

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA –
FACULDADE DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (MESTRADO)
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

BRUNA TAIRINE SILVA

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA VEICULADA NO DESENHO
ANIMADO HORA DE AVENTURA**

Presidente Prudente
2016

BRUNA TAIRINE SILVA

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA VEICULADA NO DESENHO
ANIMADO HORA DE AVENTURA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente/SP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Maria de Lima

Presidente Prudente
2016

S578r Silva, Bruna Tairine.
A representação social da infância veiculada no desenho animado Hora
de aventura / Bruna Tairine Silva. - Presidente Prudente : [s.n.], 2016
135 f.

Orientador: Claudia Maria de Lima
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Mídia. 2. Desenho animado. 3. Representação social. I. Lima, Claudia
Maria de. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e
Tecnologia. III. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Cláudia Maria de Lima
(ORIENTADORA)

Prof. Dra. Leny Rodrigues Martins Teixeira
(FCT/UNESP)

Prof. Dra. Adriana Hoffman Fernandes
(UNIRIO)

BRUNA TAIRINE SILVA

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 15 DE OUTUBRO DE 2015.

RESULTADO: Aprovado

Faculdade de Ciências e Tecnologia
Seção Técnica de Pós-graduação
Rua Roberto Simonsen, 305 CEP 19060-000 Presidente Prudente SP
Tel 18 3229-5317 Fax 18 3223-4619 posgrad@fct.unesp.br

DEDICATÓRIA

Ao amor da minha vida e aos meus pais por sempre estarem ao meu lado, com todo amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é o resultado do incentivo e o apoio das pessoas que contribuíram para a sua realização.

Agradeço a Deus, primeiramente, que me deu o dom da vida, sabedoria e persistência.

Aos meus pais, pela força e incentivo para dar continuidade aos meus estudos em busca do melhor pra mim, estando sempre ao meu lado e dando apoio e carinho.

Ao meu noivo que sempre esteve ao meu lado, me apoiando, incentivando e contribuindo para que eu nunca desistisse de lutar e seguir em frente nessa caminhada.

À Profª Drª Claudia Maria de Lima, que acreditou em minha capacidade de trilhar os estudos, orientando da melhor forma possível, para a minha evolução pessoal e na academia.

À banca de Qualificação e Defesa, composta pelas queridas professoras, a Profª Adriana Hoffmann Fernandes e a Profª Leny Rodrigues Martins, pelas contribuições nesta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP, pela contribuição em minha formação como pesquisadora.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro durante toda a pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, auxiliaram para que esse trabalhado torna-se possível, muito obrigada.

RESUMO

A presente pesquisa, inscrita na linha de pesquisa “Práticas e Processos Formativos em Educação”, teve por objetivo geral identificar e analisar as representações sociais explicitada no desenho animado televisivo “Hora de Aventura”, sobre infância e os objetivos específicos: identificar e analisar a preferência das crianças sobre o desenho animado televisivo; identificar e analisar a representação social de infância presente no desenho animado televisivo. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa com delineamento descritivo-explicativo e para a efetivação da coleta de dados e realização desta pesquisa, fizemos uso de dois instrumentos: a pesquisa com 177 crianças, sendo 30 crianças de uma escola privada do município de Diadema/SP e 147 crianças de uma escola municipal do município de São Bernardo Campo/SP, a fim de selecionar qual o desenho animado que prevalecia na preferência das crianças e a gravação da programação infantil selecionada por dois meses. A análise dos dados fundamentou-se na análise de conteúdo. Ao buscar identificar a representação social do desenho animado sobre a infância, percebe-se que ele traz a imagem de uma infância que trabalha com as questões éticas e morais, lida com valores opostos (“bem” e “mal”), com sentimentos de “amizade” e “amor”, enfrentando “conflitos” sem perder a diversão e a curiosidade, como características próprias das crianças que possuem uma infância marcada pela multiplicidade de culturas, conceitos e valores essenciais ao processo de aprendizagem e de formação. Com esse estudo, pretendemos mostrar a importância de se pesquisar a presença das mídias no dia-a-dia das crianças, uma vez que estão presentes em todos os lugares que elas frequentam e podem também ser vistas como um elemento rico para a aprendizagem. Os resultados dessa pesquisa permitiram identificar que a representação social do desenho animado indica que não existe uma única infância, mas múltiplas. Infâncias marcadas por diferentes culturas e tempos histórico-sociais, capazes de compreender questões éticas e morais, lidar com a multiplicidade de valores e sentimentos, enfrentando conflitos e dificuldades, mas sem perder uma de suas características próprias que é a diversão e a curiosidade. Dessa forma, os resultados da pesquisa apontam para uma criança criada em uma concepção que compreende seu essencial, suas características e suas particularidades, ou seja, como ser social, histórico e cultural. Portanto, entendemos que, dentre outros casos, é preciso formar as crianças e prepará-las para se relacionar de maneira crítica com os elementos midiáticos, desenvolvendo seu senso crítico e sua capacidade de reflexão sobre as mensagens transmitidas pela mídia.

Palavras-chave: mídia; desenho animado; representação social; infância.

ABSTRACT

This study, enrolled in the line of research "Practices and Formative Processes in Education", had as main objective to identify and analyze the social representations explained in the TV cartoon "Adventure Time" about childhood and the specific objectives: to identify and analyze the preference of children on the TV cartoon; identify and analyze the social representation of childhood present in the television cartoon. The research has a qualitative approach with descriptive and explanatory design and for the effectiveness of data collection and this research, we used two instruments: a survey of 177 children, 30 children from a private school in the municipality of Diadema / SP and 147 children from a public school in São Bernardo Campo / SP in order to select which cartoon that prevailed in the preference of children and recording of children's programming selected for two months. Data analysis was based on content analysis. In seeking to identify the social representation of the cartoon about childhood, it is clear that he bears the image of a childhood that works with the ethical and moral issues, dealing with opposing values ("good" and "evil"), with feelings of "friendship" and "love," facing "conflicts" without losing the fun and curiosity, as characteristics of children have a childhood marked by the multiplicity of cultures, concepts and core values to the process of learning and training. With this study, we intend to show the importance of researching the presence of the media on a day-to-day life of children, since they are present in all the places they frequent and can also be seen as a rich element for learning. The results of this research have identified that the social representation of the cartoon indicates that there is not a single child, but many. Childhoods marked by different cultures and socio-historical times, able to understand ethical and moral issues, dealing with the multiplicity of values and feelings, facing conflicts and difficulties, but without losing one of its characteristics is the fun and curiosity. Thus, the survey results point to a child riddled in a conception that understands its essence, its characteristics and its peculiarities, namely as a social, historical and cultural. Therefore, we understand that, among other cases, it is necessary to train children and prepare them to relate critically to the media elements, developing their critical thinking and their ability to reflect on the messages transmitted by the media.

Keywords: Media; cartoon; social representation; childhood.

LISTA DE TABELAS

- TABELA 1:** “Fionna e Cake”, 80
- TABELA 2:** “O que faltava”, 89
- TABELA 3:** “O ladrão das maçãs”, 91
- TABELA 4:** “De mal a pior”, 92
- TABELA 5:** “O armário da Marceline”, 93
- TABELA 6:** “Outro jeito”, 94
- TABELA 7:** “Pedro papel”, 95
- TABELA 8:** “A princesa fantasma”, 96
- TABELA 9:** “Te pequei”, 97
- TABELA 10:** “Retorno a noitosfera”, 98
- TABELA 11:** “Quente demais”, 100
- TABELA 12:** “Finn o humano”, 101
- TABELA 13:** “Guerra de cartas”, 102
- TABELA 14:** “Mais cinco historinhas”, 103
- TABELA 15:** “Rei minhoca”, 104
- TABELA 16:** “Menininho mal”, 105
- TABELA 17:** “Incansável”, 106
- TABELA 18:** “Os olhos”, 107
- TABELA 19:** “Folia Mortal”, 108
- TABELA 20:** “Recuo mortal”, 109
- TABELA 21:** Resultados de todos os episódios analisados, 111

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

TIC: Tecnologias da Informação e da Comunicação

SUMÁRIO

OS CAMINHOS DA PESQUISA, 11

1. O PAPEL DO DESENHO ANIMADO NO UNIVERSO INFANTIL, 14

1.1 AS CARACTERÍSTICAS DO DESENHO ANIMADO, 14

1.1.1 O percurso de criação do desenho animado, 16

1.1.2 O desenho animado e a narrativa televisiva, 18

1.1.3 O desenho animado e o discurso televisivo, 20

1.2 O PAPEL DO DESENHO ANIMADO NAS RELAÇÕES SOCIAIS, 21

1.3 CORRELAÇÕES ENTRE A CULTURA INFANTIL E OS DESENHOS ANIMADOS, 24

1.3.1 As produções culturais infantis, 27

2 A CRIANÇA, O RECONHECIMENTO SOCIAL E HISTÓRICO DA INFÂNCIA E SUA FORMAÇÃO NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA, 31

2.1 A criança, seu papel e reconhecimento social, 31

2.2 A infância na sociedade contemporânea, 39

2.3 A cultura infantil e suas relações sociais, 43

2.4 A mídia e as novas tecnologias no cotidiano infantil, 50

3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 63

3.1 O conceito, 63

3.2 O processo de construção das representações sociais, 65

3.3 As representações sociais, a educação e os meios de comunicação, 69

4 OBJETIVOS, 73

5 METODOLOGIA, 74

5.1 Primeira Fase, 74

5.1.1 Sujeitos da pesquisa, 74

5.1.2 Instrumento de coleta de dados, 75

5.1.3 Procedimento de coleta de dados, 75

5.1.4 Procedimento de análise de dados, 76

5.2 Segunda Fase, 77

5.2.1 Instrumento de coleta de dados, 77

5.2.2 Procedimento de coleta de dados, 77

5.2.3 Procedimento de análise de dados, 78

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS DA PESQUISA, 80

6.1 Resultados consolidados, 111

6.1.1 O que é ser criança hoje, 113

6.1.2 As representações sociais do desenho animado sobre a infância, 116

CONSIDERAÇÕES FINAIS, 121

REFERÊNCIAS, 125

APÊNDICE I, 132

ESCOLA PÚBLICA, 132

ESCOLA PRIVADA, 133

APÊNDICE II, 134

OS CAMINHOS DA PESQUISA

Aproximar a criança aos conteúdos midiáticos significa afirmar que as suas produções culturais são intermediadas pela mídia, afirmam Girardello e Orofino (2012). Dessa forma, é essencial estudar a relação entre a comunicação e a educação, visto que não existe educação sem comunicação, afirma Pereira (2008).

O estudo em questão, além de abordar essa relação, irá abordar a constituição da infância nesse processo e o aprofundamento da relação do desenho animado na cultura infantil.

A escolha da temática remete ao interesse da pesquisadora pelo tema e pela premente necessidade de pesquisas sobre as relações entre infância e mídias¹, tendo em vista que, cada vez mais, amplia-se a presença das imagens midiáticas, em especial as oriundas da TV, no cotidiano das crianças na sociedade contemporânea. Além disso, a presente pesquisa surge da possibilidade de aprofundar o estudo intitulado “representações sociais e crianças: possibilidades de aprendizagem atribuídas ao desenho animado” realizado pelas autoras em nível de iniciação científica.

A pesquisa analisou o potencial de ensinar atribuído pela criança ao desenho animado, além de tentar compreender mais a respeito da relação das crianças com os desenhos animados, transmitidos pela TV, sobre os sentidos que elas produzem pelas mediações que constituem esse processo televisivo, ou seja, o modo como a criança interioriza e a importância que atribui aos desenhos, entendendo-a como receptora ativa e produtora de cultura.

Entendemos que é preciso compreender esse processo de maneira a preparar a criança para se relacionar criticamente com os elementos midiáticos. Nesse aspecto, destacam Fantin; Rivoltella (2010), não podemos deixar de pensar sobre a relação das crianças com as tecnologias “[...] visto que seus usos podem ser redimensionados e suas interações podem ser mais ativas e interativas, consentindo a possibilidade de as crianças se comunicarem a partir de um modo mais reflexivo.” (p. 96)

A relação entre mídia televisiva e a criança, cujos conceitos fundamentam o referencial teórico desta pesquisa (mídia e educação), apresenta-se delicada no nosso entendimento.

¹ Entende-se, aqui, como conceito de mídia: “[...] importantes e sofisticados *dispositivos técnicos* de comunicação”, em especial, a televisão. (BELLONI; BÉVORT, 2009, p. 1083)

Diante desse contexto social e de maneira a compreender melhor todas as implicações dessa relação, e de acordo com Fantin (2011), “[...] a mídia-educação implica a adoção de uma postura “crítica e criadora” de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias [...]”. (p. 29)

Em um esforço de compreender melhor o caminho da relação da mídia com criança, a partir do conteúdo televisivo, mais especificamente do desenho animado, nossa pesquisa de mestrado teve como objetivo geral identificar e analisar as representações sociais explicitada no desenho animado televisivo “Hora de Aventura”, sobre infância. Para tanto, entendemos ser necessário estabelecer os seguintes objetivos específicos: identificar e analisar a preferência das crianças sobre o desenho animado televisivo; identificar e analisar a representação social de infância presente no desenho animado televisivo.

A pesquisa foi organizada em sete capítulos que abrigam a discussão teórica e os resultados desse estudo.

No primeiro capítulo abordamos o papel dos desenhos animados no universo infantil com reflexões de autores como: Franzão (2009); Salgado (2005); Costa (2011); Bortoletto (2008); Santos Filho (2008); Santos (2010); Barbosa; Gomes (2013); Prado (2012); Fernandes (2012; 2003); Silva (2013); Esperança e Dias (2010); Ortiz (2009); Salgado (2005); Pereira; Souza (2012); Coelho e Dias (2013); Brito; Araripe (2011); Rocha (2012); Molina (2009).

No segundo capítulo discutimos sobre a criança, seu papel e reconhecimento social com a contribuição dos seguintes autores: Siqueira (2012); Ariès (1978); Gomes (2012); Pontes (2010); Nascimento (2009); Sarmiento (2004); Momo (2008; 2010); Schmidt e Petersen (2013); Fantin (2006); Girardello (2011); Salgado (2005); Carvalho (2008); Silva (2013); Breda (2011); Roche (2012); Fernandes (2003; 2012); Fagundes (2010).

No terceiro capítulo abordamos questões de representação social (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2001), o seu processo de construção e a sua relação com a educação e os meios de comunicação.

No capítulo quatro traçamos o objetivo geral e objetivos específicos dessa pesquisa. No capítulo cinco apresentamos a metodologia da pesquisa, constituída por duas fases de coleta de dados. Apresentamos os sujeitos da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados.

No capítulo seis apresentamos os resultados e discussão dos dados de cada etapa da pesquisa. Por fim, temos as considerações finais sobre os resultados do estudo e as questões

que nortearam para a construção de novas pesquisas relacionadas ao objeto desse estudo: as representações sociais explicitadas no desenho animado televisivo “hora de aventura”.

Com base no exposto, nosso referencial teórico inicia-se a partir do papel do desenho animado no universo infantil.

1 O PAPEL DO DESENHO ANIMADO NO UNIVERSO INFANTIL

1.1 AS CARACTERÍSTICAS DO DESENHO ANIMADO

O desenho animado é um gênero transmitido pela televisão capaz de atrair a atenção de sujeitos de diferentes idades. Diferentes perspectivas e diversas características lhe são atribuídas, entre elas, o seu caráter lúdico, a capacidade de chamar a atenção de seus telespectadores e os artifícios utilizados pelos seus criadores, capazes de trabalhar com a imaginação de quem o assiste.

Desde as primeiras criações de desenhos animados até as que se encontram nos dias atuais, além de um avanço significativo na técnica, elas continuam produzindo sentido por meio de figuras em movimento, compostas por cores, sons e imagens representativos da cultura na qual elas se propõem a atingir.

Esse ambiente desafia o imaginário e trabalha com os elementos simbólicos que “[...] une[m] subsídios indissociáveis: razão, linguagem e imaginário - tanto para a produção quanto para a recepção dos processos comunicativos, sejam eles de cunho ficcional ou não” (FRANZÃO, 2009, p. 44).

Para isso, a interação entre criança e desenho animado dá-se por meio da junção de elementos que constituíram a composição da história em todos os seus aspectos. Nesse sentido, as produções verbais e gestuais são utilizadas para atrair os telespectadores.

[...] os desenhos animados são os textos midiáticos que ganham maior visibilidade por duas razões: terem como suporte a televisão, meio de comunicação mais popularizado atualmente, que se estende a diversos grupos sociais, e serem constituídos por narrativas que convidam a criança à brincadeira e ao jogo, além de apresentar-lhe modos de ser criança no mundo em que vive (SALGADO, 2005, p.19).

As cores e as formas são elementos simbólicos também utilizados pelos criadores de desenhos animados para atrair a atenção do público-alvo. Esses elementos são sistemas significantes que seduzem e induzem o imaginário. O poder de uma cor ou de uma forma pode suscitar diferentes desejos, entre eles, a lembrança de um perfume, o aroma de um alimento, a cor de uma fruta. Em alguns casos, temos também a utilização de formas circulares, a escolha de uma característica comum para os personagens de uma história. Essas

características estão presentes nas histórias dos infinitos desenhos animados produzidos com a finalidade de seduzir um único público.

A influência das cores provoca a produção de sentido dos sujeitos, mas também provoca reação emocional. Existem cores que causam emoções positivas e negativas, que indicam a diferença de gênero, que transmitem felicidade. Dessa maneira, por provocar sensações diversas, as produções de desenhos animados utilizam desses recursos para atrair olhares infantis. Tal técnica deve estar atrelada ao contexto cultural no qual o desenho animado será transmitido (COSTA, 2011).

Dentre os recursos atrativos, temos também os gestos, que constituem um dos elementos essenciais, utilizados para atrair a atenção dos telespectadores. Por isso, os desenhos animados reproduzem gestos de acordo com seu público. No caso do público infantil, utilizam de gestos comuns empregados pelas crianças. A exemplo disso, temos o gesto de apontar, o qual é utilizado para referenciar a noção de espaço da criança.

Ao estabelecer essa ligação, os desenhos animados ficam mais próximos da realidade infantil, sendo mais facilmente interpretados pelas crianças. São essas características que irão estimular a fruição do imaginário infantil. Assim, Santos Filho (2008) caracteriza desenho animado como constituinte da representação de um mundo imaginário por meio da utilização da ludicidade, cores vibrantes e formas capazes de atrair os olhares, baseadas numa estrutura gráfico-visual. É com o poder do grafismo televisual que o desenho seduz o imaginário infantil.

“O desenho animado pressupõe, então, um gênero discursivo de obra ficcional, assim entendido pelas crianças, mas com mensagens valorizadas a partir das relações estabelecidas em sociedade” (BORTOLETTO, 2008, p. 27).

Sendo assim, podemos dizer que o desenho animado nutre a imaginação infantil, fornecendo elementos que ajuda na sua capacidade lúdica de criar e recriar o que foi visto. Por isso, o desenho animado evidencia uma importante fonte de comunicação, aprendizagem e nutrição do pensamento infantil.

Diante disso, será destacado, a seguir, o percurso de criação do desenho animado.

1.1.1 O percurso de criação do desenho animado

Iniciaremos esse panorama histórico e social com base na tese de Santos (2010) intitulada “*Representações de gênero, transgressão e humor nas figuras infantis dos desenhos animados contemporâneos*”.

A produção da arte de animação começou a fazer parte da cultura brasileira bem depois do que ela iniciou em outros países, alerta Santos (2010). No início, os desenhos animados enfrentaram algumas dificuldades, mas um dos ganhos significativos foi a promoção do *Festival anual Anima Mundi* e o festival de animação nacional. Além disso, foi fundada uma escola de computação gráfica, a Azimut Digital (AZMT). Essa área também vem ganhando apoio público, com o objetivo de expandir a produção de desenhos animados no Brasil, além de destinar uma porcentagem da programação televisiva para a transmissão de animações nacionais (SANTOS, 2010).

A primeira produção brasileira de desenho animado foi em 1953, de Anélio Filho. Outro precursor foi Mauricio de Souza, com produções na área de cinema de animação, participando de eventos internacionais. Além disso, temos *Rocky & Hudson* (1994), de Otto Guerra, e *Wood & Stock*, que veio apresentar uma crítica à sociedade capitalista. Canais de televisão por assinatura como *Discovery Kids* trazem *Peixonauta*, voltado à conscientização ambiental, liderando índices de audiência. *As Princesas do Mar*, *Escola Pra Cachorros* e *Meu Amigãozão* são exemplos de desenhos animados criados no Brasil (SANTOS, 2010).

No desenho animado, tudo é possível: um cachorro falar, uma árvore andar, um homem voar; a produção do desenho animado permite inúmeras possibilidades de criação e imaginação. As leis podem ser violadas, o mundo pode ser reinventado e as pessoas podem reconfigurar o que está a sua volta.

O desenho animado é uma grande possibilidade de enriquecer o repertório cultural e lúdico das crianças, pois “[...] no mundo real nossos movimentos são determinados pelo espaço que nosso corpo ocupa.” Em contrapartida, “no mundo da animação, tais determinações desaparecem e as transformações são criadas pelos animadores [...]” (SANTOS, 2010, p.56).

Os recursos utilizados pelo mundo da animação partem da magia para atrair os olhares infantis. Por meio da intertextualidade² entre seu espaço e os produtos criados a partir dele, o desenho animado é usado para criar e propagar uma série de produtos representados pelos seus personagens, orientando os olhares e o interesse das crianças.

A difusão do mundo animado faz parte da indústria como recurso capaz de estimular o consumo exacerbado de crianças, interpretadas, segundo Santos (2010), como “consumidores alfabetizados nas mídias”. Ou seja, os telespectadores interpretam os códigos presentes nos desenhos animados. O desenho animado, além de tornar-se símbolo do entretenimento, passou a fazer parte do imaginário social.

Os signos presentes no desenho animado são decifrados pelos telespectadores, sendo-lhes atribuídos significados segundo o repertório cultural de cada um. A formação dos telespectadores irá definir a maneira como vai ser representado cada elemento presente nas cenas, na linguagem, nas cores do desenho animado.

Por isso, é necessário compreender como é produzido um desenho animado. Primeiramente, são realizados esboços e planos iniciais do que será composto. Para isso, é organizado um conjunto de elementos a fim de construir a ideia central do produto, o roteiro.

No caso do desenho animado, o roteiro é composto por imagens, cenas que formam o conteúdo integral da obra, como exemplifica o autor: “[...] temos um roteiro técnico (indicações de planos, movimentos de câmera) e um literário (com a descrição dos diálogos)” (SANTOS, 2010, p. 59). Adiante, é feita uma descrição esmiuçada das imagens em pequenos desenhos que irão compor o produto final.

Para começar a compor os personagens, a figuração e o cenário, é selecionado um desenhista que irá colocar em prática as ideias iniciais do trabalho. Seu objetivo é desenhar os personagens em todos os ângulos. Com isso, é planejado o diálogo dos personagens, de acordo com a movimentação do desenho, a fim de orientar os atores que irão interpretar os personagens.

A combinação da voz com os movimentos é essencial para formar a personalidade do desenho. Por meio de um leitor de sons, a fala é incorporada aos personagens e, por meio de uma mesa de luz, é realizada a movimentação deles. “[...] para qualquer animador é imprescindível criar traços que confirmam personalidade aos personagens [...]. Vemos, assim,

² Intertextualidade: “acontece quando há uma referência explícita ou implícita de um texto em outro”. Disponível em: <http://www.infoescola.com/portugues/intertextualidade-parafrase-e-parodia/>. Acesso em: 29 de Abril de 2015

que os personagens, quando bem construídos, serão ‘acreditáveis’, isto é, terão credibilidade, serão confiáveis perante o público [...]” (SANTOS, 2010, p. 60 e 61).

