente negativos – não explicita uma repulsa total no sentido de apenas a deslegitimar ou de simplesmente restringir o acesso. Pelo contrário, mesmo considerando o conteúdo

negativo, apresenta um esforço em direção à criança através de perguntas, de entender o porquê de ela “gostar” daquela novela.

MARIANA ROSA: “O que que está te atraindo para isso?” é uma pergunta sempre. “O que que está te interessando nisso? Qual é a sua necessidade que precisa ser atendida através disso?” Tá, se é a patinação, a gente não precisa ver todas as mesquinhas, as brigas, os times, o jogar “por debaixo”. Porque se for isso, a gente tem que cuidar disso. No caso da minha filha mais velha: quando eu entendi que o que ela queria era a patinação. “Ah, então vamos fazer um acordo que a gente não precisa ver esse desenho, essa novela?” Era uma novela terrível, assim timinhos.

A disponibilidade – o próprio ato de perguntar sobre, de se interessar sobre – indica a intenção do adulto de entender os afetos que as crianças demonstram com as produções midiáticas: é, de certa forma, um cuidado com a subjetividade da criança e, ao mesmo tempo, a possibilidade real de uma mediação ativa. Neste sentido, Tiago Oliveira, ex-professor da Escola da Ponte, identifica um padrão: sempre que o pai do aluno era mais presente, notava-se nitidamente a diferença.

TIAGO OLIVEIRA: Se há um fator que eu achei que era sempre muito constante, era esse. Sempre que um pai era muito mais presente, mais participativo, muito mais perto e muito mais interessado na educação do filho, percebia-se claramente que o filho tinha outro tipo de comportamento e outro rendimento na escola.

Para além de entender o porquê de a criança gostar, do estímulo ao processo crítico, Flora Moana fala da necessidade da diversidade. “FLORA MOANA: (...) além de ser reflexiva, ter experiências de diversidade. A gente pode ficar aqui refletindo, mas não conseguir levar para realidade.” Reforça-se a ideia de mostrar outras possibilidades midiáticas, outros modos de se divertir, outros caminhos de interesse com intuito de ampliar a perspectiva subjetiva de alteridade. “FLORA MOANA: (...) a criança que experimentou muitas outras coisas, a hipótese que eu tenho, é de que ela não vai ficar muito seduzida. Ela já tem outros espaços de prazer.” A dimensão do prazer é ponto fundamental no que tange o distanciamento geracional. O fetiche a partir do olhar encantado, que trata Rita Ribes, constrói certos espaços de prazer relativos ao universo midiático adulto e outros relacionados ao universo midiático infantil que, como visto, podem ser extremamente divergentes. O estímulo à repetição proposto pelos agentes midiáticos – assistir ininterruptamente ao mesmo desenho animado, jogar incessantemente o mesmo *game*, acessar continuamente as redes sociais – indicam processos de vício: a repetição do acesso a determinada produção midiática reforça quase exclusivamente os valores que esta produção cultural

estimula construindo sentidos de realidade estreitos e monótonos. Ao mesmo tempo, exclui ou invisibiliza valores diferentes. Daí o caráter pedagógico da mídia e a importância na diversidade: criar outros espaços de prazer alternativos ao *mainstream*. Neste sentido, Sara Pereira usa o termo “dieta midiática”.

SARA PEREIRA: Eu acho que depende do que a criança vê. Ela só vê esse tipo de desenhos animados, ou se na sua “dieta midiática” há um conjunto de outros desenhos animados? Para mim, o preocupante é: imagina, uma criança que só gosta de ver esse tipo de desenhos animados. Evidentemente, que isto trará consequências para vida dela do que se ela diversificar e perceber que aquele desenho animado transmite uma mensagem mais negativa ou mais violenta, mas há outros que transmitem uma mensagem mais positiva. Portanto, eu não isolaria nunca o próprio desenho animado do outro conjunto do que as crianças veem e também não isolaria, relativamente, a criança.

A “dieta midiática” de certa criança, potencialmente, indica o modo como esta constrói sua subjetividade: a noção da mídia como “um grande espelho” que reflete os valores do sujeito e, ao mesmo, tempo constrói sua imagem. “ROSÁLIA DUARTE: O audiovisual é produto e produtor de ideia, ele não é só produto.” Na contemporaneidade, a potência da mídia de criar afetos, criar fetiches, criar valores morais sugere repensar o dito popular “me diz com quem andas, que te direi quem és”, deslocando-o para: “me diz a que desenhos, a que séries, a que filmes assistes, que *games* que jogas, a que rede social acessas, que te direi quem és”. Neste cenário, o estímulo à pluralidade e, especificamente, às pautas não presentes na grande mídia apresenta-se de modo positivo na construção de sentidos de realidades mais amplos e diversos.

SARA REIS: Ou seja, acredito que o espírito crítico só nasce, nós só conseguimos de alguma maneira distinguir, nós só conseguimos ser leitores competentes, críticos e autônomos, se conhecermos uma diversidade de objetos muito distintos.

Neste sentido, com o acesso cada vez mais amplo e diversificado no ambiente *online*, os espectadores infantis criam repertórios mais complexos, o que acaba por exigir uma maior complexidade na produção cultural. Jorge Marques comenta, por exemplo, que o atual *remake* em 3D do desenho Heidi (famoso na década de 80) não agrada às crianças: “JORGE MARQUES: As histórias são muito clássicas, são muito romantizadas, eu acho. Mas, por outro lado, o *merchandising* vende muito. Porquê? Porque os pais consomem.” Neste sentido, as crianças demandam um produto midiático com narrativas mais complexas e fragmentadas, ao mesmo tempo, o mercado esforça-se em suprir essa demanda.



Figura 26: Versão antiga e contemporânea da Heidi (1974).

ROSÁLIA DUARTE: Como dizia Martín-Barbero, a lógica de produção impacta a lógica da recepção e vice-versa. Quanto mais habilidoso eu fico, mais a produção pode se sofisticar. Porque que a produção de audiovisual para criança hoje é tão mais sofisticada? Porque as crianças são espectadores sofisticados. Elas têm *know-how* de audiovisual. Se você produzir para ela, o que se produzia para os pais dela, ela não vai se interessar. Aquela coisa rasteira, linear, simples... A sofisticação do produto tem a ver com a sofisticação do espectador e vice-versa. Quanto mais sofisticado o produto, mais o espectador tem que fazer esforço. Por isso, a Literacia é algo contínuo.

Esta demanda por uma complexidade ficcional pode ser um dos motivos da dificuldade de sucesso das produções animadas de caráter pedagógico. “CLAUDIA BOLSHAW: A criança rapidamente percebe e abandona. Houve uma moda muito grande nos anos 2000 de fazer produtos justamente educativos: ficou com um selo de chatura, de chatice.” Claudia Bolshaw aponta que há um descompasso entre o que educadores esperam que uma criança de certa idade consuma e o que, de fato, esta criança está consumindo: novamente, a distância geracional acaba por afastar os universos midiáticos destes dois grupos. Associado a isto, Bolshaw também aponta que a animação nasceu em um ambiente *non-sense*, de humor negro e de ironia citando animações antigas: Betty Boop que, originalmente, era uma cadela sexy e pertencia a uma gangue. O machismo do Popeye. As “pancadarias” presentes no Coiote e Tom & Jerry. De fato, Walter Benjamin, na primeira metade do século XX, já aponta o caráter grotesco e excêntrico da animação exemplificando a partir do personagem Mickey Mouse e sugerindo, ainda, uma explosão terapêutica do inconsciente: “(...) a possibilidade de uma imunização contra tais psicoses de massa através de certos filmes, capazes de impedir, pelo desenvolvimento artificial de fantasias sadomasoquistas, seu amadurecimento natural e perigoso.” (BENJAMIN, 1994, p.



190). Benjamin discorre sobre como o grotesco, a violência e o horror, exibidos na tela, não apenas representam as repressões sociais, mas indicam uma potência a transformá-las: “A hilaridade representa a eclosão precoce e saudável dessa psicose de massa.” (BENJAMIN, 1994, p. 190). Neste contexto, é um desafio conciliar aspectos educacionais normativamente didáticos e embrutecidos à linguagem da animação como um todo, exatamente pela expectativa que este gênero carrega em sua história.

CLAUDIA BOLSHAW: Já nasceu politicamente incorreta, e está com muita dificuldade de se adaptar a estes tempos modernos. Para a primeira infância, no 3D, está tudo resolvido. Mas quando vai para o conflito você está num impasse, porque todo mundo quer que se exploda com TNT. A nossa expectativa é que vá tudo pelos ares.

Por outro lado, este aspecto irônico de ruptura apresenta-se como potência para abordar temas menos visíveis assim como questões minoritárias: a sofisticação do espectador, de que trata Rosália, não deve ou não deveria ser apenas no âmbito técnico-narrativo, mas também na crítica aos valores éticos de dada produção midiática. Questionar o consumo, questionar a ausência de diversidade representacional, questionar o modo de resolução de conflitos: a sofisticação do espectador infantil pode direcionar-se neste sentido, de uma real emancipação em que a crítica ao que se consome apresente estas qualidades. “ROSÁLIA DUARTE: Talvez as indústrias de produção audiovisual possam entender que ela não vai deixar de ganhar. Só vai configurar um outro patamar de público, um outro tipo de espectador, para outro tipo de sociedade.” Estas tomadas de decisão, nas produções de massa, normalmente não são feitas pelos animadores, mas, sim, pelos produtores passando pelos roteiristas (argumentistas).