A realização de um desenho animado possibilita inúmeras e infinitas maneiras de criar os personagens, atribuindo-lhes personalidades e traços próprios. Vale ressaltar que, para a composição de vilões, por exemplo, sempre se deve transpor maldade, com ar desafiador, instigante. A linguagem corporal orientará o papel do personagem no enredo da história; por isso, são essenciais os traços na composição dos personagens.

Já as cenas do desenho animado são direcionadas ao enquadramento, luz, foco, superfície, profundidade e assimetria. Estes são elementos que servirão para orientar o olhar do telespectador. Por fim, a junção desse conjunto de técnicas com a velocidade das imagens dá vida ao personagem, o qual é realizado pela técnica de movimento, gerando ilusão de ótica (SANTOS, 2010).

Além disso, são usados efeitos de borracha, para a reconstrução do personagem após ter sido “machucado”; os efeitos de fuga, dando movimentos mais rápidos; os efeitos cômicos e da imagem múltipla, utilizados para dar ilusão de movimento.

A partir dessas características é necessário destacar o meio em que o desenho animado é comumente transmitido, ou seja, a televisão. Por isso, serão destacadas, a seguir, as características que estão incluídas nessa narrativa.

1.1.2 O desenho animado e a narrativa televisiva

O desenho animado é uma narrativa composta pelos mesmos personagens e pelo mesmo cenário, mas que, na maior parte dos casos, diferem o enredo da história diariamente, ou seja, seus episódios não são dependentes, eles apenas apresentam as mesmas características. Esse tipo de narrativa é defendido por Franzão (2009),

[...] a construção do enunciado pelo enunciador TV em sua intencionalidade requer escolhas composicionais adequadas às possíveis ligações intertextuais que se queira estabelecidas pelo público alvo daquela peça midiática, para que este mesmo público aceite as relações de sentido que são propostas como válidas e se disponha a consumir a enunciação narrativa que ora se desenrola (p. 25).

Observando os apontamos da autora, percebemos que a narrativa televisiva se compõe, assim como os desenhos animados, de intencionalidades capazes de atrair a atenção do seu público-alvo. Salientamos que são criados enredos, personagens e cenários que estabeleçam afinidades com os telespectadores, para que eles possam se identificar, tornando a narrativa atraente aos seus olhos.

Criar histórias de acordo com seu público-alvo é uma estratégia muito eficaz entre os criadores de desenhos animados, pois, assim, criam-se relações de sentido capazes de formar uma audiência assídua.

Outra forma capaz de manter essa audiência assídua é a criação do *habitus* televisual, ou seja, constrói-se uma grade televisiva composta de desenhos animados exibidos em horários fixos e permanentes. Dessa maneira, a programação proporciona um contato frequente e assíduo com o conteúdo exposto através do desenho animado (SANTOS FILHO, 2008).

É comum vermos na grade televisiva espaços reservados para a transmissão de desenhos animados. A antiga *TV globinho*, um programa transmitido diariamente pela Rede Globo, composto por desenhos animados, era exibido de segunda a sábado no mesmo horário. Temos também canais exclusivos para as crianças, que exibem apenas desenhos animados. Esses são exemplos da maneira pela qual a programação proporciona o estabelecimento de um *habitus* televisivo, capaz de criar uma rotina no cotidiano infantil.

A construção do *habitus* televisivo deve-se a duas características utilizadas pelos programas de televisão e, principalmente, pelos desenhos animados: a serialidade e a repetibilidade. Tais aspectos tornam os telespectadores atentos e assíduos, pois elas fornecem elementos capazes de trabalhar com a receptividade, a atenção e a preferência dos seus telespectadores (SANTOS FILHO, 2008).

Essas características são responsáveis pela construção do repertório cultural estético, artístico e social, pois fornecem fantasia, informação e cultura, disponíveis aos telespectadores e eficientes para atrair a sua atenção.

O desenho animado faz parte da cultura midiática e do seu discurso, principalmente, a televisiva. Sendo assim, será abordada, a seguir, a relação do desenho animado com o discurso televisivo.

1.1.3 O desenho animado e o discurso televisivo

No discurso enunciativo presente na televisão e, por conseguinte, no desenho animado transmitido por ela, aparecem conceitos, pré-conceitos, ideologias e interesses diversos, dispostos de acordo com cada tipo de enunciador.

Nos desenhos animados, esse discurso é direcionado ao perfil do seu público, no caso, a maioria crianças. Por isso, a ideologia e a maneira pela qual são construídos os discursos são voltados a questões próprias do cotidiano e dos desafios enfrentados por elas.

Sendo assim, o ritmo discursivo é enunciado com a finalidade de estimular o riso, a tristeza, a felicidade, a tensão. Ao mesmo tempo, esses discursos “[...] requerem do leitor o mínimo de atenção para traçar as ligações intertextuais cognitivas relacionadas à narrativa” (FRANZÃO, 2009, p. 27).

Ao produzir sentidos, a narrativa televisiva se propõe a firmar um acordo com o telespectador, ou seja, são apresentados ícones e representações próprias desse meio que requerem uma aproximação com a linguagem e a ideologia exposta por esse meio. Por isso, trabalhar com um discurso que induz ao engraçado por meio da inversão da verdade é uma maneira de manter uma relação com linguagens próprias empregadas pela televisão.

Esse discurso, também utilizado pelos desenhos animados, trabalha com a imaginação infantil, explorando suas sensações emocionais. Eles fornecem elementos culturais, trabalham com o conhecimento e exigem atenção, empregando concepções diversificadas. Percebe-se que os elementos presentes em um único desenho animado podem fornecer aos telespectadores informações, induzindo-os a ligações intertextuais. Conforme exemplifica Franzão (2009, p. 97): “Durante o vôo há a inserção de ligações intertextuais de narrativa fantástica, ou seja, situações apresentadas como absurdas mas que nos fazem pensar que poderiam acontecer, como por exemplo estarem rodando um filme durante a viagem”.

A atração da criança pelos desenhos animados faz-lhe suscitar emoções e desejos, os quais são capazes de trabalhar com a linguagem lúdica da criança, proporcionando-lhes uma experiência estética. A contemplação que a criança tem pelos desenhos animados demonstra uma forma de percepção, um olhar sensível para a imagem. Assim, “[...] em sua imaginação e com o apoio do desenho animado, ela pode fantasiar diferentes contextos com o seu personagem preferido, transformando-o em uma espécie de combustível para dar vigor as suas brincadeiras” (BARBOSA; GOMES, 2013, p. 338).

No momento da brincadeira, a criança apoia-se em enredos, como os presentes nos desenhos animados. “Enquanto brincam de ‘Power Rangers’ [...] brincam, treinam e

aprendem a lutar, se sentem fortes, capazes de proteger o mundo” (BARBOSA; GOMES, 2013, p. 338).

Deste modo, os desenhos animados trabalham com sua imaginação e com o corpo, e isso alimenta o imaginário infantil, fornecendo-lhes repertórios necessários para enriquecer suas ações lúdicas, colocando em evidência e possibilitando às crianças imaginarem coisas que jamais aconteceriam na vida real.

Nesse momento, destaca-se a intenção lúdica da criança, pois elas veem, produzem, reproduzem, criam e recriam o desenho animado para a sua realidade. Enfim, esse exercício mostra o quanto a criança é ativa e possui uma cultura própria, a cultura infantil (BARBOSA; GOMES, 2013).

O poder da linguagem televisiva direciona e influencia a construção ética e as representações de mundo dos seus telespectadores. A partir da mídia, construímos nossas representações e interpretações sobre o sistema que nos cerca.

Os artifícios utilizados pelos desenhos animados para entreter seus telespectadores são o emprego da magia, de dar movimento, som e cores às imagens. A arte de ludificar as imagens, criando movimento mágico às animações, atraem os olhares infantis, aguçando sua curiosidade e prazer em vivenciar esse mundo irreal dos desenhos animados. Por isso, “[...] há uma intenção de entretenimento, diversão, possibilitando a invenção e a imaginação, criando um mundo de desejos e fantasia, um epigrama do cotidiano” (SANTOS, 2010, p. 36).

Todos esses artifícios utilizados pelos produtores de desenhos animados só farão sentido se o conteúdo fizer parte da cultura e do contexto sócio-histórico dos telespectadores. Assim, vemos que os desenhos animados se renovam, criam e recriam de acordo com seus telespectadores. Por isso, além de garantir apreciação de seus telespectadores, os desenhos animados atuam na criação e na imaginação do seu público-alvo, contribuindo para a construção da visão de mundo das crianças e suas representações.

As características presentes nos desenhos animados auxiliam no florescimento da imaginação infantil. Sendo assim, será abordado, a seguir, o papel que o desenho animado tem sobre as relações sociais.

1.2 O PAPEL DO DESENHO ANIMADO NAS RELAÇÕES SOCIAIS

Está explícito que o desenho animado está presente no cotidiano da sociedade e que seu conteúdo faz parte da cultura e das relações sociais dos seus telespectadores. O seu

conteúdo pode contribuir, positivamente ou negativamente, para o desenvolvimento infantil. Por isso, discutir o papel dos desenhos animados nas relações sociais é indispensável.

O poder da linguagem da mídia televisiva direciona e influencia a construção ética e as representações de mundo dos seus telespectadores. A partir da mídia, construímos nossas representações e interpretações sobre o sistema que nos cerca (SANTOS, 2010). É inegável a importância que o conteúdo televisivo tem sobre a visão de mundo da criança e a influência que esses conteúdos podem ter sobre a sua construção social e cultural. Sendo assim, as representações de gênero, de tempo, de espaço, cores e gostos também são construídas com base no conteúdo e nas histórias transmitidas pelos desenhos animados.

Com base na pesquisa de Prado (2012), *Os três porquinhos e as temporalidades da infância*, vemos claramente essa influência, pois o tempo da criança é social porque ela constrói, conforme as mudanças sociais e culturais que estão em sua volta. No momento em que os personagens do desenho animado “os três porquinhos” deparam-se com um desafio, ela percebeu que suas diferentes temporalidades se fundem, as divisões entre eles se desfazem, sua idade e experiência desaparecem frente à necessidade de se comporem para solucionarem seu desafio.

Destaca a autora:

O tempo da infância e a sua temporalidade, ou seja, o tempo da infância vivido e experimentado pelas crianças, é social, síntese de múltiplos esquemas do tempo, compartilhado e construído nas relações e através delas. Mesmo funcionando como referência para as temporalidades de cada criança, ou de cada porquinho diferentemente, determina e é determinado pelos ritmos sociais coletivos – quando as crianças estão juntas ou quando os três porquinhos encontram-se e dividem a mesma cena na história (PRADO, 2012, p. 85).

Quando a criança está construindo sua noção de tempo, ela experimenta, cria e recria suas representações na tentativa de confrontar com o que está posto linearmente pela sociedade. A capacidade da criança de vivenciar e contrapor a realidade demonstra a nitidez e clareza com que podem refletir sobre os determinantes da cultura dominante, imposta na sociedade. Para isso, é necessário mostrar-lhes que a noção de tempo pode ser interpretada por diferentes ângulos e são constituídas por diversas temporalidades.

Sobre esse aspecto, vemos que, durante a formação da criança e de suas representações, os desenhos animados participam ativamente dessa construção. Sendo assim, vemos também que, no âmbito cultural, as representações de gênero são características que distinguem classe, gosto, preferências entre homens e mulheres. Nesse âmbito, os desenhos

animados também estão incluídos. É inevitável a diferença, entre meninos e meninas, de preferências por determinados desenhos. Dessa forma, afirma Fernandes (2012): “[...] da mesma forma como os desenhos mudaram, mudaram também as crianças que os assistem, e de que as produções destinadas à infância não estão descontextualizadas da identidade das crianças de hoje e das escolhas que elas fazem” (p. 132).

Fernandes (2003) em sua pesquisa mostra que, quando as crianças criam, elas trazem esses elementos que estão incutidos sobre sua visão e sua interpretação de mundo,

[...] mostrando-nos que todos os produtos culturais a que têm acesso fazem parte, de alguma forma, da criação das crianças mesmo que não expressa e nem mesmo percebida por eles. Além disso, como toda criação é social, a criação deles quis, claramente, comunicar e compartilhar desejos e elementos valorizados pelo grupo (p. 151 e 152).

Por isso, a influência do conteúdo televisivo é marcante no dia a dia das crianças e pode influenciar suas representações sociais. Como evidencia Esperança e Dias (2010), “[...] apenas meninas citaram o desenho animado *Três Espiãs Demais* e apenas meninos citaram o seriado *Power Rangers Força Animal*, respectivamente, como os seus favoritos [...]” (p. 535).

A distinção entre gêneros é muito frequente entre as crianças, principalmente em idade escolar. A classificação de gêneros e a diferenciação que se cria entre meninos e meninas é tradicionalmente prevista nos desenhos animados. Seus enredos e histórias se distinguem pelo uso da força física e heroica para os meninos, e ao consumo, amor, maquiagem para as meninas.

Essa nítida distinção é vista e guiada pelos meios de comunicação que, conseqüentemente, separam esses dois mundos orientados intuitivamente por padrões que passam a reger todas as esferas da vida da criança. Para Esperança e Dias (2010) “[...] as diferenças marcantes entre as preferências de meninos e meninas aparecem ainda em outras manifestações, como as brincadeiras inspiradas nos enredos e personagens das produções televisivas” (p. 536).

Vemos que os desenhos animados, mais precisamente, a mídia televisiva, corroboram para acentuar a diferença de gênero entre as crianças, mas não excluem o contexto social no qual as crianças estão inseridas. Na escola, na família, as crianças convivem com gestos e ações que reforçam essa distinção. Desse modo, as instâncias sociais favorecem essa diferença e acentuam a distinção da cultura dos meninos e da cultura das meninas. Esses padrões dominantes são construídos pelas instâncias sociais que educam o gosto e os valores infantis.

As preferências das crianças, ainda que não aparentem serem as mesmas, são apenas diferentes olhares sobre os mesmos elementos, isto é, as preferências assumem outras formas, consoante o gênero. Tanto meninas quanto meninos assumem conflitos entre eles, os objetos desejados apenas se diferenciam pelas cores e as brincadeiras são orientadas pelos posicionamentos frente às interações que realizam.

A diferenciação de gêneros compõe “[...] representações das personagens meninas e meninos a partir desses dualismos e, de modo bastante simplista, as meninas são caracterizadas como o oposto dos meninos” (ESPERANÇA; DIAS, 2010, p. 542).

O caráter físico prevalece nos personagens masculinos e a fragilidade nos personagens femininos. A distinção entre os personagens é muito bem interpretada pelas crianças e, assim, refletem em seu comportamento diário.

São essas e outras questões que corroboram para acentuar as diferenças e educar as representações das crianças, construídas com base nas relações sociais com que deparam e mantêm contato. Essas relações atuarão na construção das representações e dos conhecimentos dos indivíduos. O conteúdo transmitido pelas instâncias sociais com as quais as crianças mantêm contato constitui importantes compreensões sobre aspectos sociais e são disseminadores de normas e valores sociais.

As características e o conteúdo do desenho animado estão presentes na cultura infantil. Dessa forma, serão abordadas, a seguir, as correlações que existem entre essa cultura e os desenhos animados.

1.3 CORRELAÇÕES ENTRE A CULTURA INFANTIL E OS DESENHOS ANIMADOS

Diante das mudanças sociais, a cultura também se transformou e com ela as relações de poder, linguísticas e interpessoais entre os sujeitos. A cultura infantil está no lócus das mudanças contemporâneas, por isso, com a inserção das novas tecnologias, modificou-se o imaginário infantil. A identificação com o mundo apresentado por meio da cultura tecnológica propiciou um fascínio das crianças pela linguagem, pelos efeitos visuais presentes na telinha da TV e, principalmente, pelos desenhos animados.

Alerta Santos (2010):

Dentro do que se entende, portanto, como “cultura infantil” contemporânea, é preciso que se reconheça a competência da TV ao produzir e empregar as

novas tecnologias, propiciando cenários e ambientes que exercem um imenso fascínio no público infantil, especialmente pela linguagem atraente, com seus efeitos visuais e especiais (p. 27).

Cabe salientar brevemente que a cultura incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido; ela é constituidora de sujeitos, por isso, representa diferentes tipos sociais de cultura. A cultura, alertam Costa, Silveira e Sommer (2003), precisa ser estudada com base na essência de incorporar todas as esferas sociais e delas fazer parte, no seu dinamismo e no papel que desempenha em todos os aspectos da vida social. Ademais, “a cultura produz sentidos e dá significado às práticas sociais [...] toda prática social tem uma dimensão cultural, porque, nas práticas sociais, sempre estão em jogo os significados” (ORTIZ, 2009, p. 2).

O desenho animado, afirma Fernandes (2012) “se caracterizaria para eles [as crianças] como uma criação que poderia de desvincular do real” (p. 169), além disso, está imerso nessa cultura e faz parte dela, por isso, é necessário resgatar algumas discussões sobre como a cultura tecnológica, a cultura social e o repertório cultural dos telespectadores modificou o imaginário infantil e adentrou o cotidiano da sociedade.

A presença dos desenhos animados na cultura infantil e como signos culturais, afirma Salgado (2005), carregam sinais da infância, por meio de marcas do tempo e da cultura em que são produzidos. “Consistem em ricas fontes simbólicas de onde as crianças retiram narrativas para compor fabulações, personagens e regras que tomam corpo em suas brincadeiras e jogos” (SALGADO, 2005, p. 230).

Os desenhos animados representam situações cotidianas, vivenciadas pelas crianças no seu dia a dia. Para isso, vemos que elas refletem a época e o local idênticos às formas atuais de convivência, ou seja, os desenhos animados retratam e se baseiam no tempo e nos contextos atuais. Podemos dizer que, por esse motivo, a identificação da criança com os desenhos é tão intensa. Retratar seu cotidiano faz com que a criança seja atraída pelo desenho animado, pelo desenrolar da história.

Para isso, eles passaram também por transformações e umas delas é retratar a vida contemporânea proporcionando novas experiências, novas maneiras de ser e estar no mundo atual. Uma dessas transformações é a imagem. A relação com a imagem e a cultura visual transformaram as inter-relações entre os sujeitos e a maneira pela qual interagem e criam representações da realidade. Por isso, a televisão, entre outras tecnologias que informam e são constituídas pela imagem, favorecem o contato e a experiência estética com essa cultura.

Vale destacar que a imagem é compreendida como um modo de narrativa que se identifica intensamente com a experiência do homem atual, desencadeando novas sensibilizações que devem ser exploradas criticamente por sua penetração ilimitada na vida cotidiana. Deste modo, temos buscado definir os limites e as possibilidades da abordagem estética nas ciências humanas para desencadear formas singulares de criação e de intervenção crítica na realidade (PEREIRA; SOUZA, 2012).

A imagem proporciona sensações e experiências diversas na vida contemporânea. Integrá-la ao cotidiano social é uma maneira de cultivar suas possibilidades e explorar criticamente a sociedade, as representações sociais e a cultura estética. A nova situação do mundo pós-moderno, ou seja, as transformações sociais mediadas pelo consumo e pelo bombardeio de imagens apresentam possibilidades positivas de incentivo à criticidade e a ampliação cultural, mas também podem modificar a representação real da sociedade.

O desenho animado faz parte da indústria do entretenimento e, assim, é produzido sob essa cultura. Carregado de características verbais e não verbais, ele será interpretado de maneiras diversas a depender do repertório cultural da criança, como nos alerta Bortoletto (2008), quando afirma que o lugar no qual o desenho é exposto e a criança recebe a mensagem, formam um conjunto de gêneros que influenciarão as formas de interpretação da mensagem.

A recepção do desenho animado irá depender da interpretação de como esse gênero faz parte do contexto em que será recepcionado. Os indivíduos encaram cada um a sua maneira o conteúdo presente no desenho animado. Nessa relação, está imbricada a cultura em que elas estão inseridas e o contexto do qual fazem parte.

Como gênero discursivo do entretenimento, este tipo de produção propõe um “contrato” de participação com o seu público, um contrato que estabelece a possibilidade do irreal (como animais que falam por exemplo) e que o liga a obra ficcional; mas que também se baseia na realidade para se formar (afinal seu roteiro compõe-se do discurso e de temáticas cotidianas) (BORTOLETTO, 2008, p. 27).

Os desenhos animados são, inevitavelmente, atrativos para as crianças. Elas adquirem seus conteúdos por meio de imitações, representações e percepções, por isso, elas reconstruem o que veem, seja coisas irreais ou reais, por meio de uma combinação criada pelas representações que possuem acerca dos desenhos animados. Tais representações contribuem para a ampliação do repertório cultural infantil, oferecendo-lhe subsídios para a autonomia na construção de sua opinião.

Fernandes (2003) em sua pesquisa nos mostra o quanto esse repertório e esses elementos que povoam o cotidiano das crianças estão ligados as suas produções e a sua forma de pensar e entender o mundo que estão em sua volta.

Meu contato com as crianças mostrou-me o quanto os usos culturais da TV e as interações com os colegas da escola foram mediadores valiosos na produção de sentidos sobre os desenhos animados. Assim, percebi o quanto o olhar do outro foi constitutivo do olhar que as crianças lançaram para a TV. Nos diálogos, nos gestos, nos sorrisos os sentidos circulavam, modificavam-se e recriavam-se. Desse modo, as falas, as opiniões, os textos escritos, os desenhos foram produzidos por intermédio da troca de televidências. Foi, portanto, através das mediações e, conseqüentemente, nas relações sociais que as crianças se constituíram como sujeitos produtores de cultura (p. 163).

Coelho e Dias (2013) relatam que o discurso infantil demonstra-se autêntico e independente de opiniões externas, a criança conseguir determinar seu desenho, personagem, cenário, ação mais preferidos. Sendo assim, elas atribuem sentido a tudo que veem e elaboram suas representações. Isso demonstra que a criança possui capacidade crítica, seletiva e autônoma.

Os signos presentes no desenho animado são decifrados pelos telespectadores, atribuindo-lhes significados segundo o repertório cultural de cada um. Fernandes (2012) afirma que, “parte da riqueza do desenho está justamente em descobrir os sentidos que as diferentes expressões transmitem e que podem passar despercebidos ou não ter sentido para uma audiência não habituada a “decodificar” tal linguagem” (p. 154).

A formação dos telespectadores irá definir a maneira como vai ser representado cada elemento presente nas cenas, na linguagem, nas cores do desenho animado. Por isso, julgamos que os desenhos animados são importantes marcadores culturais que fornecem bases para estudar seu papel nas representações criadas e recriadas pela criança.

Diante disso, serão abordadas, a seguir, as produções culturais infantis, as quais evidenciam meios que estimulam a imaginação e a criatividade das crianças.

1.3.1 As produções culturais infantis

A produção cultural é muito importante para o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos. Fazer parte e poder reinventar as produções culturais e sociais que estão a nossa volta é essencial para a constituição de sujeitos críticos.

Para estimular a produção cultural, a escola torna-se essencial; é na proposição e estimulação de suas produções que se inicia a formação das crianças. Por isso, estimular e oferecer-lhes meios para que possam se expressar e participar da sua formação é o processo fundamental para construir sua própria cultura.

Deste modo, dar-lhes voz ativa para expressar suas opiniões sobre o mundo que os cerca, como um bate-papo sobre o que assistem na televisão, do que mais gostam, o que mais odeiam é essencial para a produção de sentidos (SILVA, 2013).

Mesmo imersas nesse modelo padronizado de vida, as crianças ultrapassam os limites impostos, procurando criar e recriar seus próprios modelos de vida. Conforme alerta Silva (2013) “[...] as crianças pequenas vão, em um movimento de inserção e participação ativa nos diferentes contextos sociais, negociando, compartilhando e criando culturas nas relações que estabelecem entre elas e também em suas relações com os/as adultos/as [...]” (p. 14).