JORGE MARQUES: O animador normalmente não define os conteúdos, não é, a não ser que seja um realizador. Estou a pensar num universo mais americano, inglês e francês: produtoras grandes, né. Aí, a educação passa mais pelos argumentistas e pelos produtores para perceberem que o que eles estão a fazer têm impacto na educação a longo prazo. Eles estão a condicionar as pessoas que vão tomar as decisões no futuro, se calhar, até para vida deles. Se eles são educados à violência gratuita... não tem problema nenhum. Haverá consequências mais tarde, não é. Não pode só pensar: “Isto vai vender bem. Tem os desenhos fofos [legais] e os miúdos vão gostar e eu vou ficar bem na fotografia.” Tem que perceber que não é inocente.

Jorge Marques identifica algumas produções em que se apresenta o cuidado com a diversidade. Por exemplo, a nova versão da She-rah, escrita apenas por

mulheres, que reforça a igualdade de gênero e posiciona-se diferentemente da versão original, escrita apenas por homens, que tendia a ser um “espelho feminino” do He-man enfatizando batalhas e conquistas.



Figura 27: Versão contemporânea e antiga da She-ra (1985).

Outro exemplo dado refere-se à diversidade presente no desenho animado *Steven Universe* (2013), como aponta Jorge Marques:

JORGE MARQUES: Os eixos de empatia são precisamente estes: as pessoas já não têm que se ver no Ken ou na Barbie. Veem-se em personagens com formas “reais”, que é muito interessante. Na verdade, as mulheres são todas de formas diferentes, os homens são todos de forma diferente. Não são aqueles clichês que às vezes a animação nos diz. Um herói pequenino, barrigudo e de cabelo encaracolado é super invulgar, não é. Super sensível, é importante isso. (...) É uma animação mais feita para os dias de hoje. É uma animação consciente da realidade confusa, não é.



Figura 28: Representatividade no desenho animado *Steven Universe* (2013).

As pesquisas de Heather Clark (2017) sobre este mesmo desenho, *Steven Universe*, indicam a importância da representatividade midiática na socialização das crianças e a sua potência em dar visibilidade às questões de gênero, de sexualidade, de etnia e de classe social através da diversidade de identidades dos personagens da série. Clark apresenta diversos relatos em fóruns *online*s (sobre este desenho) que legitimam pautas invisibilizadas: considerando que temas com menor representação midiática tendem a ser identificados como incorretos ou anormais, a presença efetiva de personagens diversos contribui para validar a aceitação social das minorias. O relato da usuária *online* LunaOona, sobre o episódio Mr. Greg do desenho animado *Steven Universe*, exemplifica nitidamente a partir da questão da bissexualidade:

*And for the first time in my life, I felt like my feelings could be taken seriously as well. I'm coming to terms with a lot of what's happened in my life now. I feel like I've been given permission to have emotions thanks to 11 minutes of a family cartoon. Nothing else in twenty-some years of life has come close to the validation I felt watching this episode as a queer woman.*

(...)

*I kept crying when Pearl sang cause it reminded me of all the rejections I've had as a bisexual. I relate so frekkin much and I'm so happy how this show can tell everyone watching it that those feelings are real, it's not a joke!*

(CLARK, 2017, p. 47)

No Brasil, o serviço de streaming *online* Netflix apostou em um desenho animado com temática *Drag Queen*, o desenho *Super Drags* (2018). Apesar de ser classificado como 16+, houve uma repercussão negativa em que grupos de pais, anti-LGBT e religiosos posicionaram-se contra a animação requisitando o cancelamento da mesma. Os produtores mantiveram o programa respondendo o pedido a partir da personagem principal do *Super Drags*, Vedete Champagne: “Tão dizendo por aí que *Super Drags* é pra criança? Quê? Vocês estão me achando com cara de Galinha Pintadinha?”, diz a personagem. ‘Vai ter desenho de viado na Netflix, sim! Mas só para maiores de 16 anos’, continua Vedete (...)” (UAI, 2018). Formalmente, o Netflix explica que a série não está disponível na plataforma infantil (plataforma *Kids*) e que oferece recursos para os pais bloquearem a série. Há, neste caso, um claro posicionamento a favor da diversidade de representatividade e, ao mesmo tempo, do respeito ao controle dos pais. Contudo, num segundo momento da discussão, a pressão social dos grupos conservadores fez o Netflix retirar a série do ar.

O ponto problemático da recomendação do MPF e de todo o movimento contra a série, que uniu vozes conservadoras e ganhou coro nas redes sociais, é que “*Super Drags*” em nenhum momento foi sequer cogitada a

entrar no canal infantil da plataforma, conforme a própria Netflix explicou ao UOL. A animação, que ainda não foi lançada, é direcionada ao público adulto. Em contato com a reportagem, a Netflix salientou ainda que disponibiliza controle parental para pais que desejam controlar a quais títulos os filhos têm acesso. "A Netflix oferece uma grande variedade de conteúdos para todos os gostos e preferências. 'Super Drags' é uma série de animação para uma audiência adulta e não estará disponível na plataforma infantil [Netflix Kids]", afirmou a empresa ainda na semana passada. (UOL, 2018)

Retomando a discussão sobre censura (capítulo 2), os grupos contra o *Super Drags* requerem uma censura autoritária em que a produção midiática deve ser retirada como um todo do sistema, e não uma censura democrática, em que, por exemplo, o pai tem direito de bloquear o conteúdo. O discurso de censura autoritária sugere a ideia de que o simples contato da criança com o *Super Drags* a prejudicaria *a priori*. Como visto, mais importante do que a produção em si, é o contexto de recepção e o modo a criança interpreta a narrativa. A implicação dos pais em conversar sobre o tema *Drag Queen* é fundamental para orientar a criança sobre o mesmo. O que é requerido, a anulação da série, apresenta o contrário: como se omitir o tema fosse educar de alguma forma. Nestes exemplos, torna-se evidente a importância da diversidade e o quão significativo é a sua presença no ambiente midiático infantil.



Figura 29: Desenho animado *Super Drags* (2018).

Já os estudos de Gabriela Sá e Paula Tavares (2018) reforçam estes apontamentos no âmbito da diversidade dos esquemas gráficos, dos modelos de representação visual dos personagens de animação. Esta pesquisa identifica que,

nas grandes produções de animação para o cinema, as personagens femininas não apresentam diversidade de formas como os personagens masculinos. A tendência na representação feminina a partir de corpos magros, de corpos tipo “ampulheta” (ou tipo “violão”), rostos ovais e equilibrados com sobrancelhas finas e narizes pequenos e empinados sugere valores femininos centrados na sexualidade e na objetificação da mulher. As autoras, então, propõem que o aumento na diversidade gráfica e no repertório visual da representação de personagens femininas na animação reforça uma maior aceitação de outras formas de gênero: *“This innovation in graphic representation can also help audiences around the world to embrace the female gender in all its forms, be it either ugly or pretty, muscular or frail, rounded or square.”* (SÁ; TAVARES, 2018, p. 87).

JORGE MARQUES: Porque se calhar o produtor cai na história clássica: “Eu quero que o miúdo seja loiro de olhos azuis e a namorada também.” Se chegarem pessoas mais tolerantes, com outro tipo de formação, tomam outro tipo de decisão.

Os estudos citados anteriormente sugerem que a diversidade de representações midiáticas potencialmente transforma as expectativas sociais e, neste sentido, legitima a tolerância frente às minorias e à dissolução de estereótipos. De fato, o estímulo à diversidade midiática, a uma pluralidade de temas e representações, possibilita a construção de sentidos de realidade mais amplos (com repertórios mais extensos e distintos) se comparado ao estímulo das pautas sensacionalistas que tendem a restringir os debates a um único ponto, a uniformizar as discussões. Neste sentido, tanto Jorge Marques quanto Alexandre Varella apontaram a questão da ecologia em Portugal: a partir das campanhas, do trabalho nas escolas, dos programas de televisão sobre ecologia, as próprias crianças naturalizaram atitudes ecológicas e ensinaram seus pais que eram mais resistentes. “JORGE MARQUES: E de uma dada maneira, eles trouxeram isto para a mesa, para a discussão e corrigiam os pais. ‘Ô pai, não ponha isto aí. Eu levo isto, não é nada.’ Os pais aprenderam.” Estar disponível aos interesses das crianças, ao horizonte axiológico da criança pelo viés de Bakhtin, e à diversidade daí advinda auxilia também as crianças a estarem reciprocamente disponíveis a outros conteúdos: para além da tolerância, uma cultura de diversidade é enfatizada. Neste sentido, Mariana Rosa cria uma analogia da cultura humana com a agricultura:

MARIANA ROSA: Numa cultura diversificada, falando de agricultura, a gente tem o apoio que uma planta dá para a outra e um equilíbrio muito maior da relação disto com todo o meio ambiente, com os bichos polinizadores, com os bichos que podem atacar a cultura, com o sistema de água e de nitrogênio. Assim, também, nas culturas humanas.

Assim, capacitar tanto os pais, quanto os profissionais de animação (principalmente, os produtores e roteiristas) no sentido da disponibilidade e diversidade apresenta-se como estratégia positiva ao se pensar em melhores modos de mediação dos veículos de comunicação. Os debates e análises realizados nesta investigação conduzem à ideia de que restringir, cada vez menos, tem impacto nas práticas da infância contemporânea, principalmente na faixa etária estudada (de 10 a 12 anos), e que a capacidade de integrar os gostos, interesses e espaços de prazer adultos e infantis revela-se como potência para desenvolver uma infância crítica e diversa. Novamente, reforça-se a ideia do relatório *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28* (2016), do Observatório Europeu do Audiovisual, como fonte de projetos que atuam tanto com pais quanto com profissionais da área da animação, projetos estes possíveis de serem adaptados às condições brasileiras. Também se retorna ao *site* da ONG *Common Sense Media* (2018) enfatizando o projeto *Connecting Families* que apoia e capacita as famílias favorecendo o pensamento crítico nas crianças: o *site* dispõe de guias e conteúdos educativos relacionados a temas como *sexting*, *cyberbullying*, conteúdo violento e gerenciamento de tempo *online*. Por último, finalizando esta parte, Rosália Duarte refere-se favoravelmente ao modo como, na Europa, integram-se os diversos agentes relacionados ao tema:

ROSÁLIA DUARTE: Os encontros que têm sido feitos na Europa agora de discussão e letramento digital incorporam pesquisadores, professores, famílias e produtores, que é para dizer: “Olha, você pode até ganhar dinheiro com isso, mas você não tá favorecendo em nada o desenvolvimento de uma criança”. Era uma proposta do Buckingham nos 90, que a sociedade possa dizer para os produtores de mídia para a criança: “Olha, isso não.”