O caráter mágico dos desenhos animados atrai as crianças e incentiva o afloramento da imaginação, da fantasia, de criar situações inimagináveis e improváveis de acontecer na vida real. Por isso, a linguagem da fantasia contribui para aumentar o repertório cultural das crianças, orienta suas possibilidades de vivenciar situações reais. Nas soluções de problemas ocorridos no desenho animado, mostra-se plausível o caso em que o personagem teve autonomia diante do problema (BRITO; ARARIPE, 2011).

Trabalhar com os conteúdos presentes nos desenhos, entre eles, explorar temas como o *bullying*, pode ser um artifício muito cabível e interessante na educação, mas a forma de abordá-los merece uma atenção maior. O que pode parecer interessante, às vezes, mostra uma falta de personalidade e autonomia por parte dos personagens. Questionar e refletir sobre os pontos abordados no desenho animado é muito importante, mas isso deve vir acompanhado por um estímulo a mais de autonomia e capacidade crítica sobre como esses conteúdos são apresentados e dispostos para os telespectadores.

O desenho animado, além de ser amparado por aparatos técnicos com alta produção, ele também aborda questões referentes à época em que foi produzido, proporcionando uma proximidade com seus telespectadores. Além disso, o desenho animado disponibiliza recursos capazes de estimular as crianças a um processo de imitação, capaz de estimular a aprendizagem e o desenvolvimento da inteligência das crianças. Elas são capazes de criticar com autonomia o que assistem segundo suas concepções culturais e sociais.

[...] a televisão e os desenhos animados fazem parte da cultura infantil de forma atuante, lúdica e prazerosa, porque apoiam o pensamento, a

imaginação e os significados da criança, ajudando-a a desenvolver sua linguagem, a memorizar e a aprender através da imitação que fazem dos personagens dos desenhos animados (COELHO; DIAS, 2013, p. 15).

Vale ressaltar que os modelos de desenhos animados são passíveis de serem questionados e seus conflitos podem ser refletidos, pois acreditamos que eles “[...] podem servir de patamar para se ensinar a criança a questionar e que, nesse ponto, é imprescindível que os educadores assistam aos desenhos animados que suas crianças assistem, para poder guiá-las nesses questionamentos” (BRITO; ARARIPE, 2011, p. 16).

As informações transmitidas pelos desenhos animados fornecem elementos essenciais para o estímulo à imaginação infantil, mas acreditamos na capacidade crítica e ativa da criança na absorção do conteúdo exibido pela televisão. Deste modo, estimular a criticidade das crianças é acreditar na sua capacidade interpretativa e não manipulável.

Diante disso, Fernandes (2003) afirma, a partir dos resultados da sua pesquisa: “O que pude perceber nesse contato com as crianças é que elas, dentro do seu repertório, produzem sentidos legítimos para os desenhos animados e para sua relação com a TV, não percebidos pelos adultos”. (p. 163). O contato da criança com a televisão, além de fornecer elementos ricos e legítimos, mostra que elas possuem capacidades para pensar e recriar esse conteúdo.

Rocha (2012) retrata que, ao analisar o modo como as crianças percebem e criam suas brincadeiras com base nos desenhos animados, elas interpretam o desenho não apenas copiando suas ações e seus conteúdos, mas problematizando, questionando, e resistem a algumas questões, sugerindo alterações, incluindo outros pontos de vista. “As crianças constroem intertextos não apenas a partir de outras produções do mesmo gênero, mas também a partir de suas experiências na vida [...]” (p. 112). Elas percebem e internalizam o conteúdo oferecido a elas, principalmente os desenhos animados, de modo crítico, capaz de questionar o que estão assistindo, recriar suas brincadeiras com base nesse conteúdo que nutre e alimenta a imaginação infantil.

Portanto, ressaltamos, assim como Molina (2009),

A sua influência depende do contexto, de filtros, de situações históricas e percursos individuais em que os pais devem tomar consciência e saber explicar-lhes como se posicionar em relação ao que assistiram e separar a realidade da ficção, ficando estas cientes que tal identificação se dá no imaginário e serve apenas de estímulo. E assim, o efeito nocivo ou não da televisão está no meio, no caminhar e não é o fim, temos só que descobrir como gerenciar tudo isso (p. 10).

É inevitável a presença dos desenhos animados no cotidiano infantil, não sendo possível, por isso, ignorar ou deixar que tal fato passe despercebido. Por isso, é necessário que haja tal gerenciamento. Salienta-se, entretanto, que não se trata apenas de um papel dos pais. É essencial, também, aliá-lo à educação, a fim não só de participar os educadores ao gerenciamento das dificuldades com uma mídia massiva como a televisão, mas também de entreter e auxiliar no processo educacional. Para isso, traremos as discussões a cerca do campo da mídia-educação.

2 A CRIANÇA, O RECONHECIMENTO SOCIAL E HISTÓRICO DA INFÂNCIA E SUA FORMAÇÃO NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA

2.1 A criança, seu papel e reconhecimento social

Iniciaremos nossa discussão expondo a forma como a criança e a infância são compreendidas socialmente, para discutir as transformações socioculturais vividas pelas crianças ao longo da história.

A criança e a infância são compreendidas de diversas maneiras, por meio de diferentes concepções. Para melhor compreendê-las, é necessário recolocá-las na sociedade atual; por isso, constituem categorias sociais e históricas participantes num determinado tempo. Compreender a criança e a infância na sociedade contemporânea é essencial para estudos que têm como base os dois elementos, a partir da universalidade e singularidade de cada um.

A necessidade de compreender o modo como a criança foi sendo percebida e foi ganhando espaço e reconhecimento na sociedade é necessário para estudá-la nos dias atuais.

É essencial apontarmos que, segundo Siqueira (2012) não há uma única infância, mas sim infâncias criadas a partir de diferentes culturas, em diversos tempos histórico-sociais, por diferentes contatos sociais, capazes de serem interpretadas e crivadas em concepções que a torna excluída, mas também concepções que compreendem seu essencial, ou seja, como ser social, histórico e cultural. As considerações sobre a infância devem ser construídas sobre o campo social, ou seja, no campo da sociedade de classe, como destaca Siqueira (2012). Visto que a infância está no campo social e histórico, ela não pode ser pensada fora do contexto social e da contradição de classes.

Os diversos autores que falam sobre infância e criança abordam-na sob infinitas maneiras, destaca Siqueira (2012), pois têm aqueles que falam das duas como se fossem a mesma coisa e existem aqueles que as tratam como interdependentes, ou seja, não tem como falar de uma sem abordar a outra, apesar de que ambas não são a mesma coisa. Assim, “[...] se constituem como categorias históricas e sociais, mas a criança revela o indivíduo e a infância revela o tempo social e histórico em que esse indivíduo se constitui e constrói a sua história” (SIQUEIRA, 2012, p. 1 e 2).

As crianças se constituem como tal, a partir do estabelecimento de seus processos de igualdade e alteridade, como expõe Siqueira (2012). Assim, elas formam suas próprias singularidades, vivem cada uma a seu tempo e a sua maneira. Construir a infância significa

cada um criar sua própria história, ou seja, sua própria singularidade marcada pela significação social e histórica.

Para construir esse panorama de significação em torno do que é ser criança e como sua infância se constitui, é necessário compreender o percurso histórico que o reconhecimento da criança deu-se até os dias atuais.

Segundo Ariès (1978), a descoberta da infância deu-se a partir do século XIII, acompanhou um avanço entre os séculos XV e XVI, mas desenvolveu-se no fim do século XVI e durante o século XVII.

Para apresentar a descoberta da infância durante os períodos expostos acima, tomamos como panorama os estudos de Ariès (1978), os quais iniciam esse panorama a partir da sociedade medieval, na qual o sentimento da infância ainda não existia, ou seja, os adultos não reconheciam a criança como categoria social distinta do que é ser adulto.

Quando a criança já possuía condições de viver, ela ingressava na vida adulta, como explica Ariès (1978):

Essa sociedade de adultos, hoje em dia, muitas vezes nos parece pueril: sem dúvida por uma questão de idade mental, mas também por sua questão de idade física, pois ela era em parte composta de crianças e de jovens de pouca idade (p. 99).

Assim, o desenvolvimento natural da criança, isto é, o processo de transformação em adulto, é o percurso natural entre as gerações.

A participação dos indivíduos em seu meio social dava-se nas ações e nas funções práticas de cada um para o progresso na sociedade, alerta Gomes (2012). A infância não se revelava como uma categoria distinta do adulto e da velhice, pois as obrigações se igualavam entre as gerações. Isso evidencia, segundo Gomes (2012), pela forma de trabalho por meio da prática igual à do adulto, pois o que prevalecia entre as gerações eram a idade, o sexo e a classe social, e não a diferença sobre a categoria geracional.

Eram valorizadas as atribuições de formação e pertencimento a uma dada sociedade e não aos aspectos físicos e afetivos, ou seja, nesse momento, as crianças eram vistas como uma categoria que iria dar continuação ao lugar da família na comunidade à qual pertenciam. A chegada de uma criança representava a continuação e o prevalecimento da cultura local que iria ser repassado de geração em geração.

Após a Revolução Industrial, o Iluminismo e a constituição do Estado laico, as relações sociais se alteraram e, por consequência, o núcleo familiar. Com isso, a criança passou a ser

reconhecida sob sua categoria, a infância. Atribuindo trajes especiais a sua formação, a criança distinguia-se visualmente dos adultos, com isso, vieram sentimentos atribuídos próprios a elas, como a ingenuidade e a gentileza, sentimentos que Ariès (1978) denomina de “paparicação”. A maneira de ser das crianças encantaram suas mães e avós.

Os sentimentos de repugnância quanto à “paparicação” das crianças fizeram com que os moralistas e os educadores do século XVII formassem outro sentimento voltado à educação, ao interesse psicológico e à moralidade. Ariès (1978) alerta que devemos ver, nesse sentimento, um compromisso sério com a infância, dado o surgimento da psicologia infantil. O sentimento de “paparicação” surgiu dentro do seio familiar.

As gerações foram se constituindo e se enquadrando em suas diferenças geracionais. Ressalta-se que, segundo Gomes (2012), as distinções e a desproporção de características e poder entre eles continua. A distinção geracional acarretou a função da criança: limitada e determinada ao espaço familiar e escolar. A criança passou a ser moldada como ser incapaz e frágil, perdendo espaço na sociedade, mas ganhando cuidado e proteção.

Esse novo sentimento preocupou-se em manter as crianças protegidas das maldades do mundo, além de conceberem suas características e necessidades próprias da sua fase geracional. A mudança na educação infantil alterou a participação das famílias na sociedade e estabeleceu diferenças entre os adultos e as crianças, resultando na criação de espaços próprios onde as crianças deveriam permanecer para protegerem-se do mundo, deixando os espaços públicos restritos aos adultos (PONTES, 2010). As novas configurações sobre os limites entre as crianças e os adultos, e a dependência das crianças demonstram o poder que podem exercer sobre seus anseios, vontades e desejos, pois

[...] quando falamos da concepção de infância no mundo contemporâneo, mesmo considerando o caráter ativo e dinâmico na relação da criança com o adulto, não podemos negar que o adulto exerce um poder significativo sobre ela na nossa sociedade (PONTES, 2010, p. 42).

Vale ressaltar que as crianças têm capacidade para produzir cultura e possuem capacidades suficientes para atuar na sociedade como seres ativos, capazes de criar seus espaços, inventar e reinventar a natureza social. Assim, vamos ao encontro dos pensadores da Sociologia, compreendendo a infância como categoria geracional capaz de distinguir e agir sobre suas capacidades próprias e não como ser natural em mera fase de desenvolvimento dependente das manipulações dos adultos e do Estado.

O trabalho infantil foi caracterizado socialmente e passou a ser considerado como um constrangimento devido às mudanças culturais e ao reconhecimento do trabalho como forma de exploração associando o trabalho infantil a situações de submissão, alerta Gomes (2012). Por isso, a elas foi destinado o cuidado, a educação, construindo sua identidade a partir dos preceitos culturais. “Esse complexo não necessariamente faz parte das produções socioculturais produzidas pelas crianças, mas faz parte da condição cultural produzida para elas” (GOMES, 2012, p. 90).

A criança sabia o seu papel no fazer dentro da comunidade. Na nova composição familiar ela passou a ser a base do amor, passou a receber uma formação e a receber afeto, segurança e proteção.

Nessa nova concepção familiar e escolar, a socialização passou a concretizar-se a partir da hierarquia geracional, dando espaço para os pais e professores serem os transmissores da cultura. Vemos que, “[...] enquanto a família buscou o sucesso individual de suas filhas e/ou seus filhos, a escola encarregou-se da infância, coordenando as esperanças futuras da sociedade” (GOMES, 2012, p. 76).

A diferença entre adultos e crianças é marcada pela diferença de valores morais, físicos e cognitivos, além de serem considerados seres diferentes pela fase de maturidade e imaturidade entre eles. Essas diferenças são impostas pela cultura, modificando os parâmetros sociais e as relações entre os seres durante sua formação (GOMES, 2012).

A sociedade cria ações determinantes e compartilhadas entre os indivíduos, produzindo conceitos e pré-conceitos reproduzidos na vida social, gerando transformações históricas.

A separação dos adultos institucionalizou espaços próprios às crianças, orientados pelo Estado, que passou a instituir suas normas e valores na educação infantil, ou seja, “[...] o Estado não encontrou muita dificuldade para assumir esse papel de direito de atuar como protetor das crianças, [...] ocasião propícia para a atuação do controle estatal sobre a instituição familiar” (PONTES, 2010, p. 38).

Enfim, a modernidade instituía a separação entre adultos e crianças, o primeiro como independente e o segundo como dependente, indivíduos com necessidades diferentes. Essa distinção deu-se quando as crianças foram sendo interpretadas sob as suas características próprias; isso aconteceu na modernidade, mais precisamente,

[...] foi somente em meados do século XIX, mais especificamente nos anos de 1850, que o conceito burguês de infância atingiu seu apogeu, o seu auge, pois a partir deste momento são legítimas e legitimadas as roupas, as

brincadeiras, a linguagem e até uma psicologia inerente e característica ao mundo infantil (PONTES, 2010, p. 38 e 39).

A partir desse momento, de distinção entre os adultos e as crianças e do reconhecimento social das características próprias das crianças, a infância então passa a ser entendida “[...] como uma construção social, histórica e cultural que se manifesta ao longo da história da humanidade por meio de trajes, de jogos e brincadeiras, da literatura, da educação e suas instituições, da arte, das relações familiares” (PONTES, 2010, p. 39).

Segundo Gomes (2012), as mudanças na sociedade baseadas na natureza e nos fatores coletivos deram lugar à formação de uma cultura capaz de representar o que é ser criança, jovem, adulto e velhice. Caracterizou-se o núcleo familiar, dando participação, papel e identidade própria aos membros das famílias, descaracterizando a vontade do coletivo e passando a tornar os filhos seres privados ao ambiente familiar. Desse modo, a escola passou a se tornar um espaço de socialização para a infância. Esse reconhecimento instituiu a criança como uma estrutura social. Ou seja,

[...] a infância foi também estruturada a partir das atuações das próprias crianças. Embora a normatização ocorra a partir de diferentes parâmetros, o biológico e o psicológico conquistaram certa autoridade para fixar os limites entre adultos e crianças, pais e filhos, professores e alunos (GOMES, 2012, p. 76).

Ao longo dessas transformações, a infância e o adulto foram se separando. “O fenômeno da infância foi sendo construído a partir de disposições e configurações sociais articuladas entre os indícios do passado, as atuações no presente e as conjecturas futuras” (GOMES, 2012, p. 77).

Ganhando proteção e cuidado dos pais, surgindo um sentimento fraternal entre as famílias da época. Sobre esses novos sentimentos, começaram a exigir e a julgar a moral das crianças, ou seja, por serem frágeis e delicadas, elas precisavam seguir os preceitos religiosos e serem educadas moralmente pela Igreja e pelo Estado; essas instituições ficaram responsáveis pela educação das crianças.

Essa evolução levou a preparação para a vida da criança à responsabilidade escolar. A escola e a família passaram a criança do mundo adulto ao escolar, confinando-a num regime disciplinar, característico de internato. A infância foi reconhecida pela sua fragilidade e pela responsabilidade moral que a escola e a família tinham por ela.

A partir disso, a escolarização foi moldando-se ao longo dos anos, desde a mistura de idades até a separação e a limitação de classes para cada idade. Sendo assim, afirma Ariès (1978), somente a partir do século XVII, com os jesuítas e organizadores dos colégios, reconheceu-se a particularidade da infância e a Psicologia Infantil.

No século XVIII, encontram-se, na família, a preocupação com a higiene e a saúde física da criança.

A infância passou a ser foco do estudo de diversas áreas do conhecimento. Sua concepção ainda prevalece sobre a burguesia, como alerta Ariès (1978), mas o reconhecimento como categoria social contribui para que ela seja percebida socialmente, como o aparecimento de políticas de educação voltadas às suas próprias características.

Pontes (2010) nos mostra que, após a Revolução Francesa (1789-1799), surgem leis que assegurassem as crianças como seres de direitos.

Criam-se leis voltadas à educação infantil e o ingresso da criança na educação escolar. O atendimento por faixa etária passou a ser dividido, mas enfrentaram-se alguns percalços pela falta de corpo docente especializado. Vale ressaltar a expansão do reconhecimento social da infância, mas ainda falta muito a ser feito, tanto em termos legais, quanto constitucionais e sociais (NASCIMENTO, 2009).

Com as leis, foram sendo criadas áreas na saúde e na educação voltadas a infância. Compreendendo as crianças como seres individuais, elas foram ganhando apreciação e cuidados dos pais, que começaram investir em saúde e educação a fim de garantir a sua permanência na sociedade (PONTES, 2010).

É inegável a essencialidade que a lei representa como marco histórico para o reconhecimento legal e a importância do papel da criança na legislação, mas falar somente desse ponto de vista é apontar as crianças como seres iguais, sem diferenças que representem uma mesma categoria, sem particularidades e características próprias. Nesse âmbito, não podemos deixar de reconhecê-las a partir da sua universalidade, dada sua devida importância na sociedade, a partir da individualidade e da formação de cada uma.

Além disso, para que o atendimento à infância represente uma melhoria na qualidade de vida e de formação das crianças, é preciso investimento em pesquisas que não tenham como foco essa ou aquela modalidade de atendimento, mas que tragam os sujeitos e suas práticas. Será preciso também a ampliação de espaços de formação continuada e de debates, que busquem compreender o objetivo da institucionalização das crianças brasileiras, que discutam e compartilhem experiências, referenciais e fatos do cotidiano vivido dentro das instituições escolares.

Percebe-se, como descreve Sarmiento (2004), que, a partir do reconhecimento da criança como uma categoria geracional, mudou-se a organização familiar, a criação de instâncias públicas reguladoras e a criação de novas configurações voltadas ao atendimento das necessidades próprias das crianças. Essas transformações resultaram na necessidade de uma reinstitucionalização para suprir a heterogeneidade, as novas configurações familiares e a atuação da indústria cultural (e o oferecimento do consumo imediato).

Em relação à criança, é necessário reconhecê-la como sujeito de direito, mas, alerta Siqueira (2012), não se deve atribuir identidade a esses cidadãos de direito, mas deve-se prevalecer a identidade e a singularidade próprias de cada um, pois

Identities atribuídas operam na abstração do sujeito, uma vez que a identidade implica pensar nas condições concretas da vida e seus desdobramentos no campo da subjetividade, ou seja, naquilo que constitui o sujeito em sua expressão psíquica (SIQUEIRA, 2012, p.7).

Uma nova concepção sobre a criança, marcada como sujeito de direitos, coloca-se em evidência na sociedade contemporânea. Apesar disso, vemos que, ao longo da história, ora era abstraída a concepção da criança, ora era reafirmada. Nesse ciclo de concepções, afirma Siqueira (2012), a criança foi compreendida, primeiramente, como natural, anjo, tábula rasa; em segundo lugar, como problema social, e num terceiro momento, como sujeito de direitos.

A crítica central é sobre a última concepção, na qual a criança ganha espaço na legislação, o que representa um avanço em relação às outras concepções, pois, em um mundo onde prevalece a exclusão e a miséria, ela acaba por abstrair o que vem a ser criança, ou seja, o seu papel na sociedade. Portanto, vemos que esse “sujeito de direitos” somente é operacionalizado no âmbito legal, continuando somente no plano das ideias, deixando de reconhecer a criança como sujeita em si (SIQUEIRA, 2012).

Apesar de toda a proteção, o direito e o reconhecimento social, a criança deve ser pensada a partir dela mesma, de suas características, de seus pensamentos e do seu modo de ver e ser vista no mundo.

Siqueira (2012) alerta que, ao longo da história, a criança não foi ouvida, não criaram leis a partir da sua própria maneira de ser, sentir e agir, mas foram instituindo de fora para dentro e de cima para baixo as leis, os decretos, convertendo as crianças em seres unificados e não pluralizados.

O autor parte da crítica sobre a concepção da criança como cidadão de direitos, pois aborda as crianças como seres pluralizados, as quais não possuem subjetividade própria, além

de impor-lhes características comuns. Ao contrário disso, a identidade da criança deve ser construída a partir da cultura e do mundo no qual ela vive, do contexto social em que está inserida. “Pensar a criança dessa forma propõe não determinar o foco de análise para o extremo do que seria indivíduo ou sociedade, mas tensionar o lugar onde ambos possam se constituir reciprocamente” (SIQUEIRA, 2012, p. 9).

A fim de que a criança passe a ser interpretada sob a sua individualidade própria, sua subjetividade e historicidade, Siqueira (2012) alerta para a necessidade de estudá-la como um ser histórico, de classe, indivíduo social, cultural e de experiência subjetiva. Ou seja,

A infância é uma construção social que se dá num tempo social da vida marcado por singularidades e universalidades no plano natural-social e lógico-histórico; e a criança é um sujeito cujas experiências de vida se dão na articulação entre suas especificidades naturais/biológicas de desenvolvimento e suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinada (SIQUEIRA, 2012, p. 14).

Essas características são essenciais para abordar a infância na sua própria subjetividade, lutando para compreender a criança em sua totalidade, a fim de atingir o objetivo de: “[...] luta intransigente em defesa de processos mais autônomos e emancipatórios nos quais a infância revele um tempo da vida em que as crianças possam, efetivamente, construir processos de individualização” (SIQUEIRA, 2012, p.14).

Compreender a infância como categoria universal e singular constitui pensar em seus traços presentes no tempo e nos lugares sociais. Trata-se, portanto, de compreender as crianças como construção humana, que elas se constituem na História. Por isso, ser singular revela uma criança no tempo de viver sua infância demarcada pelo seu próprio desenvolvimento, na construção de suas experiências.

Apesar disso, existem autores que abordam esse tempo no sentido biopsicossocial, ou seja, a infância representa um indivíduo que deve ser cuidado. Ainda assim, vemos a noção de tempo na infância abordada por uma tensão entre natural – porque a criança não se encontra nem na adolescência, nem na idade adulta e nem na velhice – e social – pois não é uma etapa que represente começo, meio e fim.

Gomes (2012) alerta que esse período de reconhecimento social e cultural da infância não é classificado, pois o que caracteriza essa época é a determinação da cultura prevalecente, da história e da época na qual essa cultura era determinante. Os fatos culturais contínuos compõem um emaranhado de fatos históricos capazes de revelar a constituição da infância na sociedade, pois eles provocaram mudanças na vida social.

Assim, defende Gomes (2012), que “os fenômenos escolhidos para entender a construção social da infância são a mudança nos sentimentos, o aumento das funções sociais, a individualização e a institucionalização” (p. 73). As transformações não duraram somente no tempo que eles aconteceram, mas irão prevalecer a partir dos conceitos difundidos no tempo social. Por isso, a infância, para a Sociologia, é uma categoria social que sempre prevaleceu na sociedade, mas que vem se modificando conforme as transformações históricas.