## 6. Considerações Finais

As análises e debates realizados no decorrer desta investigação indicam que o ato de restringir o acesso da criança a determinado desenho animado, ou a determinada produção midiática, evidencia pouca repercussão nas práticas da infância contemporânea. Pelo contrário, revela-se mais significativo o esforço dos pais, professores e adultos em geral de conversar com as crianças sobre seus afetos midiáticos – seus desenhos, *games*, novelas, *youtubers* favoritos – para, a partir deste ponto, realizar uma orientação educacional. Não se quer dizer com isto que qualquer restrição aos conteúdos midiáticos seja necessariamente negativa, mas, sim, que, no cenário contemporâneo de acesso múltiplo e fragmentado, as restrições não se sustentam como método único de mediação. Em contraponto ao processo de classificar como própria ou imprópria determinada obra audiovisual, parece ser mais pertinente focar na expressão da criança, ou seja, observar o modo como ela entende e apreende os diversos signos midiáticos e os valores éticos que são enfatizados neste processo.

A partir de um mesmo personagem, crianças diferentes estimulam valores e afetos divergentes como explica Merlo Flores em sua pesquisa (capítulo 2). Este aspecto também é observado diversas vezes na presente investigação: por exemplo, no caso do personagem Rei Gelado, em que um grupo de crianças evidencia um discurso agressivo e outro grupo um discurso de empatia e tolerância. A capacidade crítica da criança em ressignificar o conteúdo midiático – ou seja, de transformar seu entendimento, de modificar seu afeto e seus os valores éticos em relação a determinado signo midiático – torna-se essencial nos processos de mediação contemporâneos.

Propõe-se, neste sentido, deslocar a atenção da produção cultural em si (e de sua classificação) a redirecionando para a própria fala da criança sobre esta produção cultural. Fala, esta, que expressa como ela integra os valores e ideias presentes na mídia em sua vivência cotidiana. Para isto, é necessário posicionar a criança como sujeito ativo, não como indivíduo frágil: estabelecer a igualdade de inteligências entre o adulto e a criança é fundamental. Mesmo que um pai ou uma mãe considere certo desenho animado extremamente ruim ou de mal gosto, é pertinente conversar com ela de igual para igual entendendo, assim, o porquê

dela considerar bom tal desenho, quais características são realçadas, quais são suas preferências: ou seja, sondar em seu discurso quais valores, ideias, compreensões e entendimentos são acentuados. A partir daí, sim, realizar uma orientação no sentido de habilitar criticamente a criança, de cultivar sua capacidade em questionar o consumo midiático e de reforçar sua autonomia enquanto espectador.

Como visto na pesquisa de campo com crianças, pais e animadores (capítulo 4), a distância geracional e a dificuldade de se estabelecer repertórios ou interesses comuns entre adultos e crianças prejudicam ou até inviabilizam os processos de mediação instrutiva e compartilhada. Enquanto no grupo das crianças e dos animadores observa-se o conhecimento amplo sobre a série Hora de Aventura, no grupo dos pais, a maioria dos participantes desconhecia o enredo, os nomes dos personagens e o contexto geral apresentando também aversão ao desenho e dificuldade em prestar atenção na narrativa ao assistir. Assim, verifica-se a formação de universos midiáticos díspares que afetam a possibilidade de diálogo: como pais ou mães que desvalorizam ou depreciam certo desenho animado estarão disponíveis e interessados em conversar sobre o mesmo com seus filhos? Obviamente, os valores e ideias serão mediados em outras instâncias, provavelmente com outras crianças que apreciam o desenho, em fóruns *onlines*, etc. Neste sentido, a divergência de interesses entre pais e filhos impacta no processo de aprendizagem midiática e na formação da criança. Como já exposto no item 4.6, pesquisas quantitativas europeias apontam resultados semelhantes indicando pouca consciência parental sobre o uso que as crianças fazem das mídias.

Portanto, a importância de estar disponível ao repertório que a criança apresenta e a persistência em conversar sobre este repertório permitem abrir espaço para diversas formas de mediação e para uma educação mais integrada aos afetos da criança. Contrariamente, ao deslegitimar certo desenho animado – como a maioria dos pais pesquisados, que desvalorizam os desenhos do *Cartoon Network* e valorizam os desenhos do *Discovery Kids* e as animações infantis do seu tempo de infância – institui-se uma barreira comunicacional que impede uma efetiva mediação. Neste sentido, associada à disponibilidade, a receptividade ao diferente é outro ponto essencial: ou seja, o estímulo à diversidade tanto nos pais, ao acolher o universo midiático infantil, quanto na criança, ao se incentivar a pluralidade de conteúdos culturais, os diferentes espaços de prazer para além da grande mídia, assim como o próprio questionamento do que se consome.



No mesmo sentido da disponibilidade e da diversidade no ambiente familiar, a investigação sugere que, no ambiente escolar, a relação entre mídia e educação pode ser conduzida a partir da escuta da criança. Mais favorável do que projetar uma disciplina clássica sobre o tema mídia com conteúdos programáticos específicos, abrir espaço para efetivamente ouvir o que as crianças têm a dizer sobre seus afetos com a mídia revela-se como uma estratégia mais integrada à vivência infantil. O real processo crítico da criança atravessa o seu dia a dia, o seu cotidiano, em que os signos midiáticos estão fortemente presentes. Neste sentido, quando os professores realizam dinâmicas que estimulam a fala dos alunos, espontaneamente serão abordados os seus repertórios midiáticos, já que são elementos significantes em suas vidas.

Retoma-se o exemplo da professora de sociologia Mariana Rosa (item 5.4): ao tratar sobre o tema violência no colégio estadual em que leciona, os alunos apresentaram uma série da *Netflix* que tratava sobre estupro, temática que serviu de discussão para a aula. Independente do tema mídia estabelecer-se em segundo plano (como recurso que incentiva a discussão) ou em primeiro plano (a mídia como questão central), a reflexão crítica é estimulada transversalmente. Os signos midiáticos atravessam e se integram à vivência das crianças e dos jovens. Convidá-los a investigar criticamente a mídia a partir de suas vivências demonstra-se como potente caminho no campo da Educação para as Mídias. Neste sentido, a investigação aproxima-se de metodologias educacionais que incentivam a participação da criança, como a metodologia da Escola da Ponte estudada a partir da experiência do professor Tiago Oliveira (item 5.4).

No sentido político nacional, como visto no item 5.2, há importância em legitimar a área da Mídia-educação estabelecendo compromissos estatutários que permitam o financiamento contínuo e, assim, a continuidade também ao trabalho neste campo. Do mesmo modo, como abordam Monica Fantin e Sara Pereira, reforçar projetos que enfatizem a reflexão crítica em relação às produções midiáticas no sentido de equilibrar a relação entre operacionalidade e criticidade no âmbito das TICs. Dito de outro modo, “incluir na inclusão digital” a reflexão sobre a mesma. Aumentar a visibilidade do campo também auxilia no repensar modelos de produção cultural que sejam menos calcados no consumismo exacerbado.

Como já apontado no capítulo 5, tanto a ONG estado unidense *Common Sense Media*, assim como relatório *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28* (2016) e o Referencial de Educação para os Media de Portugal (2014), oferecem uma vasta amplitude de dispositivos educacionais não apenas

para as crianças e jovens, mas também para pais, professores e profissionais da área audiovisual. Esta amplitude de dispositivos utilizados em outros países pode servir de modelo ou inspiração para se pensar a atuação no nível nacional. Independentemente do dispositivo educacional utilizado, reforça-se a necessidade da criança expressar seu repertório midiático para, então, estimular uma reflexão crítica, autônoma e independente sobre o mesmo.

Neste sentido, a importância do professor ou agente social conduzir de forma menos embrutecida ou menos direcionada, com menor expectativa em que a criança faça esta ou aquela crítica específica. Pelo contrário, ao se pensar uma real criticidade emancipada é essencial estar aberto à novidade, a aprender com a criança, a permitir repartir o processo pedagógico da criança com ela própria. Este, provavelmente, é um dos grandes desafios da área.

Uma criança mais crítica, mais emancipada, menos direcionada pelo consumo midiático, exige produções midiáticas com outro teor. Como visto no item 5.5, os desenhos animados *Steven Universe*, *Super Drags* e a versão atual da *She-ra* exibem aspectos de pluralidade identitária, no âmbito diversidade cultural, de ordem extremamente diferente se comparado a desenhos como *Pernalonga*, *Tom & Jerry* e *Flintstones*. Como apresenta Rosália Duarte, da mesma forma que os desenhos animados conduzem uma aprendizagem informal, ou seja, causam impacto nos espectadores infantis, a sofisticação do espectador também impacta a produção audiovisual. Espectadores mais conscientes e atentos às intenções ideológicas e de consumo, exigem produções midiáticas menos vorazes no nível do consumismo e mais responsáveis em relação às demandas sociais e culturais do espectador. Assim, reforçar a infância crítica significa, também, indiretamente, cobrar produções midiáticas melhores, menos nocivas e mais conscientes de seu papel social: ao educar no sentido de uma criança mais reflexiva e aberta à diversidade, contempla-se a importância da sociedade civil em reivindicar que os agentes midiáticos – enfatiza-se, aqui, os criadores de conteúdo, os produtores e roteiristas – revejam criticamente a sua produção cultural e o seu impacto social.