Portanto, discutir a infância é compreendê-la

[...] como um tempo social que é histórico e que se refaz ao longo da vida. Portanto, refere-se, aqui, a um tempo como construção humana. Tempo marcado por objetivação da natureza pelo homem. Tempo que se constrói na relação com o outro. Tempo que produz cultura (SIQUEIRA, 2012, p.5).

O processo de transformação da sociedade fornece elementos capazes de modificar, construir e reconstruir processos culturais. Em meio a esse processo, estão as transformações geracionais e, entre elas, a infância. Por isso, ela deve ser considerada como uma construção social que se modifica por meio dos processos socioculturais. Conhecer esse processo é uma forma de adquirir o conhecimento e saber a raiz dos processos humanos que originam a sociedade.

Percorrer sobre o papel da criança e seu reconhecimento social na história é essencial. Situar a infância na sociedade atual também é importante para a construção da sua identidade, por isso, essa construção será abordada a seguir.

2.2 A infância na sociedade contemporânea

Compreender a infância como construção social, cultural e histórica significa considerar a criança capaz de questionar, intervir e agir sobre o seu aprendizado.

A maneira de compreender a infância e situá-la na sociedade foi se modificando ao longo dos anos e, por isso, ela adquiriu novas características na modernidade. Diversas correntes teóricas abordam a infância, cada uma a sua maneira e sua compreensão, mas pensar na infância pós-moderna é considerar as suas modificações a cada transformação cultural. Por isso,

[...] se a infância pode ser tomada não como um a priori, mas como construção social, histórica e cultural, e se, na atualidade, vivemos uma condição que já não é a mesma da modernidade, penso que novos

significados são atribuídos à infância e novos modos de vivê-la são experienciados pelas crianças (MOMO, 2008, p. 3).

O século XX foi marcado por transformações culturais que culminaram na concepção de infância que temos no século XXI, criando suas marcas e características a fim de discipliná-las. Assim, diz Schmidt e Petersen (2013), as crianças são educadas pela mídia e pelo consumo, por meio da criação de desejos e necessidades.

As crianças vivem na sociedade pós-moderna em meio ao consumo e a uma cultura de estímulo à aquisição, o “ter para ser”. A aquisição de representações que determinado objeto tem para a sociedade é essencial nessa lógica mercantil, ser visto e reconhecido por meio dos significados que os objetos representam. O autor alerta: “um desses significados diz respeito à incessante busca por fazer parte de uma cultura globalmente reconhecida e por pertencer à comunidade de consumidores de artefatos em voga na mídia” (MOMO, 2008, p. 8).

Assim como a infância, o conhecimento também sofreu modificações, pois a escola não passa mais a ser o único espaço privilegiado de aquisição do conhecimento. Na sociedade pós-moderna, os meios de comunicação constituem eficientes meios de transmissão de conhecimento.

Por isso, pensar na infância em meio a esse processo é compreendê-la junto com os produtos que a acompanham, como a mídia e o consumo. Nesse contexto, a escola compete com outros espaços fora dos seus muros, como evidencia Schmidt e Petersen (2013):

No contexto no qual vivemos não há mais como ignorar que outros espaços diferentes e fora da escola, tais como a televisão, a internet, o cinema, o *shopping*, dentre outros, também proporcionam informação e múltiplos conhecimentos, contribuindo significativamente para a constituição das identidades infantis (p. 11).

Ser criança na sociedade do consumo resulta na busca por pertencer ao “universo do consumo de determinados significados e bens materiais” (MOMO, 2008, p. 14). Ser visível, consumir significados na busca da superficialidade é a forma como as crianças vivem e constroem sua infância pós-moderna.

As crianças chegam à escola com conhecimentos prévios, adquiridos na sociedade; entre esses conhecimentos, destaca Schmidt e Petersen (2013), voltam-se à pedagogia do consumo. Os comportamentos, os modos de pensar já estão permeados pelo consumo e pela mídia. “Elas já estão sendo ensinadas desde muito cedo através da mídia, que divulga marcas

e logos, e muitas de suas primeiras palavras, necessidades e desejos surgem desse universo midiático” (p. 13).

As formas de viver e as novas culturas que a sociedade pós-moderna apresenta mostram-nos o surgimento de novas concepções sobre infância. A contemporaneidade está moldando consumidores capazes de modificar as formas de vida e as relações pessoais, reflexos do consumo e da mercadoria.

Esse cenário é permeado pela sociedade do consumo, na qual o individualismo, a primazia na satisfação de desejos está em pauta. Por isso,

Diante desse cenário, onde se busca encontrar a felicidade através dos objetos que possam satisfazer os sonhos e desejos, a escola recebe as crianças e procura desdobrar-se diariamente para dar conta desse sujeito que está chegando às classes escolares –“alfabetizado” pela pedagogia do consumo e outros estímulos externos (SCHMIDT, PETERSEN, 2013, p. 13).

Nesse cenário, as crianças crescem permeadas por ideologias e conceitos advindos da sociedade pós-moderna, criando modelos e percepções infantis próprios da mídia e, principalmente, da mídia televisiva. Alertam os autores:

Considerando que as crianças passam boa parte do seu dia assistindo à televisão e acessando a internet e que o controle remoto está sempre à mão para que se possa migrar de uma atração para outra, elas não têm como não aprender com a grande gama de imagens encantadas que aparecem rapidamente nos intervalos entre uma programação e outra e que acabam por apontar sempre uma mais sedutora de ser criança, tornando desejável a materialização dos produtos ilustrados e narrados por esses meios (SCHMIDT, PETERSEN, 2013, p. 14).

Uma das características presentes nas crianças e evidenciadas como reflexo da sociedade pós-moderna é o modo como lidam com os objetos, pois eles representam “ícones infantis mercantilizados que constituem o valor dos artefatos” (MOMO, 2010, p. 972). Também são mercantilizados a depender do valor e da simultaneidade com que são produzidos. Além disso, há camadas da sociedade que só se aproximam dessa dinâmica por meio da descartabilidade, pois as crianças conseguem adquirir produtos somente quando é descartado por outros.

As crianças que são visíveis, valorizadas, credenciadas em seu universo são aquelas que conseguem portar determinados artefatos, cujos significados repercutem em escala global, com vigência temporária no panorama constantemente renovado da cultura do consumo (MOMO, 2010, p. 976).

A formação de cidadãos capazes de tornarem-se espelho das transformações da sociedade resulta em crianças polivalentes e plurifacetadas, as quais fazem da escola o palco para exporem o espetáculo criado pela mídia, por meio da produção e da negociação de significados, criando identidades e constituindo sujeitos.

A sociedade do consumo é uma via pertencente à sociedade pós-moderna, na qual o que se deseja é consumir, descartar e pertencer. Nesse meio, estão as crianças, constituindo-se como cidadãs, adquirindo saberes que ultrapassam os muros da escola e que questionam o lugar ditado à pedagogia escolar, ou seja, como única agência propagadora do saber. Esse fato nos mostra que as crianças vivem um estado de transformação constante, classificado como “infância produto”, pois

[...] ao mesmo tempo em que consomem, consomem-se, ou seja, consomem a própria infância. Nessa engrenagem de práticas de consumo, que gira a todo instante e em alta velocidade, em que as crianças precisam ser e tornar-se, elas acabam modificando não só sua infância particular, mas toda uma sociedade, que já não sabe como agir frente a essas novas configurações de escola, pedagogia, cultura e infância (SCHMIDT, PETERSEN, 2013, p. 21).

Na sociedade do consumo, a tarefa de pertencer é uma das metas que as crianças buscam incansavelmente. Por isso, adquirir produtos e travestir-se do consumo de peças ofertadas pela mídia, como roupas, brinquedos e objetos de personagens, fazem com que a criança crie identidades, aproximando-se de particularidades identitárias a fim de pertencer a ambientes sociais. Assim, “consumir os mesmos objetos ou somente desejá-los significa estar em movimento, significa ser um cidadão consumista na sociedade de consumidores” (SCHMIDT, PETERSEN, 2013, p. 16).

A cultura designada pela pós-modernidade cria sujeitos capazes de se verem com diferenças, desejando novas características para si. As pessoas pós-modernas estão se moldando, reconfigurando sua vida e sentimentos, sob novas experiências humanas.

A infância como a fase da inocência, da dependência, da insegurança e da ignorância dos segredos do mundo e da vida parece que está desaparecendo rapidamente. No lugar dela instalam-se as infâncias dos tempos pós-modernos, insondáveis, múltiplas, instáveis, paradoxais, selvagens, incontroláveis, enigmáticas (MOMO, 2010, p. 988 e 989).

Tratando a infância como construção cultural, social e histórica, sujeita a novas concepções, significados e discursos, evidencia-se “[...] uma invenção do projeto de mundo

moderno, produzidos discursivamente para seus desígnios. Outros tempos, essa e outras culturas, produziram e continuam a produzir variados sentidos para a infância e para os modos de ser criança” (MOMO, 2010, p. 967).

Falar sobre a cultura dessa criança que teve sua infância marcada por transformações ao longo da história, é essencial. Para percorrer esse caminho, o tópico, a seguir, abordará a cultura infantil a partir das suas relações sociais.

2.3 A cultura infantil e suas relações sociais

Falar sobre a cultura infantil significa trazer para a discussão elementos como: brincadeira, brinquedos, além de ações e atitudes, como desenhar, dançar, enfim, trabalhar com a imaginação.

A cultura integra os valores, as expressões e as interações sociais presentes no cotidiano das crianças, em que as crianças aprendem sobre os aspectos culturais como sujeitos ativos. As práticas sociais são permeadas por sentidos e significações presentes na cultura, como a forma de se comportar, de vestir, relacionar e interagir, ou seja,

De todo modo, sempre estarão em evidência os códigos, as regras, os estilos, os hábitos, as mudanças, os prazeres e as experiências, os quais foram apreendidos e expressam as práticas sociais e culturais (GOMES, 2012, p. 100).

Visto que a cultura trabalha com a forma de socialização entre as gerações, a infância evidencia uma cultura, com códigos, ações e ideias próprias de sua categoria geracional e social. A cultura pertencente à infância evidencia-se secreta, própria da fase geracional na qual elas se encontram, integrando a vida da infância. As crianças participam dos saberes próprios dessa cultura, pertencendo a uma identidade cultural única da sua infância, com padrões e instituições próprias para sua geração (GOMES, 2012).

Para estudar as mídias e considerar as crianças como produtoras e reflexos da ação das mídias é necessário partirmos de uma premissa de que a criança é capaz de produzir cultura. Partindo dessa consideração, é essencial, alerta Fantin (2006) tentarmos ver o que está no mundo a partir dos seus olhos, mesmo que sejam mediados pelo mundo adultos, as crianças mantem o seu jeito e a sua forma de compreender o que está em volta. As produções culturais, para a autora, são

Entendidas como produtos e processos desencadeadores da atividade infantil por sua natureza social, as produções culturais para as crianças refletem parte do seu cotidiano e de suas formas de organização e interação – ao mesmo tempo em que elas podem, hipoteticamente, modificá-lo – dependendo do papel que as crianças ocupam na dinâmica social (FANTIN, 2006, p. 32).

A imaginação proporciona e estimula o desenvolvimento crítico e criativo da criança. Por meio de seu estímulo, a criança passa a criar e recriar o mundo que está a sua volta. Por isso, a necessidade de proporcionar ambientes e momentos que possam aflorar e abrir caminhos para a criança imaginar, ver e criar coisas novas, sem limites para criar novas percepções do próprio cotidiano.

Para Girardello (2011), a imaginação é tão aflorada nas crianças porque se alimenta de coisas novas, para quem tantas imagens, literatura e histórias são novas. O contato com o novo possibilita a criação de sensações e sentidos, capazes de estimular sua criatividade e possibilitar experiências estéticas. Tendo em conta as sensações despertadas pelo contato com a literatura,

Contar e ouvir histórias age como uma pequena clareira nesse bosque, um espaço onde se vê a luz das estrelas, onde as crianças podem exercitar de forma especial seus poderes de enxergar longe, além do que a vista alcança. Longe em anos-luz e longe no tempo, desde o passado mítico ao futuro intergaláctico. E podem exercitar, ao mesmo tempo, a possibilidade de sentir-se radicalmente perto de si próprias, enquanto a batida dos corações acelera, e os pelinhos dos braços arrepiam de emoção (GIRARDELLO, 2011, p. 83).

Contar histórias é uma forma de incluir a criança no mundo imaginário proporcionado pelo narrador, mas, para isso, é necessário que o contador de histórias prepare o ambiente em que irá contar a história, ou seja, sua performance, seu olhar sobre a história, suas expressões devem ser convidativas, de modo que a criança também esteja presente no mundo imaginário gerado pela história.

A narrativa é capaz de envolver a criação emocionalmente. Por isso, as cenas são imaginadas e reimaginadas a cada vez que são ouvidas, ou seja, a narrativa é uma forma importante para o estímulo à imaginação, “[...] o trabalho de criação imaginária, numa partilha narrativa entre adultos e crianças, dá-se necessariamente em mão dupla, ou não se dá” (GIRARDELLO, 2011, p. 85).

No momento de criação do seu mundo imaginário proporcionado pela narrativa, a criança cria sua própria representação da realidade, não necessariamente diferente do mundo

real, mas ela passa a conhecer fielmente o mundo na representação da verdade na qual confiam. Por isso, o seu fascínio pela literatura.

Para Salgado (2005) “na criação de narrativas, seja no faz-de-conta ou em histórias, as crianças alternam os papéis de autor e personagem e, nesse movimento, também compõem suas identidades” (p. 233). A alternância de papéis possibilita que a criança cria e recria seus heróis que moram em suas brincadeiras e histórias do jogo e da vida.

A produção infantil é mediada por diferentes contextos culturais e sociais. Mesmo com as transformações que o mundo contemporâneo e, conseqüentemente, a infância vem sofrendo, a criança é ativa e a cultura faz parte do seu cotidiano social. Diante da possibilidade de inserir a criança na cultura, temos a cultura lúdica como meio capaz de auxiliar nesse processo.

A cultura lúdica tem em sua base representações, imaginação, símbolos e histórias.

Se a cultura lúdica é de certa forma estratificada conforme a classe e diferenciada conforme os espaços em que se dá, também é condicionada às preferências ou possíveis determinações de gênero e modificada conforme os usos dos diferentes grupos e das diferentes regiões. Assim, ela também é híbrida e constitui bagagem e repertório para as crianças se incorporarem de modo dinâmico à cultura mais ampla (FANTIN, 2006, p. 49).

Nesse sentido, a cultura lúdica faz parte da vida social e das próprias escolhas das crianças, pois suas preferências são guiadas por sua vontade e suas vontades estão permeadas por representações advindas do seu convívio social, das suas bagagens culturais e da sua história.

A cultura lúdica está presente nas brincadeiras das crianças e, essas brincadeiras se alimentam de linguagens tanto visuais quanto audiovisuais, entre elas, a televisão, o cinema e as diversas imagens que as crianças se deparam em seu universo social.

Por meio da televisão, dos desenhos animados e da literatura a criança amplia seus horizontes, incluindo novas representações a sua cultura lúdica, afirma Fantin (2006), esses novos conteúdos serão manipulados pelas crianças e apropriados por elas com autenticidade e propriedade. Assim, “[...] a criança não se limita a receber passivamente os conteúdos das mídias, pois reativa-os apropriando-se deles em suas culturas infantis” (FANTIN, 2006, p. 50).

A produção e o repertório cultural infantil perfazem o processo de socialização das crianças, pois à medida que elaboram e apropriam-se das brincadeiras, elas constituem práticas culturais próprias.

As culturas infantis são constituídas por um conjunto de formas, significados, objetos, artefatos que conferem modos de compreensão simbólica sobre o mundo. Ou seja, brinquedos, brincadeiras, músicas e histórias que expressam o olhar infantil, olhar construído no processo histórico de diferenciação do adulto (CARVALHO, 2008, p. 3).

Os brinquedos e as brincadeiras carregam características culturais, simbólicas, temporais e espaciais, pois se transformam ao longo da história, modificando alguns de seus aspectos, de acordo com a imaginação e a representação das crianças que as reelaboram.

Segundo Silva (2013), as práticas sociais das crianças são estimuladas por um pensar; ao desenhar, ler, dançar e brincar, elas mostram que pensar e fazer são campos inseparáveis. As crianças não incorporam suas produções passivamente. No processo de socialização, elas criam novos sentidos, designando sua própria cultura.

Assim, mais do que se adaptarem a sociedade, ou imitarem os/as adultos/as, as crianças pequenas estão em um processo ativo em que procuram construir sentido para as práticas culturais de que participam, e, neste processo, coletivamente produzem as culturas infantis (SILVA, 2013, p. 5).

Ao se apropriarem de suas brincadeiras, desenhos e expressões, elas constroem sua infância e seu reconhecimento na sociedade.

Por meio da brincadeira, a criança apreende sobre o mundo, prova das suas emoções e cria suas próprias experiências. Assim, as brincadeiras possibilitam à criança produzir e apropriar-se da cultura, por meio da imaginação, da interpretação e da construção de significados. Portanto, “[...] a criança de distintos contextos sociais e históricos opera com essa linguagem em seu processo de apreensão do mundo” (CARVALHO, 2008, p. 8).

Na produção cultural infantil, o contato com os desenhos animados também disponibiliza conteúdos que proporcionam maneiras de inventar e reinventar tais produções. Silva (2013), em sua pesquisa com a linguagem das histórias em quadrinhos (HQs), apresenta tal afirmação.

Os produtos midiáticos, no caso as HQs, influenciam as produções das crianças. Esses produtos ensinam, transmitem e oferecem conteúdos às crianças, a fim de que possam incorporá-los sem ao menos serem ouvidas. Assim, a autora mostra que “[...] foi possível observar nas produções das crianças não apenas a presença de estereótipos, mas também (re)invenções” (SILVA, 2013, p. 12).

Desse modo, as crianças, mesmo que se utilizem de cores estereotipadas, ainda se arriscam a criar personagens fora do convencional, utilizando cores e formas das mais diversas possíveis, experimentando e recriando suas produções. “[...] as crianças pequenas vão, em um movimento de inserção e participação ativa nos diferentes contextos sociais, negociando, compartilhando e criando culturas nas relações que estabelecem entre elas e também em suas relações com os/as adultos/as” (SILVA, 2013, p. 14).

A sedução da criança pela narrativa é a possibilidade de imaginar os extremos. As ações mais cruéis, bizarras e heroicas, desde os momentos terríveis aos mais maravilhosos, envolvem a criança de tal modo que a faz imaginá-la dentro desse mundo e com a capacidade de transpor os seus limites.

A criança é estimulada pelas histórias que ouve, de modo que possa recriar e aflorar sua imaginação. Por isso, “uma educação da infância que enfatize a imaginação pode contribuir para desmanchar o preconceito dualista que, em nossa cultura, ainda separa radicalmente a razão da emoção, a sensibilidade do intelecto” (GIRARDELLO, 2011, p. 87).

As crianças interagem e transformam a cultura. Intervindo sobre sua produção, elas produzem e reproduzem aspectos próprios da linguagem da qual participam.

Silva (2013) demonstra, em sua pesquisa, que as crianças produzem, pensam e fazem escolhas, “mesmo em situações mais dirigidas; por meio de suas experimentações estéticas, imprimem suas marcas, sua compreensão poética nas formas de ver, pensar e sentir o mundo” (p. 14 e 15). Por isso, elas vão contra o tempo acelerado do capital; em suas brincadeiras e maneiras de se expressarem, elas compartilham do seu próprio tempo.

É por meio da brincadeira que o brinquedo refere-se à materialização da cultura representada pela criança, além de possibilitar a imaginação. Por meio disso, a criança constrói saberes e compreende sistemas simbólicos.

A compreensão contemporânea de infância como produtora de culturas, portanto, instiga novos olhares para o campo da educação no sentido de passarmos a entender a brincadeira não como atividade imposta ou interventiva, e sim como legítima linguagem infantil (CARVALHO, 2008, p. 18).

Girardello (2011) aponta a importância da fantasia no mundo infantil. A partir dela, a criança pode transpor as barreiras da realidade e imaginar situações prováveis e improváveis do mundo real. Para isso, ela deve ser educada, a fim de tornar-se mais sensível e capaz de criar sua própria experiência de vida.

Mesmo que as crianças estejam expostas aos conteúdos dominantes presentes na mídia, elas procuram resistir à influência desses, pois a criança apresenta autonomia para criar sua própria cultura, frente ao mundo imagético com o qual tem contato no seu cotidiano.

É inevitável que as crianças internalizem conteúdo e estereótipos do universo midiático, próprio da cultura dominante. Fica evidente, em suas produções, a presença de tais conteúdos.

[...] aspectos da cultura simbólica da infância já estão incorporados em suas experiências, por vezes demonstrando conformidade e subordinação a uma “fôrma” de olhar, ao mesmo tempo em que se verificam movimentos de resistências a esta mesma “fôrma”, em que demonstraram curiosidade e inventividade, revelando deste modo aspectos presentes nas culturas vividas e produzidas por elas (SILVA, 2013, p. 16).

Vemos que uma das maneiras de desenvolver a percepção imaginativa da criança é o contato com a arte, ou seja, o envolvimento com a linguagem e a literatura proporciona a experiência estética a qual estimula a criticidade, fazendo-lhes sair da condição passiva, pois, como alerta Maxine Greene (1995, p. 124 *apud* Girardello, 2011, p. 77), a proximidade e o aperfeiçoamento do olhar da criança sobre os elementos artísticos presentes nas obras, no cinema, na pintura “[...] é o melhor antídoto contra o ‘congelamento do pensamento imaginativo’ causado, muitas vezes, pelo ‘bombardeio de imagens da divindade da Comunicação Tecnológica’”.

Tal aperfeiçoamento reside na possibilidade de a criança criar e recriar sua própria interpretação do que teve contato, sua própria compreensão e interpretação do que foi visto, sentido e apreciado por ela, de modo que desperte sua experiência subjetiva. Assim, essa experiência é resultante do momento em que a criança relaxa e aprecia a reflexão de suas experiências, criando situações imaginativas que possibilitem uma forma de contemplação por meio de um olhar fixo atentamente a um desenho exposto, a um livro ou um filme apreciado por elas (GIRARDELLO, 2011).

Além disso, o contato com a natureza também desperta a imaginação infantil, como afirma Girardello (2011), o encontro com o mar, com a areia, com as estrelas, com as folhas possibilita a criação imaginativa. A presença desses elementos nos desenhos infantis faz com que as crianças se utilizem deles para recriar sua imaginação. Mesmo a proximidade com os jardins e parques resultam no estímulo à criatividade. Esse contato não precisa ser num plano do infinito, pode ser por meio da elaboração de hipóteses sobre o pé de feijão plantado no algodão exposto na janela da sua casa, como exemplifica a autora:

[...] Naquele canto da cozinha, sem que ninguém à sua volta perceba, a criança elabora hipóteses em silêncio, cria estratégias e enredos a partir do que já conhece, experimenta a liberdade radical da imaginação que, movida pela curiosidade e assegurada pelos adultos em seu ambiente, dá-lhe base para formulações cada vez mais complexas em seu conhecimento do mundo (GIRARDELLO, 2011, p. 80).

Para isso, Girardello (2011) destaca a influência das ações dos adultos e o clima criado pelos familiares para estimular a vida imaginativa das crianças, pois o ambiente em que elas vivem é um fator essencial para aflorar sua imaginação. Desde que seus familiares valorizem a curiosidade, a criatividade, a leitura de histórias e o contato com diversos elementos culturais, as crianças desenvolverão imaginação aflorada, sendo capazes de questionar e criar suas próprias hipóteses de mundo.

Para a criação desse ambiente, é necessário que os adultos, familiares e professores também tenham experiências que estimulem sua imaginação e tenham contato com esses elementos culturais. Pois, como destaca Girardello (2011),

Um laço indissolúvel une a narrativa à imaginação, e as crianças têm necessidade das imagens fornecidas pelas histórias como estímulo para sua própria criação subjetiva, para sua exploração estética e afetiva dos meandros do mundo (p. 82).

Vale ressaltar a importância da escrita no cotidiano escolar, mas não devemos deixar de observar que a imagem também é um fator estimulante a fim de favorecer a interpretação e análise de conteúdos presentes nela.

Tão importante quanto na produção escrita, o conteúdo da imagem é essencial para o conhecimento e o estímulo à experiência estética, ou seja, possibilita a criticidade e a participação ativa da criança no seu conhecimento, pois “as crianças, como seres sociais, históricos e culturais, veem, consomem e produzem imagens” (SILVA, 2013, p. 4), elas deixam suas marcas, a partir de seu olhar, interpretação e conhecimento de mundo.

A necessidade de incentivar a imaginação e a curiosidade infantil é uma maneira de exercitar o pensamento das crianças e apresentar-lhes maneiras para conhecer o mundo e agir ativamente, a questioná-lo e passar a entendê-lo conforme seu próprio pensamento e suas ações. Por isso, a importância de estimular sua imaginação e criatividade:

[...] a imaginação da criança é um modo de ver além ou de entrever, que intensifica a experiência do olhar e vice-versa. Como todos os sentidos podem despertar a emoção imaginativa, poderíamos também falar na imaginação como um modo de sentir além. As vivências imaginativas da

infância têm um papel crucial no seu desenvolvimento estético, afetivo e cognitivo (GIRARDELLO, 2011, p. 90).

Enfim, a exposição a diversos elementos culturais, a importância da experiência estética e da criticidade sobre a vivência infantil são essenciais para o estímulo à criatividade e à imaginação dessas crianças.

É indiscutível a presença das novas tecnologias na sociedade atual, diante disso, é essencial abordá-las no presente trabalho. Por isso, o tópico, a seguir, discutirá sobre a presença da mídia no cotidiano das crianças.

2.4 A mídia e as novas tecnologias no cotidiano infantil

A infância é compreendida a partir do ponto de vista sociológico como categoria social, inversa a outras fases da vida, como a vida adulta e a velhice. Ela também é uma categoria individual, vivida por cada um, em um determinado tempo histórico. Por isso, é necessário levar em consideração as influências das experiências de vida de cada um nessa etapa, suas memórias e lembranças do que foi vivido (BREDA, 2011).

O espaço onde as crianças permanecem em seu cotidiano se modificou. Com o surgimento das novas tecnologias, o desenvolvimento social e a condição com que se vive na sociedade pós-moderna é claramente diferente da de quem viveu há dez anos. Os modos de vida mudaram, algumas características permanecem somente na memória de um adulto. Enfim, “as imagens da infância podem ser consideradas construções sociais coletivas acerca de uma categoria” (BREDA, 2011, p. 8).

A mudança nos processos de comunicação, seja presencial ou online, por meio das novas tecnologias, resulta em transformação social; a população está, cada vez mais, lançando mão da tecnologia para se comunicar. Desse modo, as mudanças de comportamento ocorrem: nas relações interpessoais, na percepção de mundo das diferentes gerações e, principalmente, na interação.

É evidente que os meios de comunicação criarão uma nova cultura que perpassa a midiática, a de consumo e a escolar. Em meio a essa constituição de novas culturas, constroem-se significados, gostos e valores que atuam nas identidades dos sujeitos (ROCHE, 2012).

Com a forma que os meios de comunicação estão intervindo sobre as relações interpessoais entre sujeitos, ocorrem mudanças radicais na cultura, entre os desejos e

sentimentos gerados por meio das mensagens propagadas, ou seja, “são uma nova tecnologia perceptiva e mental, e também uma transformação das formas tradicionais de sociabilidade” (ROCHE, 2012, p. 117).

Os meios de comunicação criam determinações sobre o que comemos, a maneira que nos vestimos e a forma de utilizarmos o tempo livre. Desse modo, é essencial abordar a atuação dos indivíduos sobre essa nova realidade, pois elas não são somente canais de informação e formação de conteúdos ligados à realidade: as tecnologias são dispositivos que interferem na construção social da realidade, alerta Roche (2012). Podemos dizer que “[...] mudaram as formas como os sujeitos constroem sua identificação, e também suas formas de percepção dos outros” (p.118).

Por isso, a mídia também tem a capacidade de criar memórias e registros, determinando o que lembrar e o que esquecer, de acordo com a autora. Trabalhar com a comparação da vida real e a vida proporcionada pela mídia no momento em que os indivíduos estão vidrados no seu conteúdo, ou seja, contrapor as duas realidades, poderá mover olhares sobre as formas reais de sociabilidade.

A mídia oferece um conteúdo por meio de relatos e acontecimentos. Suas narrativas distribuem conhecimento social, alterando os estilos de vida ofertados pelo mercado, entre elas, a vaidade, o consumismo, a necessidade de pertencimento a um grupo orientado pela posse de objetos. Os meios exercem controle sobre a constituição dos indivíduos, em suas representações e discursos sociais e particulares (ROCHE, 2012).

Para falar sobre os avanços tecnológicos e a participação da mídia na vida das crianças, é necessário que possamos compreender como ela foi e é percebida socialmente, ou seja, compreender seu universo.

Diante das inovações tecnológicas, é imprescindível estudá-las, pois a sua participação passa a preencher todos os espaços da vida social.

Por isso, alerta Pontes (2010),

[...] conceber a comunicação não mais como um processo linear caracterizado pela simples transmissão de informações de um sujeito (ativo) a outro (passivo), mas como transformação e construção cognitiva e emocional produzida por receptores e emissores com suas vidas inseridas no contexto social (p. 22).

É indispensável citar a indústria cultural como pertencente a esse processo, pois as influências exercidas por ela resultam na passividade e na segregação dos indivíduos consumidores. Diante disso, é ainda mais necessário que a educação possibilite a reflexão e o

desenvolvimento da liberdade dos indivíduos, entre eles, os professores, clarificando a ideia de que é a infância e os interesses econômicos estão por trás desse conceito.

Não tem como evitar os discursos homogeneizadores propagados pelos meios de comunicação, alerta Roche (2012). A dança, a música, os discursos reprodutores do espetáculo agregam-se ao convívio das crianças e elas passam a reproduzir essas habilidades midiáticas. O interesse público volta-se às informações vazias e a falta de informação rigorosa está cada vez mais distante.

Diante da influência dos meios de comunicação e da padronização do mercado industrial, não só as crianças, mas os adultos estão sujeitos a qualquer manipulação, salvo que esse fato não diz respeito às gerações, mas a um enigma social. A criança está sujeita a qualquer influência social porque ela é uma categoria geracional que pode ser transformada com o tempo e com as implicações da realidade (PONTES, 2010).

A cultura passa a elaborar produtos para serem consumidos pelas crianças, lembrando que nem todas as crianças têm condições de acesso a esses produtos. A indústria cultural passa a ofertar-lhes seu conteúdo por meio da televisão, meio pelo qual todos possuem fácil acesso ao seu conteúdo, porém a oferta desses produtos evidencia-se escassa e incompleta.

Aparecer nessa mídia tão desejada pelos indivíduos é uma forma que os leva a sofrer e oferecer tudo o possível para sua própria satisfação e para o reconhecimento e orgulho de seus pais, mas vale ressaltar, conforme a autora, que “o que está em jogo são as aspirações das crianças aos modelos de identidade e de atuação social que têm sido configurados pelo espetáculo midiático produzido pelo mercado” (ROCHE, 2012, p. 33).

A oferta de informações e notícias pela mídia padronizadas atinge uma grande parte da população mundial, afirma Roche (2012). Por meio da televisão, a globalização invade diferentes países, alterando sua cultura e formando grupos homólogos.

Esse é o cenário que as crianças extraem seu conhecimento.

Aprende-se na escola, mas também na televisão, nas revistas, nos quadrinhos, na internet, nas brincadeiras. Reconhecemos que muitos são os espaços de produção do conhecimento hoje, mas falta conscientizar a escola a abrir espaço para eles e, principalmente, para o que é objeto dessa reflexão e um dos mais presentes em nossa vida: a televisão (FERNANDES, 2003, p. 7).

O meio mais utilizado para propagar a cultura do consumo é a televisão, presente na maioria dos lares brasileiros. Esse mercado atinge todos os tipos de crianças de todos os segmentos sociais, pois mesmo as crianças mais desfavorecidas socioeconomicamente e as

que não possuem meios para adquirir os produtos ofertados pela indústria cultural consomem sua imagem, a falsificação do produto, o desejo de possuir determinado objeto, consumindo sua essência.

A televisão, os pais e as escolas são as fontes de informações para as crianças. De acordo com pesquisa realizada por Roche (2012), “[...] a televisão é a principal fonte de informação citada por um alto número de crianças (p. 259). Segundo o que elas afirmaram, aprendem da pequena tela sobre um amplo leque de temas”. Essas fontes fornecem diferentes informações, de acordo com o que desejam ou o que julgam necessário ser transmitido.

A TV amplia o conhecimento de mundo das crianças, assim como a escola, afirma Fernandes (2003). Apesar disso, tanto a televisão, quanto a escola lida com essa “transmissão” de conhecimento de forma diferente. Assim, destaca autora, devemos ficar atento a essa diferença entre os meios e a escola, atentando ao que atrai as crianças e utilizar dessa “atração” das crianças pelo universo televisivo a favor da escola, ou seja, despertar-lhes o olhar para atrair as crianças e instigá-las a ter curiosidade e encanto pela escola.

A televisão fornece informações e é a principal provedora de conhecimentos da realidade local, mas é necessário, segundo Roche (2012), que essas informações sejam mediadas pelos adultos, pais, familiares e pela escola, com os quais as crianças interagem.

As ações da mídia sobre a oferta desses conteúdos são uma maneira de globalizar a infância. Como alerta Pontes (2010): “esse processo decorre das ações de marketing agressivo promovido pela Indústria Cultural na promoção/divulgação de produtos e serviços da cultura industrial para as infâncias do mundo inteiro” (p. 54 e 55).

As crianças são influenciadas pela mídia, pois aprendem por meio dela, construindo sua própria identidade e se enquadrando em determinados grupos socioculturais, ou seja, “[...] os menores aprendem sobre as relações de poder dentro de uma sociedade, as quais incluem definições de gênero, idade, classe e raça, entre outras” (ROCHE, 2012, p. 141).

Apesar disso, as crianças configuram suas representações de acordo com as informações que recebem da sociedade, entre elas, as informações dos meios de comunicação. Ao receber influências sobre suas representações, não significa que a criança não produz conhecimento; quando recebem as informações, elas pensam, criam e recriam essas informações com a capacidade de distinguir a natureza delas.

Para pensar sobre esse processo de recepção, Fernandes (2012) cita Martín-Barbero (2001), o qual defendia que “[...] as práticas cotidianas e o espaço doméstico são também espaços de produção de sentido e que nem todo consumo é interiorização dos valores da classe dominante, efeito de uma inculcação” (p.20).

É indiscutível a capacidade das crianças de interiorizar e analisar o conteúdo advindo das esferas sociais e, principalmente, da televisão. Os sujeitos agem de “[...] diferentes modos de apropriação cultural dos meios, passando-se a ver na ação dos receptores um possível espaço de transformação dentro do próprio sistema” (FERNANDES, 2012, p. 21).

As crianças são capazes de atuar sobre a sua educação, mas, para isso, elas devem ser bem instruídas e qualificadas pela escolar, pelos professores e pela sua família. Com a chegada e a expansão das tecnologias, a cultura e as transformações no mundo contemporâneo indicam que a infância está mudando.

A democratização e a facilidade de acesso às informações fazem com que as crianças tenham acesso ao mundo sem o intermédio e nem a ajuda dos adultos. A cultura e as identidades sociais alteraram a forma como as crianças construíam suas próprias identidades, suas significações e representações de mundo. Tendo em vista que “[...] na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, há também uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis para o sujeito, ao menos temporariamente” (FANTIN, 2006, p. 41).

Nesse processo, o papel da mediação é essencial para a formação de sua cultura, pois,

podemos considerar as “mediações” como “fatores” ou “variáveis” que contribuem para dar determinada forma às interpretações das mensagens disseminadas pelos meios de comunicação e operam na medida em que determinada criança pertencendo a uma classe social, a uma etnia, assumida uma particular identidade de gênero, tenha acumulado determinado capital escolar, seja influenciada por alguma ideologia familiar, esteja situada em certa localização geográfica e viva na cidade ou no campo, entre outras (ROCHE, 2012, p. 246).

Vale ressaltar que os grupos de crianças advêm do contato com uma narrativa que promove o acesso a conteúdos midiáticos por meio de programas voltados às crianças, como os filmes de desenhos animados e os jogos, os quais fornecem sentimentos e emoções voltadas ao enfrentamento, às lutas, à competição e à formação de relações interpessoais de diferentes naturezas.

Diante disso, Roche (2012) indaga sobre como esse conteúdo pode ou consegue influenciar as ideias das crianças, pois a internet e os meios de comunicação fornecem materiais a elas.

Novas formas de prestígio simbólico se estabelecem entre crianças e adolescentes nas escolas contemporâneas, quando as habilidades relacionadas com Internet e os videogames outorgam status entre seus

companheiros ao estudante que domine tais técnicas. Ou seja, os significados vigentes e os objetos valorizados estão associados aos circuitos de mídia, de consumo e das inovações tecnológicas (ROCHE, 2012, p. 34).

Indiscutivelmente, vemos que os meios de comunicação oferecem os produtos utilizados pela indústria cultural. Diante da realidade violenta em que vivemos, as crianças estão cada vez mais consumindo esses produtos, pois eles garantem que ela fique protegida em um ambiente fechado, fazendo parte do tempo ocioso dela. Por isso, mesmo a criança possuindo a capacidade de agir ativamente na recepção desse conteúdo, sem uma mediação da escola e da família, torna-se quase impossível combater essa massificação.

Pensar sobre a maneira como os meios de comunicação fornecem seus objetos às crianças e a forma que utilizam para atraí-las é essencial. Hoje, as famílias tradicionais lidam com as influências desses meios sobre a decisão das crianças em fazer dos seus produtos elementos essenciais para o seu dia a dia.

Devido a isso, a autora destaca que devemos pensar sobre como as crianças criam valores sobre os objetos propagados pela mídia, como eles orientam suas práticas sociais e suas atividades cotidianas, pois garante que “[...] estas tecnologias - atualmente em suas versões globalizadas e corporativizadas - são constitutivas do campo cultural e da ordem social” (ROCHE, 2012, p. 106).

Além disso, a escola e a família devem ficar atentas à realidade infantil, aproximar-se do cotidiano das crianças, a fim de oportunizar uma educação mais presente, pois, se isso não ocorrer, ela fica a cargo dos meios de comunicação, mais precisamente, a televisão, que dispõe da programação para atrair os olhares infantis.

As mudanças em instituições, como a família, deram espaço para a imersão dos meios de comunicação nos lares e no cotidiano infantil. Isso determina que a falta de tempo, as exigências da modernidade acabaram deixando que as tecnologias fizessem parte do cotidiano, levando seu conteúdo a todas as famílias. Apesar disso, devemos destacar que, nesse processo,

[...] a ação da família na mediação do consumo de mídias é fundamental na medida em que isto implicará diretamente na capacidade que a criança terá de assimilar e avaliar o conteúdo dos filmes, não apenas no sentido moral, mas também no de sua compreensão da realidade social representada (PONTES, 2010, p. 60).

A educação na sociedade contemporânea deve ter a família e a escola como aliadas. A educação das crianças exige profissionais aptos a lidar com crianças reais que pertencem a um

grupo e a uma classe social, estimulando a brincadeira espontânea, ou seja, a brincadeira do faz de conta e o humor sem compromisso para as atividades dentro da sala de aula, resultando no estímulo à imaginação e à criatividade das crianças.

A presença massiva da televisão nos lares mostra a urgência de uma ação mediadora das famílias e da escola na recepção dos conteúdos expostos por ela, assegurando saberes científicos para melhor compreender a realidade. Para isso, os professores devem ter saberes que permitam uma prática pedagógica mediadora, alterando as atividades massivas e pouco refletidas na prática em atividades mais críticas da realidade.

O desenvolvimento dessa crítica à realidade deve adentar-se para a educação midiática, uma educação capaz de “[...] desenvolver a capacidade para interpretar e entender criticamente as informações à medida que ensina a inter-relacioná-las e transformá-las em conhecimento” (PONTES, 2010, p. 64).

Segundo Roche (2012), a disponibilização de assuntos trabalhados pela mídia forma novas convenções sobre as ações e a forma de se relacionar com o espaço e o tempo, pois a internet fornece elementos capazes de ultrapassar as fronteiras geográficas. Essa transformação altera a significância do lugar que as pessoas ocupam, criando novos espaços por meio de cada situação comunicativa, alterando a importância do espaço físico, ou seja,

[...] significa que os meios criam os ambientes para que determinadas formas de relação social entre os indivíduos e os grupos sejam possíveis [...] é necessário reconhecer que o uso dos meios de comunicação não apenas leva a novas formas de percepção, mas também a novas formas de ação no mundo social (ROCHE, 2012, p. 106 e 111).

A autora aponta que a mídia também é capaz de promover ações favoráveis à população e ao seu desenvolvimento, alterando as representações sociais dos indivíduos e as suas práticas sociais. A mídia tem o poder de disponibilizar informações sobre avanços sociais, capazes de alterar as percepções dos indivíduos sobre o assunto: “a mídia não somente retrata novas identidades e formas de atuação social, mas ao mesmo tempo contribui para promovê-las ou desestimulá-las” (ROCHE, 2012, p. 112).

Roche (2012), na sua tese intitulada “Audiências infantis, capital escolar, mídia e representações sociais”, apresenta os resultados das suas pesquisas, apontando que os canais mais assistidos diferenciam os grupos socioculturais distintos, formando grupos correspondentes ao que assistem pela televisão.

Além disso, a autora mostra que os conteúdos populares que os programas de televisão fornecem às crianças são limitados quanto às funções educativas, por isso, “a informação que

adquirem e organizam mentalmente produz-se mais pelos intercâmbios linguísticos com seus pais ou com os adultos do grupo familiar que pela “televidência” dos jornais” (ROCHE, 2012, p. 261 e 262).

Roche (2012) constatou que as crianças consomem de forma diferenciada as informações transmitidas pelos meios de comunicação. Essa diferença reside no acesso a diferentes práticas de assistir e as relações com diversos gêneros informativos. Isso é marcado pela distinção social entre as crianças.

Além disso, a televisão deve requerer intervenção de outras instâncias, como a família e a escola, para possibilitar a construção do conhecimento, pois “[...] não oferecem elementos analíticos adequados para favorecer a compreensão de alguns sucessos e informações que as telas mostram, tais como os conflitos sociais ou algumas situações relativas à complexidade das relações interpessoais” (ROCHE, 2012, p. 311). As famílias demonstram que as tecnologias ganham lugar de importância frente às artes e outros meios capazes de propagar conhecimento.

A realidade social, com a presença dos meios de comunicação e informação, operacionaliza a sociedade de tal modo que a faz agir em volta das tecnologias e, por meio delas, altera a ordem social e cultural. Por isso, “a tecnologia disponível em determinadas sociedades modernas configura uma ‘nova natureza’ não somente porque dela provêm os objetos que compõem o mundo vital dos indivíduos e comunidades, mas também porque ela se impõe” (ROCHE, 2012, p. 313).

São necessários programas que forneçam elementos para a compreensão social, a fim de fornecer elementos educativos e elevar o nível cultural das crianças. Além disso, a oferta de canais e o local onde moram, segundo a autora, alteram a escolha por determinados programas e o contato com variados gêneros de programas televisivos. A preferência das crianças por gêneros como desenho animado e novelas deixam os jornais em última opção, como assinala Roche (2012).

Para o desenvolvimento da educação crítica da realidade, é necessário que os conceitos e pré-conceitos das escolas mudem, favorecendo um processo participativo, considerando o contexto escolar e a realidade dos educandos, e, indubitavelmente, a participação das tecnologias no cotidiano deles. Essa realidade demanda uma ação educativa voltada às crianças que

[...] desenvolva nelas um consumo mais vivencial, sensível e reflexivo daquilo que veem na tela da tevê; segundo, que assegure às crianças

processos socializadores que as concebam como sujeitos sociais agentes, com condições e direito de participação tanto de seu processo educativo como da vida social (PONTES, 2010, p. 67).

Para o desenvolvimento de uma educação com, para e por meio de mídias, é necessária uma formação de professores que integre e prepare o professor para a compreensão desse conteúdo, o modo como apresenta suas informações e a linguagem própria desse meio. A presença desses elementos integra os discursos da contemporaneidade e são apreendidos pelas crianças desde a mais tenra idade (PONTES, 2010).

A expansão das tecnologias de informação e comunicação na sociedade demandou reconfigurações no espaço escolar. As novas tecnologias modificaram a ordem social, agregando prestígio e exclusão social aos indivíduos, ou seja, os valores são agregados aos indivíduos que possuem as novas tecnologias, aos que detêm o saber sobre elas e que as utilizam no seu processo de ensino-aprendizagem (ROCHE, 2012).

Por isso, a necessidade da escolar abordar um trabalho que oriente ao uso das novas tecnologias, tanto manualmente, quanto economicamente, como alerta Henry Giroux (1994) *apud* Roche (2012): “[...] que a escola desenvolva um trabalho pedagógico com e sobre as indústrias culturais e as culturas populares, orientando-o para processos de mudança cultural e de democratização social” (p. 134).

A privação do acesso ao conteúdo televisivo não resulta em uma forma eficaz de bloqueamento ao consumo dessas imagens. É imbatível o acesso a esses meios, o que faz importante uma educação com, para e por meio de mídias, pois fornecerá subsídios para a recepção e a criticidade do conteúdo oferecido, ou seja,

[...] contribuirá significativamente para o desenvolvimento de habilidades que garantam ao indivíduo uma leitura sensível e reflexiva das imagens e do discurso dos meios de comunicação bem como a utilização dos recursos midiáticos na construção do conhecimento, base para uma sociedade mais participativa e democrática (PONTES, 2010, p. 71).

O mundo dos meios de comunicação possibilita à criança vivenciar situações simultâneas e irreais, transformando a escola em um ambiente pouco interessante quando comparado ao acesso às novas tecnologias.

O interesse da criança pelo conteúdo da televisão deve-se à disponibilidade que ela tem de ofertar conteúdos diversos simultaneamente. Além disso, por serem enclausuradas dentro de ambientes fechados, a única opção das crianças é interagir com o conteúdo televisivo, consumindo-o.

A permanência das crianças com a televisão deve ser trabalhada a fim de ajudá-las a compreenderem e a interpretar o sentido dos programas ofertados por ela, ou seja, enriquecer sua experiência como espectador, por meio de uma interpretação crítica e reflexiva do conteúdo midiático (PONTES, 2010).

Diante da capacidade de criticar, a criança passa a ser mais seletiva, aprendendo a escolher o melhor conteúdo que atenda suas necessidades reais. Isso é resultado do desenvolvimento de “[...] um olhar sensível e reflexivo a respeito daquilo que ela vê diariamente na telinha dessa mídia” (PONTES, 2010, p. 73).

Para o desenvolvimento dessa educação, os professores são peças essenciais, como mediadores da aprendizagem dos alunos, ensinando a selecionar as informações relevantes para seu desenvolvimento, ou seja, o papel do professor é “[...] empenhar-se em colocar a cultura elaborada em diálogo e confronto com a cultura propagada pelas diferentes mídias” (PONTES, 2010, p. 74).

A maneira como os professores compreendem o conteúdo televisivo e abordam a televisão são essenciais para o desenvolvimento da educação para as mídias, pois é essencial que ele utilize da televisão como aliada ao processo educativo; não como mero instrumento de lazer, mas como possibilidade pedagógica. Para isso, destaca Pontes (2010), é essencial defendermos uma formação de professores que mostre e ensine o professor a explorar a potencialidade pedagógica das mídias.