Resumindo as análises e os debates realizados nesta investigação, 3 recomendações são sugeridas no sentido de educar para as mídias tanto no âmbito escolar quanto familiar:

- Trabalhar a educação a partir do repertório midiático que a criança expressa, ou seja, primeiramente ouvir o que as crianças têm a dizer sobre suas produções culturais favoritas para, então, conduzir a reflexão sobre as mesmas.

- Estimular que as crianças identifiquem as relações sociais nas mídias, ou seja, quem são os autores, quais são as suas intenções (que recursos estéticos são utilizados, qual é gênero ficcional, etc) a partir do seu próprio repertório.

- Estimular a diversidade e a alteridade apresentando às crianças produções midiáticas extremamente diferentes do seu repertório habitual no sentido de fornecer mais elementos de comparação e crítica.

Como desdobramentos futuros da investigação, é pertinente abordar crianças de outras faixas etárias assim como adolescentes observando a diferença presente em cada discurso. Do mesmo modo, comparar outras culturas, a partir de outros países é igualmente relevante. Outro viés oportuno, é explorar a relação entre faixas etárias e os diferentes canais de desenhos animados (*Cartoon Network, Discovery Kids, Gloob, Nicklodeon*, etc.) assim como observar o interesse nos *youtubers* e *games* do momento.

Ainda refletindo sobre possibilidades futuras, intenciona-se investigar diferentes projetos nacionais e internacionais relacionados a Mídia-educação, Literacia Midiática e Educação para as Mídias: contrapor aspectos estruturais, suas características, seus objetivos e, ao mesmo tempo, ouvir o público do projeto, as crianças e jovens, observando as qualidades do seu discurso. Neste sentido, é pertinente o ato de estimular as próprias crianças a pensarem modelos críticos em relação à mídia, através de dinâmicas lúdicas ou entrevistas semiestruturadas, incentivando a autonomia e o re-olhar sobre o que é assistido: ou seja, abrir espaço para que as próprias crianças repensem os modelos de mediação. As estruturas em assembleias e comitês infantis corroboram neste sentido, sendo as comunidades de aprendizagem, de que trata Pacheco, um campo a ser abordado: é relevante investigar como criticidade frente à mídia é trabalhada em modelos de ensino alternativo que priorizem a participação da criança

Por fim, termina-se a investigação enfatizando a importância da Educação para as Mídias concentrar-se não só no cotidiano das crianças, mas também dos pais, professores, animadores, produtores e roteiristas: convidar todos estes agentes a refletir criticamente sobre sua própria vivência midiática, sobre seus repertórios favoritos, e, ao mesmo tempo, apresentar outros repertórios que estimulem processos comparativos na intenção de formar espectadores mais emancipados e abertos à diversidade e à alteridade. Neste sentido, Rita Ribes comenta sobre a relação de Walter Benjamin com as crianças:

(...) Benjamin desafiou as crianças a nos ensinar: que nada há na realidade social que não afete as crianças, direta ou indiretamente, já que fazem parte ativamente dessa realidade e, portanto, que não há nada da realidade social de que fazem parte que não possa ser dito ou dialogado com as crianças, desde que lhes afete com sinceridade.  
(PEREIRA, 2012, p. 50)

## 7 Referências Bibliográficas

AIERBE, Ana; OROZCO, Guillermo; MEDRANO, Concepción. Contexto familiar, televisão e valores percebidos: um estudo transcultural com adolescentes. In: MACEDO, Alessandra Xavier Nunes; PIRES, David Ulisses Brasil Simões; ANJOS, Fernanda Alves dos. (Org.). *Educação para a mídia*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Justiça, 2014, p. 128-156.

ALLCROFT, B.. *Thomas e seus amigos*. [série animada]. Criação de Britt Allcroft. Inglaterra, Clearwater Features, The Britt Allcroft Company, Gullane Entertainment, HiT Entertainment e Mattel Creations, 1984. color. son.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

BAPTISTA, Gustavo Camilo. A família e a política pública de Classificação Indicativa: contribuições da psicologia. In: MACEDO, Alessandra Xavier Nunes; PIRES, David Ulisses Brasil Simões; ANJOS, Fernanda Alves dos. (Org.). *Desafios e perspectivas da Classificação Indicativa*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Justiça, 2014, p. 11-23.

BARROS FILHO, Clóvis de. *Ética na comunicação: da informação ao receptor*. São Paulo: Moderna, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, máquinas e violência. In: *Dossiê: Globalização e políticas públicas: vida, paixão e morte do Estado nacional?* Campinas: CEDES, 2004, p. 575-598.

BELLONI, Maria Luiza; GOMES, Nilza Godoy. Infância, mídia e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. In: *O uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação na formação de professores*. Campinas: CEDES, 2008, p. 717-746.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BERESFORD, J.; FELL, S.; GRAVES, M. *O incrível mundo de Gumball*. [série animada]. Produção de Joanna Beresford e Sarah Fell. Direção de Mic Graves. Reino Unido e Estados Unidos da América, Cartoon Network e Development Studio Europe, 2008. color. son.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937, 1937*. Disponível em: < <http://www.ciespi.org.br/Base-Legis/Base-LEGIS-19> >. Acesso em 12 de fevereiro de 2018.

BRASIL. *Decreto Nº 20.493, de 24 de janeiro de 1946, 1946*. Disponível em: < <http://www.ciespi.org.br/Base-Legis/Base-LEGIS-19> >. Acesso em 12 de fevereiro de 2018.

BRASIL. *Lei N. 2089 de 30 de agosto de 1966, 1966*. Disponível em: < <http://www.ciespi.org.br/Base-Legis/Base-LEGIS-19> >. Acesso em 12 de fevereiro de 2018.

BRASIL. *Lei Nº 6.697 de 10 de outubro de 1979, 1979*. Disponível em: < <http://www.ciespi.org.br/Base-Legis/Base-LEGIS-19> >. Acesso em 12 de fevereiro de 2018.

BRASIL. *Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990, 1990*. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) >. Acesso em 12 de fevereiro de 2018.

BRASIL. *Decreto nº 5.834 de 06 de Julho de 2006, 2006*. Disponível em: < <http://www.ciespi.org.br/Base-Legis/Base-LEGIS-19> >. Acesso em 12 de fevereiro de 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 35ª ed. Brasília: Edições Câmara, 2012.

BRITES, Maria José; JORGE, Ana; SANTOS, Sílvio Correia. RadioActive: um projeto europeu de rádio online. In: ELEÁ, Llana (Ed.). *Agentes e vozes: um panorama da Mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media (NORDICOM), 2014, p. 181-186.

BUCKINGHAM, David. *Beyond technology: rethinking learning in the age of digital culture*, 2007. Disponível em: < <https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2015/04/beyond-technology.pdf> >. Acesso em 20 de novembro de 2018.

BURN, Andre; REID, Mark. *Screening Literacy: reflecting on models of film education in Europe*, 2012. Disponível em: < [https://www.researchgate.net/publication/293223992\\_Screening\\_Literacy\\_Reflecting\\_on\\_Models\\_of\\_Film\\_Education\\_in\\_Europe](https://www.researchgate.net/publication/293223992_Screening_Literacy_Reflecting_on_Models_of_Film_Education_in_Europe) >. Acesso em 12 de fevereiro de 2018.

CANELA, Guilherme. A mídia e a promoção e proteção da criança e do adolescente: recomendações da Unesco. In: MACEDO, Alessandra Xavier Nunes; PIRES, David Ulisses Brasil Simões; ANJOS, Fernanda Alves dos. (Org.). *Liberdade de expressão e os direitos de crianças e adolescentes*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Justiça, 2014, p. 40-25.

CARVALHO; Mariana Martins de; PASSOS; Gésio Tássio da Silva. Classificação Indicativa: os obstáculos para efetivar uma conquista da Constituição Federal. In: MACEDO, Alessandra Xavier Nunes; PIRES, David Ulisses Brasil Simões; ANJOS, Fernanda Alves dos. (Org.). *Desafios e perspectivas da Classificação Indicativa*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Justiça, 2014, p. 11-23.

CATUNDA, C.; MISTRORIGO, K.; ROZZINO, R.; TATIT, P. *Peixonauta*. [série animada]. Produção de Célia Catunda, Kiko Mistrorigo e Ricardo Rozzino. Direção de Paulo Tatit. Brasil e Canadá, TV PinGuim, Tooncan e Yoopa!, 2009. color. son.

CHAPMAN, K.. *Bob, o construtor*. [série animada]. Criação de Keith Chapman. Reino Unido, HIT Entertainment, Rainmaker Entertainment, Mattel Creations e DHX Studios Halifax, 1998. color. son.

CHILD, L. *Charlie e Lola* [série animada]. Autoria de Lauren Child. Reino Unido, Tiger Aspect Productions e Playhouse Disney Original, 2005, color. son.

CIESPI. *Base Legis*, 2016. Disponível em: < <http://www.ciespi.org.br/Base-Legis/Base-LEGIS-19> >. Acesso em 12 de fevereiro de 2016.

CLARK, Heather. *“My lesbian space rock show”: representations of intersectional identities in Steven Universe*. 2017. 119 f.. Dissertação (Master of Arts in Sociology) The Faculty of Humboldt State University, Arcata.

CLOUSE, R.; LEE, B.. *Game of dead*. [filme]. Direção de Robert Clouse e Bruce Lee, China, 1978. color. son.