Roche (2012) conclui que a televisão é um meio de comunicação reconhecido como importante na transmissão de informações, mas ressalva que as informações da realidade são deturpadas e confusas. O conhecimento pleno é das informações direcionadas aos grandes astros da televisão, ou seja, relativo à cultura internacional popular, segundo a autora. As crianças familiarizam-se com as informações que dão um grau de sensacionalismo às mensagens.

Se nos deparamos com essa deficiência na formação de professores, encontramos possibilidade na formação continuada, desenvolvendo uma formação ampla que aborda as possibilidades de mudanças na educação de acordo com as mudanças nos momentos históricos que vivenciamos e que respingam sobre os educandos. Essa formação deve ter como objetivo

[...] a ampliação do olhar do professor até que haja um entendimento de que a tevê também pode colaborar, e muito, para o desenvolvimento das crianças, tanto para o seu lazer saudável como para o desenvolvimento de

um olhar vivencial, sensível e reflexivo a respeito do mundo que experienciam (PONTES, 2010, p. 85).

Essa prática voltada à educação dos meios de comunicação demanda novas formas de socialização, mais amplas, que abranjam diferentes espaços e formas de acesso aos saberes e as informações.

Os professores devem adaptar-se às mudanças da sociedade contemporânea. Para isso, segundo Pontes (2010), os docentes devem comparar a sua infância com a infância de seus alunos, refletir sobre o papel da escola e a sua relação pedagógica com as infâncias contemporâneas. Isso ajudaria os professores a compreenderem e a vivenciarem as transformações históricas, ajustando-se às necessidades do mundo atual, participando diretamente da realidade dos seus alunos. Como resultado, a “[...] relação entre as concepções historicamente construídas de infância, e as formas de conceber e efetivar a socialização e a participação da criança no espaço educacional” (PONTES, 2010, p. 91).

A participação dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem e uma educação com, para e por meio de mídias contribui para suprir a condição de sujeitos passivos e torná-las participantes ativas desse processo.

Para o desenvolvimento dessa formação, é necessário superar a concepção naturalista de que a criança é um ser que necessita de cuidados, um ser único com características singulares, e a possibilidade de ampliar a visão do professor na sua formação inicial é essencial para a abertura de uma participação ativa das crianças como produtoras de cultura (PONTES, 2010).

A escola também tem o papel de desenvolver uma formação continuada, na qual contemple o diálogo e a educação para as mídias, orientando os professores a trabalharem os conteúdos e as tecnologias com os alunos. Isso significa que a escola irá proporcionar uma educação inclusiva indo além do desenvolvimento dos conteúdos curriculares (FAGUNDES, 2010).

Considerando as mídias como manifestação e ampliação cultural e como elementos essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, “[...] a utilização mecânica, automática e linear desses meios deve dar lugar a uma prática dialógica de construção de saberes, superando assim práticas tradicionais de ensino e aprendizagem” (PONTES, 2010, p. 93).

Para o exercício da pedagogia da comunicação, a metodologia deve motivar os alunos a aprenderem o conteúdo escolar, tendo como base a participação dos alunos no planejamento de tal conteúdo e no processo de formação. Com base nessa formação, o professor

formará sujeitos dotados de criticidade e criatividade que, no consumo das tecnologias midiáticas, sobretudo a televisiva, sejam capazes de desenvolver um olhar mais vivencial, crítico e reflexivo que possibilite a ressignificação das mensagens e conteúdos veiculados pelas mídias, a partir de seu contexto de recepção (PONTES, 2010, p. 96).

A formação dos professores devem fornecer elementos que estejam em consonância com as novas linguagens das mídias, afirma Fantin (2006). Se essa realidade não é proporcionada aos professores, resulta nos apontamento de Pontes (2010), o qual mostrou que os professores apresentaram dificuldades em trabalhar concebendo as crianças como produtoras de cultura e participativas na sua aprendizagem, além de terem dificuldades relativas ao estabelecimento de uma intenção pedagógica nas suas ações e de trabalhar com a educação com, para e através de mídias. Após a formação continuada, voltada ao trabalho desses desafios, os professores conseguiram sanar suas dificuldades e trabalhar com atividades que iriam estimular alunos críticos e ativos na sociedade em que estão inseridos.

Enfim, é necessário que, segundo Fantin (2006),

A formação deste educador deve favorecer tal contato e problematizar as diversas possibilidades de interação e aproximação das crianças com os elementos da cultura. E isso pode ser feito a partir da interação com as diversas práticas culturais, com a arte e suas linguagens - a literatura, a música, o teatro, o canto, a dança, o cinema - articulando o fazer com o sentir, a imaginação com a reflexão (p. 360).

A influência das informações dos meios de comunicação diferencia-se quando as crianças recebem intervenção dos pais e da escola, pois “[...] diminuem o influxo dos meios quando agem como instâncias fortes que proveem de conhecimento e argumentos as crianças sobre determinados temas” (ROCHE, 2012, p. 259 e 260). Quando as informações que as crianças recebem são variadas e provêm de fontes diversas, são capazes de elaborar e reelaborar tais informações.

A distinção entre a aprendizagem disponibilizada pela televisão e a aprendizagem escolar marca a diferença do apreço das crianças sobre as duas instâncias, por conta da forma como o conteúdo televisivo é apresentado às crianças: a programação tem a função de entretenimento à criança, enquanto a escola fornece elementos metódicos e duros. Essas diferenças justificam o interesse maior das crianças pelos elementos presentes na televisão.

Assim, vemos que a TV não deixa a criança “[...] limitada ao espaço vivido de seu território, ou seja, a seu espaço/local de vida diária e sabe de “coisas lá de fora”, de fatos mundiais aos quais não teria acesso sem a presença dela” (FERNANDES, 2012, p. 58).

Por isso, Roche (2012) alerta para a necessidade de mediação, a fim de mobilizar o potencial formativo da televisão, ou seja, a eficácia formativa depende do conhecimento familiar e sua ação socializadora, e da escola, com sua ação educativa. As relações interpessoais fornecem elementos educativos essenciais para as crianças, ou seja, a interação com os adultos por meio do diálogo e o conhecimento advindo de outros gêneros proporcionam aprendizagens.

3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

3.1 O conceito

A teoria das representações sociais vem percorrendo um longo período histórico de transformações e compreensões diversas acerca do assunto. Nessa pesquisa, utilizaremos das representações sociais para alcançar o objetivo principal desse trabalho, que é identificar e analisar as representações sociais explicitada no desenho animado televisivo “hora de aventura”, sobre infância.

Serge Moscovici (2003) criou a teoria das representações sociais, em 1961, no trabalho intitulado *La psychanalyse, son image et son public* (1961/1978). “Moscovici propôs-se a considerar as RS [representações sociais] como um ‘fenômeno’ o que era, antes da década de 1960, visto como um ‘conceito’” (REIS; BELLINI, 2004, p. 149). O autor pautou o seu trabalho na sociologia do conhecimento e começou a desenvolver uma psicossociologia do conhecimento.

O autor buscou como base para sua teoria o conceito de representações coletivas de Émile Durkheim (1912, 1978), no qual procurava explicar a religião, a ciência e as categorias de espaço e tempo como termos de conhecimentos sociais, ou seja, comparar esses temas para compreender de que forma as representações coletivas se juntam, se excluem e se fundem (DEMATHÉ, 2007).

Após esse período, a teoria das representações sociais se fundiu e foi promulgada por diversos autores, entre eles, Jodelet (2001). A teoria trabalha com os sistemas de significação elaborados socialmente, relaciona os processos cognitivos e as práticas sociais. Além disso, afirmam Lima e Machado (2012), ela trabalha com as produções simbólicas do cotidiano social.

A teoria das representações sociais se desdobra em três correntes teóricas, afirmam Lima e Machado (2012): uma primeira liderada por Jodelet, cunhada sob uma perspectiva antropológica; uma segunda calcada em uma perspectiva mais sociológica, proposta por Willem Doise; e, por fim, uma terceira, na qual trabalha com a dimensão cognitivo-estrutural, chamada de Teoria do Núcleo Central, ligada à Jean-Claude Abric. Tendo em vista as articulações criadas à teoria das representações sociais, esse trabalho será calcado nos pressupostos de Moscovici (2003), valendo-se das contribuições de Jodelet (2001).

De acordo com a teoria, as representações sociais:

[...] são formas de conhecimento compartilhado, elaboradas socialmente, que permitem ao indivíduo compreender e explicar a realidade, guiar comportamentos e ações e justificar tomadas de posição. Elas surgem da necessidade do sujeito se informar sobre o mundo que o cerca, além do esforço de se ajustar a ele, saber como se comportar, dominá-lo física e intelectualmente, identificar e resolver os problemas que surgem (NOVA, 2013, p. 3).

As representações são conhecimentos que usamos em nossa vida. Elas são influenciadas pelas ideias de um grupo de pessoas que compartilha das suas experiências, ou seja, as representações. Desse modo, essa ligação é que vai influenciar as condutas das pessoas dentro das suas relações sociais.

Os conhecimentos produzidos a partir da construção das representações sociais pode ser dividido em reificados e em consensuais. Os reificados produzem as ciências em geral e os consensuais são os produzidos a partir das representações sociais, afirmam Lima e Machado (2012).

Os autores defendem que, na construção das representações dos objetos, vários elementos estão implicados. Por isso, “[...] as representações sociais articulam, num todo coerente, as contradições entre conhecimentos de diversas ordens, ideologia e experiências da vida prática” (p. 158).

A representação social é formada por um processo social de comunicação, além de ter contribuições de diversas fontes como a religião, grupo social, meios de comunicação etc. Desse modo, Moreira e Oliveira (1998) vão tratar da teoria das representações sociais como construção social. Assim, os conhecimentos sociais são construídos por processos discursivos e criados pelo grupo, pois os indivíduos presentes no grupo criam o objeto e vão atribuir-lhe significado e realidade.

Nesse sentido, a teoria das representações sociais é mais que uma disciplina ou um conceito, é uma forma de conhecimento social. Elas estão sujeitas a conflitos para a criação de novas representações, geradas pelo pré-julgamento de ideias e imagens, possibilitando a mudança na posição do sujeito. Por isso, é válido afirmar, segundo Rocha (2010), que a influência dessas imagens, principalmente, as imagens advindas dos veículos de informação atuam na estruturação das representações e nas práticas sociais.

Para Moscovici (2003) estudar as representações sociais é estudar:

O ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta. Mais precisamente, enquanto seu objetivo não é comportar-se, mas compreender. (p. 43)

Moscovici (2003) diz que, apesar de sabermos a natureza de algo, ele modificará quando o virmos, isto é, acabamos distinguindo a aparência da realidade das coisas. Constatado isso, presume-se que a representação social que a programação infantil da mídia televisiva apresenta sobre a infância é percebida e se evidencia como um dos constituintes do pensamento infantil, podendo interferir no seu modo de pensar e de agir na realidade em que está inserida.

Segundo Moscovici (2003), todas as interações humanas pressupõem representações que influenciam o comportamento dos indivíduos, pois são geradas por pessoas e grupos no decurso da comunicação e da cooperação. Sendo assim,

uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. [...] constituindo uma realidade social. (p. 41)

Tendo em vista que as representações sociais se recriam e se ressignificam por meio das interações humanas, é essencial abordar como ela se constrói nessa relação. Isso será tratado a seguir.

3.2 O processo de construção das representações sociais

As informações recebidas, constantemente, por meio de livros, da sociedade e da mídia, permite que se crie e recrie representações, seja individualmente, seja coletivamente, trocando opiniões, pensando e repensando atitudes e valores. Por isso, é necessário desenvolver a capacidade crítica para lidar com tal quantidade de referências. Frente a esse aglomerado de convergências que nos cercam, são as representações sociais que se destacam e são tão importantes na nossa vida cotidiana.

A partir disso, entende-se que essas informações envolvem saberes, sentidos e significados próprios das representações. Por isso, a teoria das representações sociais,

[...] nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva (JODELET, 2001, p. 17).

Existem conhecimentos advindos do senso comum, circunscritos no conhecimento da realidade, constituindo um saber diferenciado do saber científico. Por isso, é essencial atribuir a devida importância a esse conhecimento advindo do senso comum, pois ele se constitui com base nas representações sociais criadas por um grupo.

Desse modo,

Geralmente, reconhece-se que as representações sociais – enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

Jodelet (2001) diz que é preciso dar atenção aos elementos afetivos, mentais e sociais que permeiam as representações sociais construídas a partir das percepções da realidade, os quais contribuem na construção das expressões, das ideias, dos conceitos e das imagens que irão orientar os comportamentos e as comunicações imbricadas nas relações humanas.

Nesse processo, a abordagem psicossocial apontará que a consciência que o indivíduo tem de si e a consciência que ele tem dos outros se constituem em três dimensões diferentes, mas interligadas, ou seja, as representações que o indivíduo tem de si, dos outros e da sociedade, afirmam Andrade e Santos (2009). Essa abordagem psicossocial é, portanto, o significado que uma pessoa atribui a um objeto, defendem Gonzaga e Pullin (2012).

Andrade e Santos (2009) apontaram que a identidade e o lugar social atribuído à criança, nesse processo, apresentam a criação de significações, constituídas por meio de discursos originados de diferentes contextos. Por isso, o modo como os significados são construídos tem influência direta das representações das pessoas que criam, elaboram e reelaboram esse processo de significações.

As representações sociais tem sua configuração composta por dois sistemas, um central e um periférico, afirma Abric (2003 *apud* GONZAGA; PULLIN, 2012). No central, encontram-se as manifestações do pensamento social, as quais garantem a identidade e a permanência de uma representação social dentro de um grupo. Esse núcleo é mais estável e

mais resistente a mudanças, afirma o autor. Já o periférico é mais flexível, está relacionado ao contexto mais imediato, constituído por elementos passíveis de mudança.

Em face dessas considerações, Gonzaga e Pullin (2012) afirmam que a evolução sobre um entendimento está relacionada à representação que se tem dele. Além disso, esse entendimento está ligado às representações específicas que foram construídas, mantidas e modificadas ao longo da história. Ou seja,

O atendimento à criança pequena evoluiu associado à representação de infância predominante em uma sociedade, além da confirmação de que a história da infância não é apenas uma história de crianças, mas e principalmente representações específicas que foram construídas, mantidas ou modificadas, ao longo do tempo (GONZAGA; PULLIN, 2012, p. 4).

A representação social constitui-se como produto e como processo, pois é elaborada pela interpretação de cada um, marcada pela cultura. A representação social está imersa num universo de opiniões, conhecimentos, interpretações de mundo e, assim, organizadas com base em uma significação central. “Enquanto processo, é a transformação social de uma realidade num objeto de conhecimento que também é social, que se constrói num processo relacional na qual a comunicação social é essencial” (DEMATHÉ; CORDEIRO, 2007, p. 2).

As representações dos indivíduos são compartilhadas com grupos sociais. Sendo assim, quanto mais uma palavra ou um assunto é suscitado no grupo, maior é a possibilidade de que esse assunto faça parte da construção simbólica do grupo, processo constituinte do núcleo central, afirmam Demathé e Cordeiro (2007).

A partir desse núcleo, os autores constituíram suas análises afirmando que, ao investigar a representação de infância das professoras pesquisadas, “[...] as palavras relacionadas com características psicológicas e necessidades da criança são as que têm maior probabilidade de fazer parte deste núcleo, pois foram as mais frequentes [...]” (DEMATHÉ; CORDEIRO, 2007, p. 10).

Com isso, os autores apontam que as representações sociais é um conhecimento advindo do senso comum e das experiências relacionadas às imagens mentais e as teorias científicas. “Pode-se dizer, então, que é um saber elaborado nas interações sociais, que produzem e fazem circular valores, crenças, estereótipos, etc., que, sendo partilhados por um grupo social, produzem uma visão comum sobre as coisas” (DEMATHÉ; CORDEIRO, 2007, p. 2).

A representação social tem como base as relações sociais, em especial, envolvidas na comunicação verbal, na qual constroem realidades compartilhadas por um grupo. Por isso,

essa teoria é tão importante na construção dos processos cognitivos e sua atuação nas interações sociais (JODELET, 2001).

Desse modo, Moscovici (2003) admite que os significados criados em torno da classificação de objetos podem apresentar estabilidade, mas ainda podem surgir significados contraditórios, que serão definidos por meio de relações de força e hierarquias. As representações serão ressignificadas por meio de um significado mais estável, consistente e emergente.

Para isso, será preciso abarcar as considerações sobre o processo pelo qual são elaboradas as representações sociais. Demathé e Cordeiro (2007) alertam que a passagem de uma representação do campo científico à visão de senso comum se dá a partir dos processos de objetivação e ancoragem, elementos essenciais para compreender como as representações sociais se produzem. Segundo os autores, “a objetivação é o processo de naturalização, concretização dos elementos figurativos que se transformam em elementos mais evidentes e simples” (p. 3).

Nesse processo, os conceitos vão concretizando e permeando o meio social, fazendo parte da realidade do grupo, ou seja, na objetivação, as noções se concretizam, ganham significado e materializam as ideias. Já na ancoragem ocorre a incorporação de elementos do saber que não são conhecidos pelo grupo, mas que se tornam problemas a serem resolvidos por eles: “[...] é a incorporação de novos elementos do saber a um sistema que já existe. Desta forma, os processos de objetivação e ancoragem vão incorporando novos elementos ao campo da representação ou modificando os conteúdos já existentes” (DEMATHÉ; CORDEIRO, 2007, p. 3).

Descrito o conceito e as questões que permeiam as representações sociais, por meio da opinião de diversos autores, iremos relacioná-la à mídia, ou seja, aos meios de comunicação, em especial à televisão.

Para isso, defendemos que:

A representação é construída através da linguagem, porque esta produz significados que constituem e produzem sujeitos, sendo que esses significados são instáveis. Como os significados são produzidos na história e na cultura e como as pessoas ou os eventos são representados nas instituições, escolas e tantos outros lugares, eles moldam e modelam as formas como os sujeitos envolvidos concebem a si, aos outros, ao mundo em que estão inseridos (ORTIZ, 2009, p. 2).

O conceito de representação social será utilizado no presente estudo a fim de abordar e descrever as influências entre a mídia e essas representações. Nova (2013) afirma que utilizar da teoria das representações sociais nos mostra que:

A referida teoria traz um novo enfoque para a apreensão da dinâmica e complexidade das dimensões cognitivas, afetivas e sociais, bem como dos elementos culturais sobre o processo escolar e a forma como estes elementos repercutem em seus resultados (p. 1).

Por isso, as pesquisas que se utilizam da teoria das representações sociais trabalham com o pressuposto de que a educação e suas interfaces não são vazias, mas valorizam os processos simbólicos e sua construção nos acontecimentos da realidade social, cotidiana e dinâmica. Essa teoria apresenta um novo caminho para explicitar os fatores sociais que estão imbricados no processo educativo.

Será abordada, a seguir, a relação das representações sociais com o campo educacional e os meios de comunicação.

3.3 As representações sociais, a educação e os meios de comunicação

Diariamente, somos bombardeados por uma série de informações, por meios de comunicação diversos, englobando propagandas, que tentam mudar, extinguir opiniões para nivelar o modo de pensar dos indivíduos. Assim poderão se caracterizar os efeitos dos meios de comunicação de massa em nossas relações sociais.

Desde o surgimento da mídia e a disseminação dos meios de comunicação de massa, ocorreram muitas transformações acerca de tal fenômeno social, às quais a sociedade teve de se adaptar. Nos dias atuais, os meios de comunicação de massa se tornaram essenciais na vida dos indivíduos, ou seja, segundo Alexandre (2001), fundamentais na produção da nova coesão social, pois lidam com a transformação das representações sociais que fundamentam a imagem e a interpretação que a sociedade possui de si mesma.

Os meios de comunicação são propulsores da transformação das representações sociais dos indivíduos, desse modo, eles participam da formação do pensamento social, caracterizando, assim, o efeito dos meios de comunicação sobre a sociedade.

A partir disso, é possível sugerir que as crianças, ao assistirem os programas televisivos infantis, estão sendo influenciadas pelos conceitos incutidos neles e, assim, transformando a sua representação social sobre determinados assuntos.

Ou seja, “os comunicadores quase sempre querem produzir aprendizagem nos receptores” (ALEXANDRE, 2001, p. 120). Desse modo, os meios de comunicação podem influenciar e até transformar as representações sociais dos indivíduos, formando uma nova coesão social.

Portanto,

A civilização moderna, com sua tecnologia, está oferecendo ao homem novas formas de perceber, sentir, intuir e pensar. O homem de hoje é um homem-massa, onde a imagem e o som igualam os receptores. A divulgação das informações não difere, essencialmente, entre o indivíduo intelectual e o não intelectual, porque a diferença dos instrumentos intelectuais e culturais que prevalece nas mensagens, divulgadas pelos *mass media*, cada vez mais é encurtada. Até há algumas décadas, as elites culturais eram círculos impenetráveis[...] (ALEXANDRE, 2001, p. 118).

Diante das condições postas pela sociedade contemporânea e da inter-relação entre os conceitos de mídia, representação social e infância surgem os objetivos da presente pesquisa. A identificação da representação social do desenho animado sobre a infância possibilita conhecer como a mídia representa e compreende essa criança, bem como suas perspectivas e ideais de infância, os quais são criados e transmitidos por meio do conteúdo midiático. Utilizaremos da representação social para nos evidenciar qual a ideia, a imagem que a mídia, principalmente os desenhos animados, tem sobre a infância.

Tendo como base a relação das representações sociais no campo da educação, Jodelet (2001) defende que:

O interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos de Educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo (p. 321).

Abric (1994 *apud* SARAIVA; FERENC, 2010) alerta que as representações sociais representam um campo amplo, tanto na sua abrangência, quanto na sua atuação. Entre esses aspectos, o autor destaca:

a) função de saber (define um quadro de referência comum que lhes permite compreender e explicar a realidade); b) função identitária (define sua identidade, proteção e especificidade); c) função de orientação (precede e determina as condutas, as práticas e as estratégias cognitivas adotadas, bem como a seleção e filtragem de informações); e d) função justificadora - avaliativa (legitima as tomadas de posição e os comportamentos adotados) (ABRIC, 1994 *apud* SARAIVA; FERENC, 2010, p. 7).

Desse modo, é necessário considerar que as representações sociais possibilitam conhecer e compreender as atitudes e as decisões dos sujeitos, por isso, compreender a mídia a partir desse referencial teórico significa olhar para a relação entre a criança e a mídia em sua amplitude.

Segundo Cunha e Prado (2006), baseados em Moscovici (2003), as representações conduzem o que fazemos e falamos, ainda que as pessoas não sejam receptores passivos das teorias da sociedade, pois estão em constante interação, ressignificando as informações recebidas. Por isso, “[...] os fenômenos representacionais não podem ser captados pelas pesquisas de modo completo e direto, pois são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social” (SÁ, 1998 *apud* LIMA; MACHADO, 2012, p. 159).

Dessa forma, as representações sociais estão sujeitas a conflitos para a criação de novas representações, geradas pelo pré-julgamento de ideias e imagens, possibilitando a mudança na posição do sujeito.

Para exemplificar a relação das representações sociais com a infância, consideramos relevante trazer o resultado de uma pesquisa a respeito da representação social de professoras da educação infantil sobre infância, de Demathé e Cordeiro (2007). Foram formados vários grupos de professoras e foram aplicadas diversas atividades para evocar as suas representações.

Os autores concluíram, nessa pesquisa, que a representação de infância remete às vivências das professoras enquanto crianças, sob a constatação de que o contexto social das crianças mudou em relação ao tempo delas. “Assim, as professoras constroem uma representação de si mesmas e da educação infantil coerente com essa representação de infância ameaçada de extinção pela própria família” (DEMATHÉ; CORDEIRO, 2007, p. 14).