COMMON SENSE MEDIA. *Site da ONG Common Sense Media*. Disponível em: < <https://www.common sense media.org> > Acesso em 10 de agosto de 2018.

CONSULTOR JURÍDICO. *Classificação Indicativa é pedagógica, não censuradora, define Supremo*, 2016. Disponível em: < <https://www.conjur.com.br/2016-ago-31/classificacao-indicativa-pedagogica-nao-censuradora-define-stf> >. Acesso em 12 de fevereiro de 2018.

CREWS, K.; WARD, P. *Hora de aventura*. [série animada]. Produção de Kelly Crews e Pendleton Ward. Direção de Larry Leichliter. Estados Unidos, Frederator Studios, 2010. color. son.

CUNHA, Raquel Pacheco Mello. *Cinema e educação: estudos de caso no Brasil e em Portugal*. 2015. 310 f.. Tese (Tese de Doutorado em Ciências da Comunicação) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

CUNLIFFE, J. *Carteiro Paulo* [série animada]. Criação de John Cunliffe. Reino Unido, Woodland Animations, Entertainment Rights, Classic Media, DreamWorks



Classic Productions, Cosgrove Hall Films e Mackinnon and Saunders, 1981, color. son.

DELICOLI, Sergio. A regulação da internet: políticas da era da comunicação digital. In: MACEDO, Alessandra Xavier Nunes; PIRES, David Ulisses Brasil Simões; ANJOS, Fernanda Alves dos. (Org.). *Classificação Indicativa e novas mídias*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Justiça, 2014, p. 45-59.

DIMON, J.; SLATER, R.; ROTH, M.; INFANTINO, J.; SZELES, S. *Apenas um show*. [série animada]. Produção de Janet Dimon e Ryan Slater. Direção de Mike Roth, John Infantino e Sean Szeles. Estados Unidos, Cartoon Network Studios, 2009. color. son.

DITILLIO, L.; STRACZYNSKI, J. M.. *She-ra: a princesa do poder*. [série animada]. Criação de Larry DiTillio e J. Michael Straczynski. Estados Unidos, Filmation Associates e Mattel, 1985. color. son.

DUBIECKI, T; NOVICK, M.; REITMAN, J.; KUSAMA, K. *Jennifer's body*. [filme]. Produção de Daniel Dubiecki, Mason Novick e Jason Reitman. Direção de Karyn Kusama. Estados Unidos da América, Fox Atomic e Dune Entertainment, 2009. color. son.

DUERAGER, Andrea; LIVINGSTONE, Sonia. *How can parents support children's internet safety?* Londres: EU Kids Online, 2012.

EAO. *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28*. Strasbourg: European Audiovisual Observatory, 2016.

EBC. *Pesquisa mostra como os adolescentes usam internet no Brasil*, 2016. Disponível em: < <http://www.ebc.com.br/tecnologia/2012/10/pesquisa-tic-kids-online-brasil>>. Acesso em 5 de agosto de 2016.

ERC. *Acordo de auto-regulação sobre a classificação de programas de televisão*, 2006. Disponível em: < <http://www.erc.pt/documentos/legislacaosite/Acordodeautoregulacaosobreaclassificacaodeprogramasdetelevisao.pdf> >. Acesso em 12 de fevereiro de 2018.

FANTIN, Monica. Contextos, perspectivas e desafios da mídia-educação no Brasil. In: ELEÁ, Llana (Ed.). *Agentes e vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media (NORDICOM), 2014, p. 51-59.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. *As crianças e os desenhos animados: mediações nas produções de sentido*. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

FERNANDES, Adriana Hoffmann; BATISTA, Lucineia. Audiovisual e aprendizagens contemporâneas por jovens youtubers. *Educação e Cultura Contemporânea* (Online), v. 13, 2016, p. 118-134.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FULLER, B. *Hannibal*. [série de TV]. Criação de Bryan Fuller. Estados Unidos da América, NBC, 2013. color. son.

GAMBA, Nilton Gonçalves. *Design de histórias I*. Rio de Janeiro: Rio Book's, 2013a.

GAMBA, Nilton Gonçalves. *Sísifo: fetiche e linguagem: Pasolini e a pós-modernidade naturalizada*. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 07-19, 2013b.

GAMBA, Nilton Gonçalves. Infância, Pasolini e Edward Gorey: um estudo sobre estilo. *Pensares em revista*, v. 1, p. 174-190, 2016.

GINGELL, D.; JONES, D.; LEE, R.; MILLER, A.. *O bombeiro Sam* [série animada]. Criação de Dave Gingell, Dave Jones, Rob Lee e Anthony Miller. Inglaterra,

Bumper Films, HIT Entertainment, Mattel Creations, Hibbert Ralph Animation, Xing Xing Management Group e DHX Studios Halifax, 1987, color. son.

GOMES, Mayra Rodrigues; LIMBERTO, Andrea. Trajetória de um estudo sobre censura, Classificação Indicativa e os desafios das mídias digitais. In: MACEDO, Alessandra Xavier Nunes; PIRES, David Ulisses Brasil Simões; ANJOS, Fernanda Alves dos. (Org.). *A experiência da Classificação Indicativa no Brasil*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Justiça, 2014, p. 103-121.

HAMILTON, F. *Bonanza*. [série de TV]. Produzido por Fred Hamilton. Estados Unidos da América, NBC, 1959. Color. Son.

HAMMARBERG, Thomas. Crianças e influências nocivas da mídia: o significado da convenção da ONU. In: CARSSON, U.; FEILITZEN, C. VON (Org.). *A criança e a violência na mídia*. Brasília: Unesco, 1999, p. 23-34.

HANNA, W.; BARBERA, J.. *Tom & Jerry*. [série animada]. Criação de William Hanna e Joseph Barbera. Estados Unidos, Metro-Goldwyn-Mayer, 1940. color. son.

HANNA, W.; BARBERA, J.. *Os Flintstones*. [série animada]. Criação de William Hanna e Joseph Barbera. Estados Unidos, Hanna-Barbera Productions, 1960. color. son.

HANNA, W; BARBERA, J.. *Os Jetsons*. [série animada]. Criação de William Hanna e Joseph Barbera. Estados Unidos, Hanna-Barbera Productions e Screen Gems, 1962. color. son.

HARTMAN, B. *Padrinhos mágicos* [série animada]. Autoria de Butch Hartman. Estados Unidos, Frederator Studios, 1998, color. son.

HASEBRINK, Uwe; LIVINGSTONE, Sonia; HADDON, Leslie. *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: cross-national comparisons for EU Kids Online*. Londres: EU Kids Online, 2008.

IGAC. *Formulários*, 2018a. Disponível em: < <https://www.igac.gov.pt/formularios> >. Acesso em 30 de abril de 2018.

IGAC. *Regulamento interno da comissão de classificação*, 2018b. Disponível em: < <https://www.igac.gov.pt/documents/20178/282297/Regulamento+Interno+-+17-10-2017/26663de4-568f-442d-a743-e9faf4699891> >. Acesso em 30 de abril de 2018.

IGAC. *Percurso histórico*, 2018c. Disponível em: < <https://www.igac.gov.pt/percurso-historico> >. Acesso em 30 de abril de 2018.

ITS-RIO. *Desafios regionais da Classificação Indicativa: Redes, fusos e o respeito à vinculação horária*, 2016. Disponível em: < <http://itsrio.org/projects/desafios-regionais-da-classificacao-indicativa/> >. Acesso em 10 de agosto de 2016

KANBE, M.. *Elfen Lied*. [série de TV]. Direção de Mamoru Kanbe. Japão, GENCO e VAP, 2004. color. son.

KIRSCHNER, D.; HOLLAND, T.. *Brinquedo assassino* [filme]. Produção de David Kirschner. Direção de Tom Holland. Estados Unidos, United Artists, 1988. color. son.

KRATT, M.; KRATT, C.; EATON, L.. *Zoboomafoo* [série infantil]. Criação de Martin Kratt, Chris Kratt e Leo Eaton. Canadá e Estados Unidos, Earth Creatures, Maryland Public Television e Cinar, 1999, color. son.

LANTZ, W.; HARDAWAY, B.. *Pica-pau* [série animada]. Criação de Walter Lantz e Ben Hardaway. Estados Unidos, Walter Lantz Productions, 1940. color. son.

LEME, Maria Isabel da Silva. Resolução de conflitos interpessoais: interação entre cognição e afetividade na cultura. *Psicologia. Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 17, n.3, p. 367-380, 2004.

L'HEUREUX, C.; DESPUTEUX, C. *Caillou* [série animada]. Autoria de Christine L'Heureux e Hélène Desputeux. Canadá, Cinar, Cookie Jar Entertainment e Clockwork Zoo, 1997, color. son.

LIKOMANOVA, R.; CASEY, A. *Titio avô*. [série animada]. Produção de Rossitza Likomanova. Direção de Casey Alexander. Estados Unidos da América, Cartoon Network Studios, 2013. color. son.

LIVINGSTONE, Sonia; HADDON, Leslie; GÖRZIG, Anke; ÓLAFSSON, Kjartan. *Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*. Londres: EU Kids Online, 2011.

LIVINGSTONE, Sonia; PAPAIOANNOU, Tao; PÉREZ, María del Mar Grandío; WIJNEN, Christine W.. Critical insights in European media literacy research and policy. In: CAR, Viktorija (Ed.). *Media Studies*. vol. 3. nº 6. Zagreb: Faculty of Political Science, 2012, p. 2-12.

LIVINGSTONE, Sonia. Children's digital rights: a priority. In: International Institute of Communications (Ed.). *Intermedia 42*. Londres: LSE, 2014 pp. 20-24.

LIVINGSTONE, Sonia; KIRWIL, Lucyna; PONTE, Cristina; STAKSRUD, Elisabeth. Em suas próprias palavras: o que preocupa as crianças on-line? In: MACEDO, Alessandra Xavier Nunes; PIRES, David Ulisses Brasil Simões; ANJOS, Fernanda Alves dos. (Org.). *Classificação Indicativa e novas mídias*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Justiça, 2014, p. 71-98.

LIVINGSTONE, Sonia; ÓLAFSSON, Kjartan; HELSPER, Ellen J.; LUPIÁÑEZ-VILLANUEVA, Francisco; VELTRI, Giuseppe A.; FOLKVORD, Frans. Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: the role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. In: WAISBOARD, Silvio (Ed.). *Journal of Communication 67*. EUA: International Communication Association, 2017, p. 82-105.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MAREUSE, Marcia Aparecida Giuzi. *A representação infantil da violência na mídia: uma perspectiva para repensar a educação*. 2007. 329 f.. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Departamento de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MATTEI, B.. *Hell of the living dead*. [filme]. Direção de Bruno Mattei. Itália, Beatrice Film e Films Dara, 1980. color. son.

MERLO FLORES, T. Por que assistimos à violência na televisão?: pesquisa de campo argentino. In: CARSSON, U.; FEILITZEN, C. VON (Org.). *A criança e a violência na mídia*. São Paulo-Brasília: Ed. Cortez-Unesco, 1999. p. 187-215.

NOITOSFERA. *Noitosfera fansub*, 2016. Disponível em: < <http://www.noitosfera.com> >. Acesso em 10 de agosto de 2016.

OKAMOTO, T. *Call me tonight*. [filme]. Direção de Tatsuya Okamoto. Japão, AIC, 1986. color. son.

OLIVEIRA, Dilian Martin Sandro de. *Desenho animado e desenvolvimento moral: uma proposta de intervenção na forma de resolução de conflitos*. 2015. 125 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

O'NEILL, Brian. Avanços na regulação de conteúdo on-line. In: MACEDO, Alessandra Xavier Nunes; PIRES, David Ulisses Brasil Simões; ANJOS, Fernanda Alves dos. (Org.). *Classificação Indicativa e novas mídias*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Justiça, 2014, p. 60-70.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2007.

PACHECO, José. *Aprender em comunidade*. São Paulo: Edições SM, 2014.

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. *Escola da Ponte: uma escola pública em debate*, 2013. Disponível em: < [https://www.urantiagaia.org/educacional/escola/escola\\_ponte\\_sob\\_multiplos\\_olhares.pdf](https://www.urantiagaia.org/educacional/escola/escola_ponte_sob_multiplos_olhares.pdf) > Acesso em 10 de agosto de 2018.

PARK, N.; WRIGHT, E.. *Shaun of the dead*. [filme]. Produção de Nira Park. Direção de Edgar Wright. Inglaterra e França, StudioCanal, Working Title e Big Talk Productions, 2004. color. son.

PASOLINI, Pier Paolo. *Empirismo ereje*. Lisboa: Assírio Alvim Cooperativa Editora e Livreira, 1983.

\_\_\_\_\_. *Os jovens infelizes: antologia de ensaios corsários*. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1990.

PEREIRA, Marcelo; MAHANSKI, Anderson. *Super drag*. [série animada]. Produção de Marcelo Pereira. Direção de Anderson Mahanski. Brasil, Netflix, 2018. color. son.

PEREIRA, Rita Maria Ribes. *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2012.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Mara Rezende. Pesquisa com crianças na cibercultura: desafios éticos, teóricos e metodológicos. In: ELEÁ, Llana (Ed.). *Agentes e vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media (NORDICOM), 2014, p. 39-46.

PEREIRA, Sara; PINTO, Manuel; MADUREIRA, Eduardo Jorge; POMBO, Teresa; GUEDES, Madalena Guedes. *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2014.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 2012.

PULLEN, M.; FOURACRE, T.; DOWDESWELL, T. *Os irmãos Coala*. [série infantil]. Direção de Martin Pullen, Tobias Fouracre e Timon Dowdeswell. Estados Unidos, Famous Flying Films e Spellbound Entertainment, 2003, color. son.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte; Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

REDDIT. *Adventuretime community*, 2018. Disponível em: < <https://www.reddit.com/r/adventuretime> >. Acesso em 20 de novembro de 2018.

RIDEOUT, Victoria. *Children, teens, and entertainment media: the view from the classroom*. EUA: Common Sense Media, 2012.

SAFRAN, P.; WAN, J.; LLEONETTI, J. R.. *Anabelle* [filme]. Produção de Peter Safran e James Wan. Direção de John R. Leonetti. Estados Unidos, New Line Cinema, RatPac Entertainment, Atomic Monster Productions e The Safran Company, 2014. color. son.

SÁ, Gabriela; TAVARES, Paula. *Desperfeitamente: an activity book for inducing creativity in female character design*. In: CONFIA (CONGRESSO INTERNACIONAL DE ILUSTRAÇÃO E ANIMAÇÃO), 6., 2018, Esposende. *Anais...* Esposende: Norprint, 2018.

SALGADO, Raquel. *Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados*. 2005. 245 f.. Tese (Doutorado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SÁNCHEZ-NAVARRO, Jordi; JUÁREZ, Daniela Aranda; MARTÍNEZ; Silvia Martínez. El juego digital e internet como ecosistema lúdico: jerarquía de medios para el entretenimiento y alfabetizaciones emergentes. In: ELEÁ, Llana (Ed.). *Agentes e vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media (NORDICOM), 2014, p. 219-227.

SARMENTO, Pedro Faria. *A naturalização e a representação visual do gênero infantil: a violência na série Hora de Aventura*. 2014. 215 f.. Dissertação (Mestrado em Artes e Design) - Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SARMENTO, Pedro Faria.; GAMBA, Nilton Gonçalves. *Naturalização e polissemia: o aspecto camaleônico nos desenhos animados*. Educação Gráfica (UNESP. Bauru), v. 19, p. 319, 2015.



SARMENTO, Pedro Faria; GAMBA, Nilton Gonçalves; TAVARES, Paula. Brazilian advisory rating and criticism of objective classification: Adventure Time analysis based on violence rating criteria. In: CONFIA (CONGRESSO INTERNACIONAL DE ILUSTRAÇÃO E ANIMAÇÃO), 6., 2018, Esposende. *Anais...* Esposende: Norprint, 2018.

SARMENTO, Pedro Faria. Transcrição das partes consideradas mais importantes na pesquisa de campo, 2019. Disponível em: < [https://drive.google.com/file/d/1116yKRctDey5WPOBsDXg5E\\_VJQboaom4/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1116yKRctDey5WPOBsDXg5E_VJQboaom4/view?usp=sharing) >. Acesso em 20 de janeiro de 2019.

SCHIAVO, Sueli Ferreira. Carências de conselhos curadores e regras de programação nas concessões públicas de mídia – Classificação Indicativa: instrumento para garantia de direitos de crianças e adolescentes. In: MACEDO, Alessandra Xavier Nunes; PIRES, David Ulisses Brasil Simões; ANJOS, Fernanda Alves dos. (Org.). *Desafios e perspectivas da Classificação Indicativa*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Justiça, 2014, p. 24-32.

SENNA, Marcelus Gaio de. *Animação e Expressionismo: uma questão de linguagem, gênero e estilo*. 2018. 264 f.. Tese (Doutorado em Psicologia) - Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SHAYE, R.; CRAVEN, W.. *A hora do pesadelo*. [filme]. Produção de Robert Shaye. Direção de Wes Craven. Estados Unidos, New Line Cinema, Media Home Entertainment, Smart Egg Pictures e The Elm Street Venture, 1984. color. son.

SHOA, Palestinian holocaust. *Wives of slain Melbourne ISIS savages beg for donations*, 2016. Disponível em: < <http://www.shoah.org.uk/2015/03/25/wives-of-slain-melbourne-isis-savages-beg-for-donations> >. Acesso em 10 de agosto de 2016.

SILVA, Humberto Barros da. *Toy Art: problematização do consumo. Um olhar para a produção brasileira*. 2015. 116 f.. Dissertação (Mestrado em Artes e Design) - Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SNJ/MJ. *Classificação Indicativa: pesquisa, filmes séries e novelas*, 2016. Disponível em: < <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/classificacao> >. Acesso em 10 de agosto de 2016.

\_\_\_\_\_. *Guia prático Classificação Indicativa*, 2.ed. Brasília: SNJ, 2012.

\_\_\_\_\_. *Manual da nova Classificação Indicativa*. Brasília: SNJ, 2006.

SNOPEs. *'Blue Whale' game responsible for dozens of suicides in Russia?*, 2018. Disponível em: < <https://www.snopes.com/fact-check/blue-whale-game-suicides-russia/> >. Acesso em 22 de junho de 2018.

SOUZA, Maríá Dolores. Consumo televisivo infantojuvenil multitel. In: MACEDO, Alessandra Xavier Nunes; PIRES, David Ulisses Brasil Simões; ANJOS, Fernanda Alves dos. (Org.). *Classificação Indicativa e novas mídias*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Justiça, 2014, p. 111-123.

SOUZA, Solange Jobim e. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vigotsky e Benjamin*. Campinas SP: Papirus, 1994.

SOUZA, Solange Jobim e; GAMBÁ, Nilton Gonçalves. *Novos suportes antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita*. Revista Electrónica de Psicología Política (En línea), ANPED, v. 21, p. 104-114, 2002.

SOUZA, Solange Jobim e. A pesquisa como intervenção nas relações entre crianças e adultos no âmbito da cultura da mídia. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, nº XXVIII, 2005, UERJ / Rio de Janeiro, *Anais...* Rio de Janeiro: INTERCOM, 2005, p. 2-8.