Conhecer as representações de um grupo e de uma sociedade apresenta a maneira como ela funciona e como ela se constrói. Por isso, Demathé e Cordeiro (2007) concluem que as práticas educativas das professoras são determinadas pelas representações que elas têm sobre a infância e os contextos da educação infantil.

Para Moscovici (2003), por sermos pessoas comuns, tendemos a analisar e compreender o mundo de uma maneira semelhante, de tal modo que nunca iremos dispor de uma informação sem que ela tenha sido distorcida por alguma representação.

Também concordamos com Demathé (2007) quando afirma que as representações ajudam a explicitar os fatores sociais que estão no campo educacional, os efeitos e os resultados que eles provocam.

Valer-se do conceito de representação social, no âmbito deste trabalho, significa compreender e analisar a interiorização do conceito de infância presente nos programas televisivos infantis, pois, ao assistir a determinado desenho animado infantil, ela pode interiorizar o conceito de infância ali presente e criar seus próprios parâmetros de infância. “Tal representação não traz apenas marcas concretas, mas também subjetivas, envolvendo ética, sentimentos, qualidades pessoais” (SABAT, 2001, p. 1).

Em meio ao processo de construção das representações sociais, Moscovici (2003) destaca que, para dar explicação a um fenômeno, seja ele social ou não, tendemos a responder com base em nossas representações sociais, pois são elas que:

[...] ditam a atribuição, tanto para o indivíduo, quanto para a sociedade” [...] o que é tomado em consideração, as experiências que nós temos, isto é, as causas que nós selecionamos, tudo isso é ditado, em cada caso, por um sistema de representações sociais (MOSCOVICI, 2003, p. 86).

As realidades são construídas por meio das representações sociais, afirmam Bona e Maia (2012). Elas são estruturas cognitivas, afetivas e avaliativas advindas da relação do indivíduo com a sociedade. Por isso, são estruturas que orientam o processo de informação e comunicação social, afirmam as autoras.

Partindo desse pressuposto, podemos levar em conta que, ao interiorizar o conceito de infância presente nos programas televisivos infantis, as crianças se relacionam com outras pessoas. Sendo assim, suas representações podem se modificar e até alterar sua percepção e recepção do estereótipo apresentado pelo programa, que acabou influenciando suas atitudes e seus comportamentos.

4 OBJETIVOS

Identificar e analisar as representações sociais explicitada no desenho animado televisivo “Hora de Aventura”, sobre infância.

A pesquisa possui ainda por objetivos específicos:

- Identificar e analisar a preferência das crianças sobre o desenho animado televisivo.
- Identificar e analisar a representação social de infância presente no desenho animado televisivo.

5 METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as representações sociais explicitada no desenho animado televisivo “Hora de Aventura”, sobre infância.

A pesquisa assume uma abordagem qualitativa com delineamento descritivo-explicativo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). A abordagem qualitativa aproxima o sujeito do objeto, “[...] uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

Tal abordagem trabalha no nível das relações sociais e só pode empregar-se a fim de compreender as especificidades dos fenômenos a serem estudados e delimitá-los ao seu grau de complexidade e não pela sua expressão quantitativa (MINAYO; SANCHES, 1993). Gil (2007) defende que o delineamento descritivo-explicativo além de descrever as características de uma população ou de um fenômeno, estabelece relação entre as variáveis.

Para a efetivação da coleta de dados e realização dessa pesquisa, a coleta de dados foi realizada em duas fases delineadas a seguir.

5.1 Primeira Fase

5.1.1 Sujeitos da pesquisa

A realização da coleta de dados com as crianças ocorreu em uma escola municipal de Educação Básica – EMEB Júlio de Grammont, situada na cidade de São Bernardo do Campo/SP, e uma escola privada do município de Diadema/SP.

A opção selecionada para ir às escolas para coleta dos dados foi decorrente da possibilidade do acesso a mais crianças. Dessa forma, entendemos que uma maior quantidade de crianças permitiria responder e identificar, diante da diversidade de desenhos animados disponibilizados às crianças e citados por elas, qual o desenho animado que a maioria das crianças dessa realidade gosta mais.

Foram selecionadas as escolas acima de acordo com a disponibilidade em atender a pesquisadora. Na escola privada, a diretora autorizou a entrada da pesquisadora, organizando os alunos um por um, a fim de responder à pergunta realizada pela pesquisa. Na escola municipal, foi solicitado um procedimento para a autorização para a entrada da pesquisadora na escola, que consistiu no pedido de liberação via e-mail junto à Secretaria de Educação do

Município. As duas escolas não permitiram identificar os alunos por nomes e características pessoais. Vale ressaltar que os sujeitos selecionados foram acidentais, apenas selecionados pela faixa etária.

Nesta primeira fase do trabalho, pretendemos identificar qual o desenho animado que prevalecia nas preferências das crianças, por meio de uma única pergunta: “qual desenho animado gostam mais?”. Participaram dessa primeira fase da pesquisa 177 alunos, sendo 30 crianças da escola privada e 147 crianças da escola pública.

5.1.2 Instrumento de coleta de dados

A coleta de dados da primeira fase da presente pesquisa visou identificar e analisar a preferência das crianças sobre o desenho animado televisivo. Essa fase foi realizada por meio de um questionário com pergunta única: “qual desenho animado gostam mais?”, a fim de identificar qual o desenho animado que as crianças gostam mais.

5.1.3 Procedimento de coleta de dados

A pesquisa contemplou uma escola municipal de Educação Básica – situada na cidade de São Bernardo do Campo/SP, e uma escola privada do município de Diadema/SP. Solicitamos autorização ao diretor da escola privada que permitiu a realização da pesquisa de imediato, já na escola pública foi solicitada uma autorização à secretaria da educação do município referente que permitiu a realização da pesquisa.

Logo após a autorização, a pesquisa consistiu na seguinte pergunta: “qual desenho animado vocês gostam mais?”, com o objetivo de analisar a preferência das crianças ao programa escolhido. A pergunta foi aplicada às crianças entre oito e nove anos. A escolha pela faixa etária é decorrente da possibilidade de maior articulação no discurso, por parte das crianças, acerca do objetivo proposto na presente pesquisa. A pesquisa foi realizada com as crianças que estudam no período da tarde, pois há mais programação infantil transmitida no período da manhã e, assim, presumimos que as crianças assistem a programação no período oposto ao turno escolar.

Os participantes na escola privada foram chamados separadamente para dirigir-se até a pesquisadora e responderem a pergunta realizada pela mesma. Já os participantes da escola pública, devido à quantidade de alunos, a pesquisadora dirigiu-se as salas de aula e entregou um papel, no qual as crianças escreviam o desenho animado de sua preferência.

5.1.4 Procedimento de análise de dados

Como procedimento para a análise de dados foi realizada a construção de tabelas para verificar qual desenho animado foi eleito pelas crianças. As tabelas foram organizadas da seguinte maneira:

- A) Diferença de escolhas entre os alunos da escola municipal e os alunos da escola privada, distinguindo entre meninos e meninas, destacando o canal em que os desenhos animados eram transmitidos (APÊNDICE I).
- B) Organização geral de todos os dados para verificar qual o desenho animado foi eleito pela preferência da maioria das crianças (APÊNDICE II).

Devido à imensidão de material que resultaria na coleta de dados do canal por assinatura e do canal da TV aberta, optou-se por escolher o canal transmitido por TV aberta, visto que esse canal é aberto ao público em geral e acessível tanto pelas crianças da escola privada quanto pelas crianças da escola pública.

Após a identificação do desenho animado com maior assistência por parte das crianças. Sendo assim, o desenho animado “Apenas um Show” foi o mais votado, mas por ser transmitido apenas na TV por assinatura, o desenho animado escolhido, ficando em segundo lugar foi “Hora de Aventura”, por ser transmitido tanto na TV aberta, quanto na TV por assinatura e, assim, todas as crianças tem acesso.

O desenho animado “Hora de Aventura” é transmitido na TV por assinatura no canal “Cartoon Network” e na TV aberta no canal SBT, no programa televisivo “Bom dia e Cia”. Hora de Aventura é um desenho animado dividido por temporadas, sendo que, foram exibidas sete temporadas no Brasil, com previsão para a exibição da oitava temporada no ano de 2016, cada temporada possui, em média, vinte e seis episódios. Os episódios não possuem continuidade e são exibidos aleatoriamente.

Dessa forma, foi realizada a áudio e vídeo gravação dos episódios do desenho animado eleito pela preferência da maioria das crianças.

Iniciamos a segunda fase da pesquisa.

5.2 Segunda Fase

5.2.1 Instrumento de coleta de dados

A segunda fase da pesquisa foi composta pelo áudio e vídeo gravação da programação infantil, referente ao desenho animado eleito pela preferência da maioria das crianças. O áudio e a vídeo gravação foram realizados durante dois meses. Porém, devido à qualidade das gravações apenas vinte dias foram selecionados, referentes a um mês de gravação. Como os desenhos selecionados são exibidos diariamente, o período de tempo determinado para coleta de dados obteve material suficiente para análise.

5.2.2 Procedimento de coleta de dados

As gravações foram realizadas por meio de um aparelho conector da televisão ao computador, com uso de um programa que realiza a gravação em áudio e vídeo. Durante dois meses (Outubro e Novembro/2014) foram realizadas as gravações de segunda a sexta-feira, a partir das 08h até as 12h30, a fim de abranger toda a programação do desenho animado televisivo escolhido, 3Hora de Aventura é uma série animada de televisão americana que foi criada por Pendleton Ward e produzida por Frederator Studios. Finn (o humano) e Jake (o cão) percorrem um continente fictício chamado "Terra de Ooo" envolvendo-se em aventuras fantásticas, salvando princesas e ajudando a todos os personagens.

As histórias ocorrem neste mundo pós-apocalíptico depois de um grande e importante evento chamado "a grande guerra dos cogumelos". Embora não seja explicitamente revelado, acredita-se que a Terra de Ooo seja a Terra real, destruída após uma guerra nuclear, criando todas as criaturas que nela habitam (talvez por mutações genéticas provenientes da radiação).

Vários episódios dão indícios desta teoria como em "Oceanos de Medo" onde um tanque de guerra pode ser visto em um pequeno pedaço de terra ou mais tarde, quando Finn e Jake mergulham e vários automóveis podem ser vistos no fundo do oceano. No episódio "Hora de Negócios" vários objetos como meias, bicicletas e TVs são encontrados congelados em icebergs. Em "Você de Verdade" quando Finn usa os óculos de Nerdicon, o planeta Terra pode ser brevemente visto do espaço, com um grande pedaço faltando, que provavelmente foi

³ Disponível em: http://pt-br.horadeaventura.wikia.com/wiki/Hora_de_Aventura. Acesso em: 10/08/2015

destruído na Grande Guerra dos Cogumelos. A série está chegando à oitava temporada, com média de 50 episódios por temporada.

Hora de Aventura, normalmente, é o primeiro desenho animado a ser transmitido pela emissora SBT durante o programa televisivo *Bom dia e Cia*. O referido programa televisivo é apresentado por duas crianças⁴, no qual intercala a transmissão dos desenhos animados com jogos de perguntas e respostas realizados com os telespectadores por meio de telefone, oferecendo prêmios em troca dos acertos.

As transcrições foram realizadas por dia, somente durante a transmissão do desenho animado escolhido, que era apresentado entre em quinze a vinte e cinco minutos diários. Procurou-se, nas transcrições dos dados, atentar-se às características minuciosas presentes nas cenas do desenho animado.

Por isso, as transcrições consistiram na seguinte estrutura: anotação do dia referente à transcrição; o período de duração do desenho animado; a numeração do episódio e da temporada que estava sendo transmitido; transcrição da abertura do desenho; separação das cenas por quadros, descrevendo minuciosamente tudo que aconteceu na cena (composição dos elementos, massa, tom, linha e cores, os planos fixos, os planos em movimento, os ângulos da câmera), (COMPARATO, 2000; MARTIN, 1990), anexando, ao final, a descrição do áudio (diálogos, trilha sonora e efeitos sonoros) e, no fim de cada quadro, o tempo de duração.

5.2.3 Procedimento de análise de dados

Durante a análise dos dados, teremos o objetivo de verificar o conceito de infância presente nos desenhos animados. Desse modo, a análise verificou: os elementos presentes nas imagens, como: cenário, cores, formas, gestos, expressões e temas; os elementos presentes nos sons, como: diálogos e trilha sonora. O objetivo é de relacioná-los e aproximá-los da realidade pesquisada e do objetivo geral da pesquisa.

As informações coletadas das imagens, falas e ações transmitidas pelos personagens presentes nos desenhos animados selecionados foram analisadas por meio da técnica da *Análise de Conteúdo*, conjunto de técnicas de análise das comunicações que tem por finalidade “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”

⁴ Os apresentadores infantis foram retirados do ar, por duas semanas, devido a uma determinação judicial, mas já retornaram ao programa. Disponível em: <http://f5.folha.uol.com.br/televisao/2015/07/1660009-justica-libera-volta-de-apresentadores-mirins-ao-bom-dia-cia.shtml>. Acesso em: 27/09/2015

(BARDIN, 1977, p. 38). Optamos por fazer uso da *Análise de Conteúdo* de Bardin, pois não se trata de um mero procedimento puramente descritivo, mas um procedimento que relaciona um dado com a teoria.

Depois de uma primeira análise dos episódios, elencamos categorias prévias, tendo em vista que era importante identificar o que é comum entre os episódios do desenho. As categorias foram estabelecidas a partir dos dados obtidos por meio do áudio e vídeo gravações. Como dissemos, primeiramente foi realizada uma leitura flutuante, na qual é selecionado o recorte do material que irá ser analisado, a fim de enumerar os elementos significativos do texto e, assim, determinar as categorias.

Dessa forma, procurou-se olhar se havia uma uniformidade entre os conteúdos dos episódios do desenho e, identificado essa uniformidade, foram estabelecidas as mesmas categorias para análise de todos os episódios. As categorias prévias selecionadas foram: valores, sentimentos e características da infância. Dessa forma, como subcategorias foram selecionadas:

Valores: bem; mal; solidariedade; justiça.

Sentimentos: amor; raiva; amizade; compaixão; agressividade; vergonha; espanto; confiança; decepção; arrependimento.

Características da infância: diversão; perigo; curiosidade; conflitos; imposição; insistência.

Destaca-se que as cores utilizadas e apresentadas acima foram selecionadas de acordo com a carga emocional dos sentimentos que ela representa, optando-se por cores com tonalidades escuras para representar sentimentos com carga emocional mais forte ou negativa e as tonalidades claras para representar sentimentos amenos.

Pudemos perceber que a estrutura dos episódios anuncia o conflito que os personagens enfrentaram, ou seja, o caminho que eles percorrem para tentar resolver o conflito e a resolução dele.

Os dados brutos de todos os episódios analisados foram os descritos de forma narrativa. De maneira a facilitar a compreensão do leitor, optamos por apresentar uma das narrativas completa, como exemplo.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS DA PESQUISA

Inicialmente, cabe explicitar que faremos a apresentação dos dados separadamente. Neste primeiro momento, traremos a análise dos dados obtidos pelos questionários com as crianças por meio da seguinte pergunta: “de qual desenho animado vocês gostam mais?”, com o objetivo de analisar a preferência das crianças. A pergunta foi aplicada a crianças entre oito e nove anos.

Foi realizada a construção de tabelas (ANEXO I E II) para verificar o desenho animado foi eleito pelas crianças. As tabelas foram organizadas da seguinte maneira:

- A) Diferença de escolhas entre os alunos da escola municipal e os alunos da escola privada, distinguidas entre meninos e meninas, destacando o canal em que os desenhos animados eram transmitidos (APÊNDICE I).
- B) Organização geral de todos os dados para verificar qual desenho animado foi eleito pela maioria das crianças (APÊNDICE II).

Após a verificação do resultado dos questionários, identificou-se que o desenho animado “Apenas um show” foi o mais votado. Contudo, por ser transmitido apenas na TV por assinatura, o desenho animado escolhido para esta pesquisa foi o classificado em segundo lugar, “Hora de Aventura”, por ser transmitido tanto na TV aberta quanto na TV por assinatura e, assim, todas as crianças têm acesso.

Após essa identificação do desenho animado, procedemos a áudio e vídeogravação dos episódios desse desenho animado. Com base nisso, faremos a apresentação dos dados, objetivando reuni-los e visando responder aos objetivos específicos da pesquisa.

Iniciaremos as discussões com base nas tabelas elaboradas a partir das gravações.

O primeiro dado será apresentado por episódio e os demais serão apresentados já com as tabelas correspondentes à análise do capítulo.

A tabela 1: “Fionna e Cake” é correspondente ao primeiro dia de gravação (03.10.2014):

TABELA 1: “Fionna e Cake” (Gravação dia 03.10.2014)

Categorias	N	%
1. Valores		
• Mal	10	71,5
• Justiça	4	28,5

Subtotal	14	100
2. Sentimentos		
• Amor	18	44
• Amizade	12	29,2
• Vergonha	7	17
• Agressividade	4	9,8
Subtotal	41	100
3. Características da infância		
• Diversão	9	60
• Perigo	2	13,4
• Curiosidade	2	13,4
• Conflitos	2	13,4
Subtotal	15	100
Total	70	

Fonte: organizado pela autora a partir da coleta de dados.

* A frequência refere-se ao número de características destacadas em cada episódio e não ao número total de episódios.

Capítulo 03.10 - NARRAÇÃO

NOME: Fionna e Cake (14º episódio – 4ª temporada)

SINOPSE (PROBLEMA)

Finn e Jake jogam um jogo de cartas e Finn vira profissional nesse jogo, sem saber que Jake não sabe lidar muito bem com a derrota.

PERSONAGENS E LUGARES

Personagens: Finn, Jake, Beemo e Caracol.

Lugares: Casa na árvore.

NARRAÇÃO

O capítulo inicia-se com o reino doce.

No cenário estão Fionna, Cake e o príncipe chiclete. Fionna e Cake estão segurando as geleias coloridas e Fionna diz:

- Joga Cake e Cake joga as geleias na parede do reino.

Enquanto o príncipe chiclete segura as geleias.

Fionna diz:

- Essas geleiazinhas não estão vivas, estão?,

O príncipe chiclete diz:

- O que, não elas nem falam.

A geleia balança os braços, o príncipe chiclete coloca a mão na boca da geleia e a geleia diz:

- Nu, nu, nu, nu.

O príncipe chiclete joga as geleias para Fionna que chuta elas e grudam nas paredes e diz:

- Chuta, muito obrigado pela ajuda. Enquanto isso, Cake segura as geleias e pergunta:

- Pra que serve esses lados?,

O príncipe chiclete responde:

- A, eles são os enfeites para o meu baile vial do chiclete hoje a noite.

Fionna diz:

- Parece que vem todo mundo, ra, ra, ra, ra.

O príncipe chiclete diz:

- Éééé, todo mundo mesmo, gostaria que aparecesse como minha convidada especial.

Fionna responde com as bochechas rosadas:

- Você quer que eu vá com você ao baile?.

Fionna segura e solta a mão do príncipe chiclete.

O príncipe chiclete diz:

- É claro, como minha amiga.

Fionna diz:

- Aaaa, sim.

O príncipe chiclete diz:

- Ele começa as sete, não se atrase.

Enquanto isso, o reino doce é coberto por nuvens pretas

Com Fionna e o príncipe chiclete. Cake diz:

- Fionna, temos problemas, minha calda tá toda arrepiada.

Fionna, Cake e o príncipe chiclete vão até a varanda do reino doce, enquanto nuvens pretas e raios começam a formar-se no céu e surge a rainha gelada sando risada. Fionna diz:

- É a rainha gelada e a rainha gelada diz: o príncipe será só meu.

Fionna diz:

- Já pra dentro.

O príncipe chiclete, Fionna e Cake correm para dentro do castelo enquanto caem pedaços de gelo por cima deles.

A rainha gelada aparece por dentro do gelo e diz:

- Sai da frente sua moleca.

Fionna diz:

- Rainha gelada porque você vive caçando os caras?

A rainha gelada responde:

- Ra, olha quem fala, fica com todos os gatos pra você, só me bota em fria. Fionna diz:

- O que?.

A rainha gelada vira um monstro de gelo, verde claro e com oito dentes grandes e responde:

- Mas não dessa vez.

A rainha gelada solta no príncipe chiclete um líquido verde. O príncipe chiclete diz:

- An, fera de lama.

O príncipe chiclete é atingido pelo líquido verde e jogado na parede, Fionna segura o rabo de Cake, começa a rodá-la.

Fionna diz:

- Cake comando de ataque.

Fionna joga Cake no monstro gelado e ele explode.

O príncipe chiclete é libertado do líquido verde e diz:

- Você me salvou da rainha gelada.

Fionna responde:

- É salvei não é, ela já foi?.

O príncipe chiclete diz:

- Deve ter fugido, Fionna você é tão forte e fica tão bonita na neve, vai fazer o que mais tarde?.

Fionna diz:

- Eu ia voltar pra casa.

O príncipe chiclete diz:

- Fique, vamos sair.

Fionna diz:

- Sair?.

O príncipe chiclete diz:

- É, é, é, vamos dar umas voltas.

Fionna diz:

- O que?.

Cake diz:

- A gente adoraria.

O príncipe chiclete responde:

- Ótimo, a gente se encontra nos jardins do castelo em uma hora.

Cake diz:

- Tá a gente se vê.

Enquanto isso, na casa da árvore estão Fionna e Cake.

Cake diz:

- Uuuu, é um encontro.

Fionna diz:

- Não é não, quando ele disse sair, foi só sair e não sair.

Cake diz:

- Quietinha ele tá afim de você.

Fionna diz:

- Qual é, você ouviu o que ele disse, eu sou só como uma amiga.

Cake diz:

- Tudo pode mudar hoje a noite.

Fionna diz:

- Se é um encontro porque você vai?.

Cake diz:

- Eu vou só pra ajudar você, espera ai, só um minutinho que eu vou levar o meu salteio.

Fionna diz:

- Pra que amiga?.

Cake diz:

- Ele serve pra puxar assunto.

Fionna diz:

- Tá eu vou concordar só pra provar que está errada.

Fionna e Cake saem da casa da árvore e vão até o jardim do reino doce.

Fionna diz:

- An, vamos embora mudei de ideia.

Cake diz:

- Não, nada de desistir menina.

O príncipe chiclete aparece na porta do reino doce e diz:

- Olá Fionna, já vi que trouxe a Cake

Fionna diz:

- An, legal né

O príncipe chiclete diz:

- Só se for legal também eu trazer o lord monocromicórnio.

Cake olha para o lord monocromicórnio e diz:

- Oi bonitão.

O príncipe chiclete levanta um saco marrom na mão direita e um buque de flores brancas, rosa, amarela, roxa, amarelas e folhas verdes na mão esquerda e diz: aceita isto como gratidão.

Fionna responde:

- Não precisava cara.

O príncipe chiclete diz:

- Bobagem, pra Cake um saquinho de metetalaquitone.

Cake pega o saquinho marrom que o príncipe chiclete jogou.

O príncipe chiclete diz:

- Foi o lucro que escolheu.

Cake diz:

- Larva de gato, que delícia.

O príncipe chiclete segura o buque de flores brancas, rosa, amarela, roxa, amarelas e folhas verdes e diz:

- E pra você mileide um buque de flores.

Fionna segura o buque de flores e diz com as bochechas rosadas:

- Aaaa, elas são.

O príncipe chiclete diz:

- Tem uma surpresinha bem no meio.

Fionna pega um objeto cor de rosa com brilho dentro do buque e o objeto vira uma espada grande cor de rosa e brilhando.

Fionna balança a espada para os lados e diz:

- A uma espada de cristal, eu adoro espadas, como adivinhou?.

O príncipe chiclete diz:

- Eu presto bastante atenção nas coisas que você gosta.

Fionna com as bochechas rosadas segurando a espada cor de rosa na mão esquerda, diz:

- Valeu cara é tão, ai.