STEIBEL, Fabro. Classificação Indicativa no Brasil: quinze anos de pesquisa sobre regulação dos conteúdos de mídia. In: *Revista Compólitica*, n. 4, vol. 1, ed. janeiro-julho, p.119-147, ano 2014. Rio de Janeiro: Compólitica, 2014.

SUGAR, R; BUSCARINO, J. *Steven universe*. [série animada]. Produção de Jackie Buscarino e Rebecca Sugar. Estados Unidos da América, Cartoon Network Studios, SMIP Co. Inc. e Rough Draft Studios, 2013. color. son.

TAKAHATA, I.. *Heidi* [série animada]. Direção de Isao Takahata. Japão, Zuiyo Eizo, 1974. color. son.

TENNEY, D.; ISELIN, A. V.. *The horror of party beach*. [filme]. Produção de Del Tenney e Alan V. Iselin. Direção de Del Tenney. Estados Unidos, Regal Films e Dark Sky Films, 1964. color. son.

UAI. *Alvo de polêmicas, animação brasileira Super Drags terá Classificação Indicativa de 16 anos*, 2018. Disponível em: < <https://www.uai.com.br/app/noticia/series-e-tv/2018/08/29/noticias-series-e-tv,233203/super-drags-recebe-classificacao-indicativa-de-16-anos.shtml> >. Acesso em 12 de novembro de 2018.

UHLS, Yalda T.; FELT, Laurel; WONG, Katherine. *Character is common sense: a report on na initiative linking media, kids, and character strengths*. Los Angeles: Common Sense / UCLA, 2017.

UOL. *Ministério Público pede a Netflix que "Super Drags" não entre em catálogo infantil.*, 2018. Disponível em: < <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2018/07/26/ministerio-publico-pede-a-netflix-que-super-drags-nao-entre-no-catalogo-infantil.htm> >. Acesso em 12 de novembro de 2018.

VERMEREN, Patrice; CORNU, Laurence; BENVENUTO, Andrea. Atualidade de o mestre ignorante. In: *Dossiê: Políticas educativas em Portugal e no Brasil*. Campinas: CEDES, 2003, p. 185-202.

WALTER, F. P.; MACDONALD, L; VERBINSKI, G.. *O chamado* [filme]. Produção de Walter F. Parkes e Laurie MacDonald. Direção de Gore Verbinski. Estados Unidos, Bender Spink Parkes e MacDonald Productions, 2002. color. son.

WARNER, A.; WILLIAMS, J. H.; KATZENBERG, J.; ADAMSOM, A.; JENSON, V.. *Shrek*. [filme]. Produção de Aron Warner, John H. Williams e Jeffrey Katzenberg.

Direção de Andrew Adamson e Vicky Jenson. Estados Unidos, Pacific Data Images e DreamWorks Animation, 2001. color. son.

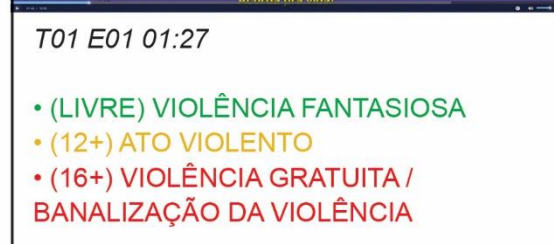
WARNER, B.. *Looney tunes*. [série animada]. Estados Unidos, Warner Bros, 1930. color. son.

WIKIA. *Posts relacionados ao desenho Hora de Aventura*, 2018. Disponível em: < <https://www.fandom.com/?s=adventure+time> >. Acesso em 20 de novembro de 2018.

## 8 Apêndices

**Apêndice A:** Análise visual de 6 episódios da série Hora de Aventura (os 3 primeiros episódios da primeira temporada e os 3 primeiros da segunda temporada) com base nos critérios da Classificação Indicativa brasileira, mais especificamente relacionados à temática violência (capítulo 3). A figura abaixo exemplifica as informações contidas em cada representação visual identificada.







T01 E01 07:33

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (10+) PRESENÇA DE ARMAS COM VIOLÊNCIA
- (12+) ATO VIOLENTO
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA
- (16+) MUTILAÇÃO



T01 E01 07:40

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (10+) PRESENÇA DE ARMAS COM VIOLÊNCIA
- (12+) ATO VIOLENTO
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA



T01 E01 07:45

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (10+) PRESENÇA DE ARMAS COM VIOLÊNCIA
- (12+) ATO VIOLENTO
- (12+) EXPOSIÇÃO DE CADÁVER
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA



T01 E02 04:26

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (12+) ATO VIOLENTO
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA



T01 E01 08:12

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (12+) ATO VIOLENTO
- (12+) LESÃO CORPORAL
- (12+) EXPOSIÇÃO DE CADÁVER
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA



T01 E01 10:52

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (12+) ATO VIOLENTO
- (12+) LESÃO CORPORAL
- (12+) EXPOSIÇÃO DE CADÁVER
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA





T01 E03 00:37

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA
- (16+) MUTILAÇÃO



T01 E03 02:43

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (12+) ATO VIOLENTO
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA
- (16+) MUTILAÇÃO



T01 E03 04:49

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
  - (12+) ATO VIOLENTO
  - (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA
- (Caco de vidro na cabeça da princesa)



T01 E03 05:23

- (10+) MEDO / TENSÃO
- (12+) ATO VIOLENTO





T02 E01 02:05

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (10+) MEDO / TENSÃO
- (10+) ANGÚSTIA
- (12+) ATO VIOLENTO
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA



T02 E01 02:12

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (12+) ATO VIOLENTO
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA



T02 E01 03:25

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (10+) PRESENÇA DE ARMAS COM VIOLÊNCIA
- (12+) ATO VIOLENTO
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA



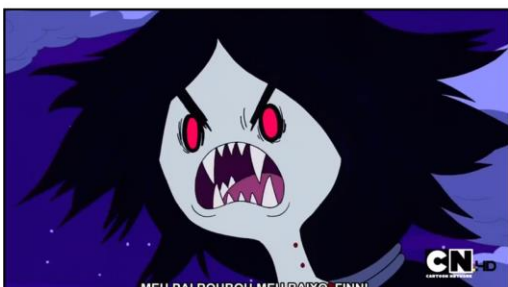
T02 E01 03:39

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (10+) MEDO / TENSÃO
- (12+) ATO VIOLENTO
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA



T02 E01 04:53

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (10+) MEDO / TENSÃO
- (12+) ATO VIOLENTO
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA



T02 E01 04:21

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (10+) MEDO / TENSÃO
- (12+) ATO VIOLENTO



T02 E01 05:31

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (10+) MEDO / TENSÃO
- (12+) ATO VIOLENTO
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA



T02 E01 05:46

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (10+) MEDO / TENSÃO
- (12+) ATO VIOLENTO



T02 E01 05:49

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (12+) ATO VIOLENTO
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA



T02 E01 05:57

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (12+) ATO VIOLENTO
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA



T02 E01 05:59

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (12+) ATO VIOLENTO
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA



T02 E01 06:02

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (10+) MEDO / TENSÃO
- (12+) ATO VIOLENTO



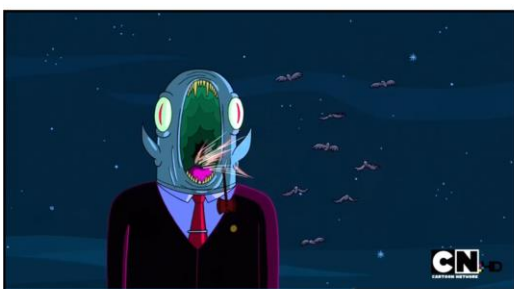
T02 E01 06:38

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (10+) MEDO / TENSÃO
- (12+) ATO VIOLENTO
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA



T02 E01 06:39

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (12+) ATO VIOLENTO
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA



T02 E01 07:22

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (10+) MEDO / TENSÃO
- (12+) ATO VIOLENTO
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA



Você se atreve a adentrar meu reino? Você despertou  
minha fúria gelada! Por isso eu vou...



T02 E01 07:04

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (12+) ATO VIOLENTO
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA



T02 E01 07:26

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (10+) MEDO / TENSÃO
- (12+) ATO VIOLENTO
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA



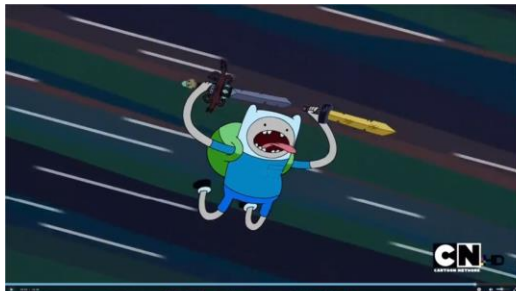
T02 E01 08:03

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (10+) PRESENÇA DE ARMAS COM VIOLÊNCIA
- (10+) MEDO / TENSÃO
- (12+) ATO VIOLENTO
- (12+) LESÃO CORPORAL
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA
- (16+) MUTILAÇÃO
- (18+) VIOLÊNCIA DE FORTE IMPACTO



T02 E01 07:22

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (12+) ATO VIOLENTO
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA



T02 E01 09:52

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (10+) PRESENÇA DE ARMAS COM VIOLÊNCIA
- (10+) MEDO / TENSÃO
- (12+) ATO VIOLENTO
- (12+) LESÃO CORPORAL
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA
- (16+) MUTILAÇÃO
- (18+) VIOLÊNCIA DE FORTE IMPACTO



Lembra? Primeiro, nós salvamos a Princesa Gelo do vórtice do Navio Fantasma.

T02 E02 00:22

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (10+) OSSADAS E ESQUELETOS COM RESQUÍCIO DE ATO DE VIOLÊNCIA



E isso tomou uns dias.

T02 E02 00:32

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (10+) PRESENÇA DE ARMAS COM VIOLÊNCIA
- (12+) ATO VIOLENTO
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA

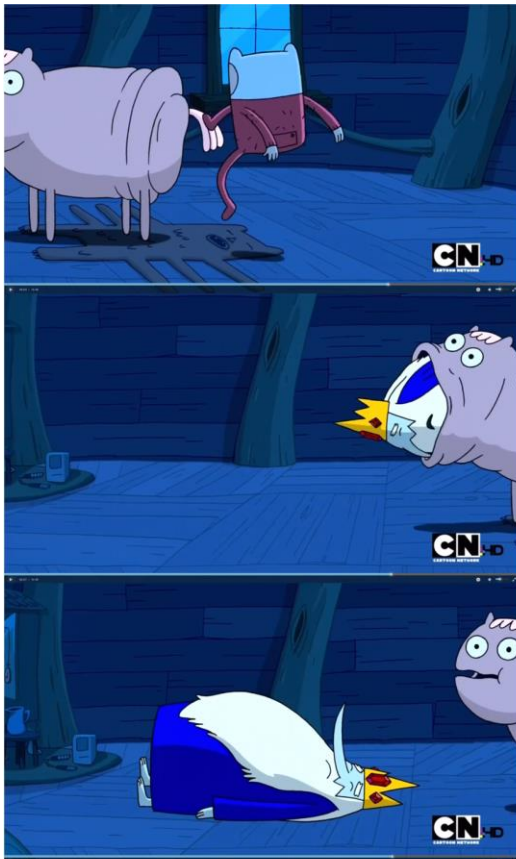


SERIES PREMIERE  
NEXT FRIDAY AT 7/6c  
Salvamos a Princesa Gatinha do Rei Gelado.

T02 E02 00:48

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (12+) ATO VIOLENTO
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA





T02 E02 06:24

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (12+) ATO VIOLENTO
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA



T02 E02 06:24

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (10+) MEDO / TENSÃO
- (12+) ATO VIOLENTO
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA



T02 E02 06:39

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (12+) ATO VIOLENTO
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA



T02 E02 08:41

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (10+) MEDO / TENSÃO
- (12+) ATO VIOLENTO



T02 E02 08:59

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (12+) ATO VIOLENTO
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA



T02 E02 08:59

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (12+) ATO VIOLENTO
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA




T02 E02 08:46

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (10+) PRESENÇA DE ARMAS COM VIOLÊNCIA
- (12+) ATO VIOLENTO
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA




T02 E02 09:24

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (12+) ATO VIOLENTO
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA



T02 E03 03:14

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (12+) ATO VIOLENTO
- (12+) EXPOSIÇÃO DE CADÁVER
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA
- (16+) MUTILAÇÃO
- (18+) VIOLÊNCIA DE FORTE IMPACTO



T02 E03 04:45

- (10+) MEDO / TENSÃO
- (12+) ATO VIOLENTO



T02 E03 04:45

- (10+) MEDO / TENSÃO
- (12+) ATO VIOLENTO



T02 E03 09:24

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (12+) ATO VIOLENTO
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA



T02 E03 04:45

- (10+) MEDO / TENSÃO
- (12+) ATO VIOLENTO



T02 E03 10:13

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (12+) ATO VIOLENTO
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA

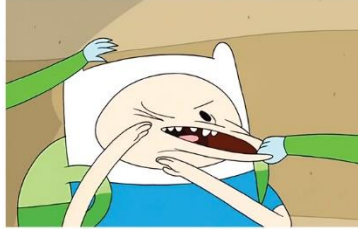
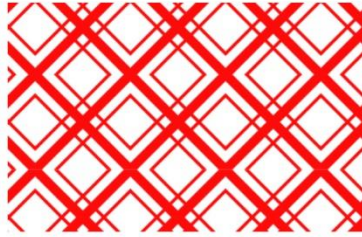


T02 E03 10:37

- (LIVRE) VIOLÊNCIA FANTASIOSA
- (12+) ATO VIOLENTO
- (16+) VIOLÊNCIA GRATUITA / BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA

**Apêndice B:** Nas páginas seguintes, constam o baralho vermelho utilizado na pesquisa de campo assim como os termos de consentimento livre esclarecido para os participantes adultos e para os adultos responsáveis pelas crianças (capítulo 4). Nos termos, a presente pesquisa é identificada pelo nome A Representação Visual da Violência nos Desenhos Animados: Legislação, Animação e Pesquisa, nome ainda provisório.

Verso



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ADULTOS)

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Programa de Pós-Graduação em Artes & Design

Departamento de Artes & Design

*A Representação Visual da Violência nos Desenhos Animados: Legislação, Animação e Pesquisa*

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *A Representação Visual da Violência nos Desenhos Animados: Legislação, Animação e Pesquisa*. O objetivo da pesquisa é a análise a diversidade de discursos sobre a violência nos desenhos animados. Para tanto, o estudo pretende abordar os discursos sobre de indivíduos ligados ao tema: crianças, pais e animadores. A pesquisa consiste em 3 etapas a partir de 3 episódios do desenho animado *Hora de Aventura*. O grupo assistirá os episódios e realizará dinâmicas. O áudio da fala dos participantes será capturado por um gravador, e as partes relevantes serão transcritas.

Importante ressaltar que a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Se requisitado, serão utilizados nomes fictícios para não identificação dos participantes pesquisados.

Como responsável pela coleta de dados, eu, Pedro Faria Sarmiento, estarei disponível para esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, no e-mail: *pedrofsarmiento@gmail.com*, ou pelo telefone celular: (21) 9 8788 9941.

Desde já agradeço.

Eu \_\_\_\_\_, RG (número do RG) \_\_\_\_\_, concordo voluntariamente com a minha participação na pesquisa *A Representação Visual da Violência nos Desenhos Animados: Legislação, Animação e Pesquisa*, realizada pelo pesquisador Pedro Faria Sarmiento (RG 21.845.190-4) orientado por Nilton Gonçalves Gamba Junior (RG \_\_\_\_\_) dentro do laboratório DHIS (Laboratório de Design de histórias) pela PUC-Rio.

Declaro que os detalhes da pesquisa foram devidamente esclarecidos e minhas dúvidas respondidas satisfatoriamente.

\_\_\_\_\_  
(Nome e assinatura do participante)

Declaro que expliquei pessoalmente este termo de consentimento livre e esclarecido, informando, respondendo e esclarecendo as dúvidas apresentadas.

\_\_\_\_\_  
(Pesquisador Pedro Faria Sarmiento)

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CRIANÇAS)

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Programa de Pós-Graduação em Artes & Design

Departamento de Artes & Design

*A Representação Visual da Violência nos Desenhos Animados: Legislação, Animação e Pesquisa*

As crianças sob sua responsabilidade estão sendo convidadas a participar da pesquisa *A Representação Visual da Violência nos Desenhos Animados: Legislação, Animação e Pesquisa*. O objetivo da pesquisa é a análise a diversidade de discursos sobre a violência nos desenhos animados. Para tanto, o estudo pretende abordar os discursos sobre de indivíduos ligados ao tema: crianças, pais e animadores. A pesquisa consiste em 3 etapas a partir de 3 episódios do desenho animado *Hora de Aventura*. O grupo de crianças assistirão os episódios e realizarão dinâmicas. O áudio da fala dos participantes será capturado por um gravador, e as partes relevantes serão transcritas: serão utilizados nomes fictícios para não identificação das crianças pesquisadas.

Importante ressaltar que a qualquer momento as crianças podem desistir de participar e retirar seu consentimento. Os episódios exibidos seguem as normas da Classificação Indicativa sendo adequados à faixa etária pesquisada.

Como responsável pela coleta de dados, eu, Pedro Faria Sarmiento, estarei disponível para esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, no e-mail: *pedrofsarmiento@gmail.com*, ou pelo telefone celular: (21) 9 8788 9941.

Desde já agradeço.

Eu \_\_\_\_\_ (responsável \_\_\_\_\_ pela \_\_\_\_\_ criança),  
 \_\_\_\_\_, RG (número do RG)  
 \_\_\_\_\_, concordo voluntariamente com a participação  
 de (nome da criança) \_\_\_\_\_ na pesquisa *A Representação Visual da Violência nos Desenhos Animados: Legislação, Animação e Pesquisa*, realizada pelo pesquisador Pedro Faria Sarmiento (RG 21.845.190-4) orientado por Nilton Gonçalves Gamba Junior (RG \_\_\_\_\_) dentro do laboratório DHIS (Laboratório de Design de histórias) pela PUC-Rio.

Declaro que os detalhes da pesquisa foram devidamente esclarecidos e minhas dúvidas respondidas satisfatoriamente.

\_\_\_\_\_  
 (Nome e assinatura do responsável)

Declaro que expliquei pessoalmente este termo de consentimento livre e esclarecido, informando, respondendo e esclarecendo as dúvidas apresentadas.

\_\_\_\_\_  
 (Pesquisador Pedro Faria Sarmiento)

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.



**Apêndice C:** Abaixo, as 3 perguntas que guiam as entrevistas semiestruturadas com especialistas (capítulo 5).

PERGUNTA 1: Os jovens e crianças consomem um universo midiático extremamente diferente do que os seus pais consomem? Isto propicia dificuldade no diálogo com a criança? Dificuldade, também, na mediação?

PERGUNTA 2: Os agentes midiáticos propõem agendas temáticas que se tornam o assunto principal dos jovens e das crianças de forma intensa num período temporal curto? Isto prejudicaria a diversidade cultural? Ou estreitaria as possibilidades das crianças e jovens acessarem assuntos diferentes dos propostos pela mídia?

PERGUNTA 3: Os desenhos animados tendem a apresentar modelos de resolução de conflitos com foco nas respostas agressivas e passivas excluindo a resposta assertiva? Isto seria prejudicial a aprendizagem da criança?