O príncipe chiclete diz:

- Vem, porque as surpresas mal começaram.

Fionna sobe nas costas de Cake e o príncipe chiclete sobe nas costas do lord monocromicórnio e saem andando.

Cake diz:

- Psiu Fi, diz pro chiclete que você acha ele um gato.

Fionna diz:

- O que?, não.

Cake diz:

- Homens gostam de ouvir que são gatos.

Fionna diz:

- Você quer falar mais baixo.

O príncipe chiclete diz:

- Ai Fionna.

Fionna diz:

- Oi, e ai?.

O príncipe chiclete diz:

- Eu pensei da gente apostar uma corrida de brincadeira é claro nas campinas de marshmallow.

Fionna diz:

- Ta bem, mas vai ficar com o traseiro doendo, não que eu esteja pensando no seu traseiro.

O lord monocromicórnio sai correndo.

O príncipe chiclete diz:

- Maravilha, aia.

Cake sai correndo e diz:

- Atrás dele Fionna, atrás dele.

Fionna em cima de Cake e o príncipe chiclete em cima do lord monocromicórnio sobem correndo em um tronco de árvore laranja na frente com árvores cor de rosa e gramados verde.

Fionna diz:

- Aiiiiii.

Fionna em cima de Cake correndo e o príncipe chiclete em cima do lord monocromicórnio chegam correndo em um gramado verde com flores brancas e miolos amarelos e uma árvore cor de rosa no fundo, com o céu azul. Fionna pula das costas de Cake e o príncipe chiclete pula das costas do lord monocromicórnio.

Fionna e o príncipe chiclete dizem:

- A, a, a, a.

O príncipe chiclete diz:

- Como foi a corrida Fionna?.

Cake diz:

- Porque estão sem fôlego se fomos nós que corremos?.

O príncipe chiclete diz:

- Hum, hum, hum, hum.

O príncipe chiclete mergulha nas flores brancas com miolo amarelo e diz:

- Uhum.

Fionna diz:

- Gigante.

Fionna pula, com as mãos para cima, nas flores brancas com miolo amarelo e aparece Fionna com o príncipe chiclete no colo. Cake e lord monocromicórnio estão no meio das flores brancas com miolo amarelo.

O príncipe chiclete diz:

- Desculpa eu vi uma pérola pigmeia ali e me lembrei de você, o jeito que seus olhos brilham.

Fionna diz:

- Ra, ra, ra, ra.

O príncipe chiclete diz:

- Fionna tem uma coisa que eu quero dizer, eu sinto que nada era real, até encontrar você.

Cake pega e começa a tocar o seu salteio marrom.

O príncipe chiclete diz:

- Eu sinto que a gente se conecta e eu te entendo.

Fionna fica com as bochechas rosadas e tira o cabelo do rosto.

O príncipe chiclete diz:

- Se eu disser que você é bonita, será que chateia você?, porque do jeito que está esta noite, sua silhueta me deixa zureta.

Fionna e o príncipe chiclete sobem nas costas do lord monocromicórnio e pequenos aviões cinza com olhos azuis voam na direção deles. Fionna levanta e pega a espada rosada.

O príncipe chiclete diz:

- Oh, oh, Fionna!.

O príncipe chiclete diz:

- Seu punho tocou meu coração.

Fionna bate a espada nos aviões e eles vão estourando soltando tinta rosa.

O príncipe chiclete diz:

- Oh, Oh, Fionna!. Eu nunca vou deixar que nos separem preste atenção.

Caem fogos verde e amarelo no céu cor de rosa, roxo, rosa e laranja com nuvens brancas.

Fionna e o príncipe chiclete deitam no gramado verde, dando risada.

Fionna e o príncipe chiclete dizem:

- Ra, ra, ra, ra.

Fionna diz:

- Caramba meu irmão, foi a maior bobeira que eu já fiz na minha vida.

Cake com o salteio nas costas em cima do lord monocromicórnio, diz:

- Vejo vocês na casa da árvore.

Cake sai com o salteio nas costas em cima do lord monocromicórnio indo embora pelo céu cor de rosa, roxo e azul com estrelas brancas.

Fionna e o príncipe estão chiclete deitados no gramado verde, dando risada.

Fionna e o príncipe chiclete dizem:

- Ra, ra, ra, ra.

Fionna diz:

- Um dia sei lá eu pensei no assunto, mas eu acho que dava para usar a calça como camisa se precisasse muito.

O príncipe chiclete diz:

- Ra, ra, ra, ra, legal, legal, agora é sua vez de perguntar.

Fionna diz:

- A, a, isso é um encontro?.

O príncipe chiclete diz:

- Ra, ra, ra, ra.

Fionna e o príncipe chiclete ficam em pé e o príncipe chiclete diz:

- Fionna vá ao baile comigo.

Fionna diz:

- Como sua amiga?

O príncipe chiclete diz:

- Não, como minha namorada.

Cake está dentro da casa da árvore sentada e jogando no Beemo. Fionna entra na casa da árvore, fecha a porta e diz:

- Foi namoro, teve cantoria e tudo.

Cake diz:

- Eu sei eu tava lá nessa hora.

Fionna diz:

- Cake ele quer ir comigo ao baile.

Fionna diz:

- Como namorada.

Cake diz:

- Ou são quase sete horas você precisa se vestir, deixa que eu cuido de tudo amiga você vai ficar linda.

Cake arruma um vestido branco com detalhes amarelos e uma bolsa bege com fecho amarelo, apoiada no braço esquerdo. Fionna veste um vestido branco com detalhes amarelos e uma bolsa bege com fecho amarelo, apoiada no braço esquerdo e brilhos em volta dela.

Fionna diz:

- Como é que eu vou botar minhas armas nisso?

Cake diz:

- Não vai amiga, você não vai precisar de armas.

Fionna diz:

- Devo levar minha espada portátil.

Cake diz:

- Tá bom, vamo lá, vamo lá.

Fionna está nas costas de Cake chegando na porta do reino doce. Fionna olha pela cortina e passa Marshall Lee na frente. Fionna balança a mão direita para Marshall Lee. Marshall Lee passa flutuando e o príncipe caroço atrás dele está segurando uma caneca azul com as mãos e o povo doce ao lado. Fionna olha pela cortina e balança a mão direita para Marshall Lee. Marshall Lee vai até o príncipe chiclete.

O príncipe chiclete está conversando com canelinha e diz:

- Eu concordo com você, eu gostei, é foi eu que desenhei.

Fionna olha pela cortina e diz:

- An.

O príncipe chiclete está andando com o povo doce, Marshall Lee, Canelinha, o príncipe caroço, senhora bastão de caramelo, o rapaz da bola de Jujuba e o pessoal do castelo.

O príncipe chiclete abre com as mãos a cortina e diz:

- A, estava procurando você.

Fionna diz:

- Bom, já estou aqui.

O príncipe chiclete diz:

- Ra, ra, Fionna vem eu quero te mostrar uma coisa.

Fionna diz:

- Vamos lá.

Cake diz:

- Uhulll, valeu amiga a gente se vê.

Fionna e o príncipe chiclete sobem as escadas do reino doce em direção ao quarto do príncipe chiclete.

Fionna diz:

- Opa é o seu quarto.

O príncipe chiclete diz:

- Fionna.

O príncipe chiclete desabotoa o seu botão da camisa.

Fionna anda para trás e diz:

- A, o, o, opa.

Um pingo azul cai do teto e começa escorrer, Fionna olha para cima e o príncipe chiclete está congelado no teto, de cabeça para baixo.

Fionna diz:

- Ai.

O príncipe chiclete diz:

- Ra, ra.

O príncipe chiclete abre a roupa com as duas mãos e sai a rainha gelada de dentro. A rainha gelada solta uma bola de luz brilhando.

O príncipe chiclete diz:

- Ra, ra, ra, ra.

A rainha gelada diz:

- Ra, ra, ra, ra.

A rainha gelada diz:

- Foi mais fácil do que eu imaginei.

Fionna desvia da luz branca e aparece uma pedra de gelo embaixo de Fionna que diz:

- An, você tá ficando maluca rainha gelada, o que que você tem contra mim?.

A rainha gelada diz:

- Você é tudo que existe entre mim e o meu chegadinho.

Fionna está em cima de uma pedra de gelo azul formando pontas afiadas em volta de Fionna.

Fionna começa rasgar seu vestido com as mãos e diz:

- Eu não acredito que cai nessa furada e você me fez aparecer com aquele vestido e aquela bolsa, a bolsa, a minha espada.

Fionna abaixa e desvia de pedaços pontudos de gelo e pega a bolsa. Fionna tira a espada cor de rosa de dentro da bolsa.

A rainha gelada diz:

- Ra, ra, ra, ra.

Fionna segura e aponta a espada cor de rosa, congelada, formando uma bola de gelo na mão de Fionna e diz:

- Aaaa.

A rainha gelada diz:

- Gostou da minha espada de gelo.

Cake entra e Fionna diz:

- Tira isso de mim.

Cake diz:

- Fionna.

A rainha gelada diz:

- Ra, ra, ra, ra.

Fionna com uma bola de gelo nas mãos corre até a rainha gelada e bate na cabeça da rainha gelada com a bola de gelo.

A rainha gelada e a Fionna ficam azul e a rainha gelada solta gelo pelas mãos acertando Fionna.

Fionna está em cima do gelo que o príncipe está preso e coloca os braços para cima, batendo com o gelo preso em suas mãos no gelo que está prendendo o príncipe chiclete. O gelo que o príncipe chiclete estava preso quebra e Fionna e o príncipe chiclete caem.

A rainha gelada diz:

- Aaaa.

Fionna cai com o príncipe chiclete no colo e coloca-o no chão.

O príncipe chiclete diz:

- Ai que horror.

Cake aparece grande entrando e fica pequena.

Cake diz:

- O que é que tá acontecendo aqui, a, a, a, a.

Cake pula em cima do príncipe chiclete e Fionna do lado. Um jato de líquido azul atingi Cake no colo de Fionna que diz:

- Xiiii, tudo bem, tudo bem, foi a rainha gelada.

A rainha gelada está jogando um jato de líquido azul e diz:

- Tire as patas do meu príncipe.

Cake está com um jato de líquido azul no rosto e diz:

- A, a, a, a.

A rainha está jogando um jato de líquido azul.

Fionna pula em cima da rainha gelada e dá um soco na sua coroa amarela com pedras vermelhas, arrancando-a da sua cabeça, em seguida Fionna dá um chute na rainha gelada e ela para de soltar o jato de líquido azul.

A rainha gelada diz:

- Ra, ra, ra, ra.

Fionna diz:

- Dançou.

A rainha gelada diz:

- Ai, ai, ai, ai, minha tiara mágica meus poderes.

Fionna segura no pescoço da rainha e diz:

- E isso é por mexer com meu coração.

Fionna dá um soco no rosto da rainha gelada que cai no chão e Fionna fica de pé com os braços abertos, a rainha gelada é atingida no rosto por um jato de líquido azul. Cake está com a coroa soltando um jato de líquido azul pelas mãos na rainha gelada. Fionna tira a coroa da cabeça de Cake.

Cake diz:

- Ra, ra, sou uma rainha.

Fionna diz:

- Não, pode pegar a loucura dela.

O príncipe chiclete diz:

- Uau Fionna, você é, você é mesmo incrível, que tal se a gente namorasse?.

Fionna diz:

- Nem vem cara, não to afim.

Fionna diz:

- Eu acho que a razão pra eu ter tantos amigos e nenhum namorado é que eu não quero namorar nenhum deles, eu não preciso esperar ser notada, eu sei quem sou e eu vou saber. O que quero quando ele aparecer na minha frente, mas tem um cara que eu faria de tudo para namorar, o rei gelado.

O príncipe chiclete diz:

- O que?.

Aparece o lord monocromicórnio.

Cake diz:

- Eu também, o rei gelado é tudo de bom.

Fionna diz:

- O rei gelado é o mais gato dos gatos e eu to louca.

O rei gelado diz:

- Pra casar.

O rei gelado está sentado em uma poltrona segurando um livro branco, o rei gelado fecha o livro e diz:

- Com ele disse Fionna, daí ela se virou pro príncipe chiclete e disse tomara que o rei gelado me faça tirar os pés do chão e me leve pros confins de uuuu, onde só vamos querer saber de beijar e comer de montão até a gente bordar e morrer e fim. Então o que vocês acharam da ficção de fan que eu escrevi sobre vocês?.

Finn está preso em uma pedra de gelo segurando uma espada com a cabeça para fora, Jake com a cabeça dentro da pedra de gelo e o corpo para fora e Gunter do lado da pedra de gelo segurando um livro branco e dois livros abertos no chão.

Finn diz:

- An, an, an, an.

O rei gelado está segurando um livro escrito em preto Fionna and Cake e desenhado a Fionna beijando o rei gelado.

O rei gelado diz:

- Podem dizer que ficou boa.

Finn diz:

- A, é bom, é bom, é muito bom amigo, é incrível.

Podemos perceber que, nesse episódio, o valor predominante foi “mal”, o sentimento é o “amor” e a característica principal foi a “diversão”. Considerando que, no processo de desenvolvimento da criança, ela caminha das estruturas mais simples para as mais complexas, passando pela assimilação, acomodação e equilíbrio entre o sujeito e o meio (COLOMBO, 2004), as categorias predominantes apontam para pontos emocionais fortes e resistentes das crianças.

Essas características assinalam as questões éticas e morais que o desenho animado transmite por meio das ações e das relações entre os personagens. Entre esses pontos, vemos também o valor de “justiça”, o sentimento de “amizade” e as características infantis de “perigo”, “curiosidade” e “conflitos”.

La Taille (2006 *apud* MARTINS; CRUZ, 2015) afirma que, “do ponto de vista psicológico, o plano moral é definido pelo sentimento de obrigatoriedade e pelo dever moral, enquanto o plano ético se relaciona com a expansão de si próprio, na busca por uma vida boa e feliz”. (p. 10)

Dessa forma, esses sentimentos traduzem uma criança amorosa e, ao mesmo tempo, uma criança que luta pela justiça como questão moral, que enfrenta, no plano ético, os perigos, os conflitos e que busca, questiona e interpela as situações vividas por elas.

A tabela 2: “O que faltava” é correspondente ao segundo dia de gravação (06.10.2014):

TABELA 2: “O que faltava” (Gravação dia 06.10.2014)

Categories	N	%
1. Valores		
• Mal	1	50
• Justiça	1	50
Subtotal	2	100

2. Sentimentos

• Amizade	6	40
• Raiva	3	20
• Espanto	2	13,3
• Decepção	2	13,3
• Amor	1	6,7
• Vergonha	1	6,7
Subtotal	15	100

3. Características da infância

• Conflitos	11	50
• Diversão	5	22,7
• Curiosidade	5	22,7
• Insistência	1	4,6
Subtotal	22	100
Total	39	

Fonte: organizado pela autora a partir da coleta de dados.

* A frequência refere-se ao número de características destacadas em cada episódio e não ao número total de episódios.

No episódio descrito na Tabela 2: “O que faltava”, prevalecem os valores “mal” e “justiça”, assim como o sentimento de “amizade” e, como característica da infância, o “conflito”. Tais categorias possibilitam levantar a hipótese de que a maldade suscita nos personagens a justiça e a existência de um conflito. Dessa forma, a amizade se faz presente durante o episódio.

A participação e a interação que o episódio apresenta aos telespectadores revela uma cultura mais interativa e participativa, assim como afirmam Belloni e Bévort (2009). O modo de agir e solucionar os problemas surgidos durante os episódios aponta para uma ação moral.

Para Kant (1974), agir moralmente bem não é o mesmo que agir segundo as regras de determinada sociedade, ao contrário, a moral pede um princípio universalmente válido. Aquilo que é considerado como bem deve sê-lo para toda a humanidade, e não apenas para determinadas culturas (MARTINS; CRUZ, 2015, p. 12).

A Tabela 3: “O ladrão das maçãs” é correspondente ao terceiro dia de gravação (07.10.2014):

TABELA 3: “O ladrão das maçãs” (Gravação dia 07.10.2014)

Categories	N	%
1. Valores		
• Solidariedade	2	50
• Justiça	2	50
Subtotal	4	100
2. Sentimentos		
• Decepção	3	50
• Amizade	2	33,4
• Compaixão	1	16,6
Subtotal	6	100
3. Características da infância		
	12	63,4
• Conflito	6	31,6
• Perigo	1	5,0
• Diversão	19	100
Subtotal		
Total	29	

Fonte: organizado pela autora a partir da coleta de dados.

* A frequência refere-se ao número de características destacadas em cada episódio e não ao número total de episódios.

A realidade exposta no episódio acima mostra a prevalência dos valores de “solidariedade” e de “justiça”, os sentimento de “decepção”, de “amizade” e de “compaixão”, e as características da infância, como “conflito”, “perigo” e “diversão”.

Araújo (1993 *apud* MENIN; ZECHI, s/d) afirma que ambientes com maior cooperação têm a possibilidade de os indivíduos serem mais autônomos. O capítulo acima mostra a autonomia e a participação de todos os personagens na resolução dos “conflitos”, sendo o personagem central “Finn, o humano” o que mais se destaca. Juntos, eles compartilham suas experiências (“amizade”) e procuram resolver o “conflito” que estão enfrentando.

A prevalência da “justiça”, da “amizade”, da “compaixão” e do “conflito” mostra os valores que são transmitidos pelo desenho animado e a forma com que os personagens lidam com as situações-problema que enfrentam. Sendo assim, é necessária uma forma “[...] de consolidar, ou desenvolver, valores como respeito e cidadania” (MENIN; ZECHI, p. 6, s/d).

A Tabela 4: “De mal a pior” é correspondente ao quarto dia de gravação (09.10.2014):

TABELA 4: “De mal a pior” (Gravação dia 09.10.2014)

categorias	N	%
1. Valores		
• Justiça	1	100
Subtotal	1	100
2. Sentimentos		
• Amizade	2	25
• Compaixão	2	25
• Confiança	2	25
• Amor	1	12,5
• Decepção	1	12,5
Subtotal	8	100
3. Características da infância		
• Conflitos	9	56,3
• Perigo	6	37,5
• Curiosidade	1	6,2
Subtotal	16	100
Total	25	

Fonte: organizado pela autora a partir da coleta de dados.

* A frequência refere-se ao número de características destacadas em cada episódio e não ao número total de episódios.

A história desencadeada no episódio acima mostra que o sentimento de amizade está encadeado com os sentimentos de compaixão e de confiança, mesmo existindo conflito e perigo. Dessa forma, as categorias apontam para valores que levam à convivência mais agradável que, indubitavelmente, extingue a violência e os problemas de relacionamento.

Menin e Zechi (s/d) apontam que, assim como esses valores, “[...] a escola deveria ser um espaço de reflexão sobre a questão da vida que se quer viver, porque é exatamente essa falta de sentido da vida que causa a violência e outros problemas de relacionamento” (p. 6).

A Tabela 5: “O armário da Marceline” é correspondente ao quinto dia de gravação (14.10.2014):

TABELA 5: “O armário da Marceline” (Gravação dia 14.10.2014)

Categories	N	%
1. Sentimentos		
• Arrependimento	4	40
• Decepção	3	30
• Raiva	2	20
• Amizade	1	10
Subtotal	10	100
2. Características da infância		
• Diversão	8	57,14
• Curiosidade	3	21,44
• Perigo	1	7,14
• Conflitos	1	7,14
• Imposição	1	7,14
Subtotal	14	100
Total	24	

Fonte: organizado pela autora a partir da coleta de dados.

* A frequência refere-se ao número de características destacadas em cada episódio e não ao número total de episódios.

No episódio acima, prevalece o sentimento de “arrependimento”, de “decepção” e de “raiva” e a “diversão” e a “curiosidade” como características da infância, sem nenhum valor aqui elencado. Nesse caso, quando surgem os sentimentos citados acima, os valores desaparecem, mas as características da infância prevalecem.

Menin e Zechi (s/d) citam os resultados da pesquisa que realizaram, em que os “respondentes” apontaram para a necessidade de resgatar os valores éticos e morais “[...] que,

segundo eles, estão se perdendo por causa da sociedade corrompida e, também, de resgatar valores que não são mais transmitidos pela família” (p. 6).

Dessa forma, quando os sentimentos “ruins” permeiam o episódio, os valores não aparecem, ou seja, sugere-se que, devido à existência desses sentimentos, os valores se perdem.

A Tabela 6: “Outro jeito” é correspondente ao sexto dia de gravação (15.10.2014):

TABELA 6: “Outro jeito” (Gravação dia 15.10.2014)

Categories	N	%
1. Sentimentos		
• Raiva	3	18,75
• Amizade	3	18,75
• Compaixão	3	18,75
• Confiança	3	18,75
• Arrependimento	2	12,5
• Decepção	1	6,25
• Vergonha	1	6,25
Subtotal	16	100
2. Características da infância		
• Diversão	6	35,4
• Insistência	5	29,4
• Conflitos	4	23,5
• Perigo	2	11,7
Subtotal	17	100
Total	33	

Fonte: organizado pela autora a partir da coleta de dados.

* A frequência refere-se ao número de características destacadas em cada episódio e não ao número total de episódios.

No presente episódio não se obteve valores, mas prevaleceu a “raiva”, a “amizade”, a “compaixão” e a “confiança” e, nas características da infância, a “diversão”, a “insistência”, os “conflitos” e o “perigo”. Novamente, percebe-se a existência do sentimento “raiva” e a

inexistência de um dos valores, visto que a diversão é acompanhada pela insistência, os conflitos e os perigos enfrentados no episódio.

A existência da moralidade em meio à raiva e aos conflitos é essencial para a transformação das ações e dos pensamentos das crianças, pois, afirmam Menin e Zechi (s/d) que “[...] a experiência de educação moral provocou **mudanças**, a resposta mais freqüente apontou mudanças no convívio escolar entre os alunos: melhoram no relacionamento, menos agressões, aprendizagem de outras formas de resolver conflitos” (p. 6).

A Tabela 7: “Pedro papel” é correspondente ao sétimo dia de gravação (16.10.2014):

TABELA 7: “Pedro papel” (Gravação dia 16.10.2014)

Categories	N	%
1. Valores		
• Solidariedade	1	100
Subtotal	1	100
2. Sentimentos		
• Amizade	6	60
• Confiança	2	20
• Raiva	1	10
• Vergonha	1	10
Subtotal	10	100
3. Características da infância		
• Conflitos	8	42,2
• Diversão	6	31,6
• Curiosidade	3	15,7
• Insistência	2	10,5
Subtotal	19	100
Total	30	

Fonte: organizado pela autora a partir da coleta de dados.

* A frequência refere-se ao número de características destacadas em cada episódio e não ao número total de episódios.

As categorias levantadas no episódio acima são: nos valores, a “solidariedade”, nos sentimentos, a “amizade” e a “confiança”, e nas características da infância, os “conflitos” e a “diversão”.

A existência de valores como a solidariedade está atrelada à amizade e à confiança, uma forma de reconhecer a importância da história vivenciada no episódio. A cooperação e a autonomia prevalecem e são essenciais para o desenvolvimento de uma educação moral que leva as crianças a saberem: “[...] preservação e cuidado com a escola, conscientização de direitos e deveres, alunos atuando como líderes de turma, e maior interesse pela vida escolar e, até pelos estudos” (MENIN; ZECHI, s/d, p. 7).

A Tabela 8: “A princesa fantasma” é correspondente ao oitavo dia de gravação (17.10.2014):

TABELA 8: “A princesa fantasma” (Gravação dia 17.10.2014)

Categorias	N	%
1. Valores		
• Mal	2	50
• Solidariedade	1	25
• Justiça	1	25
Subtotal	4	100
2. Sentimentos		
• Amor	6	40
• Amizade	5	33,4
• Decepção	2	13,4
• Espanto	1	6,7
• Arrependimento	1	6,7
Subtotal	15	100
3. Características da infância		
• Conflitos	9	53
• Diversão	3	17,6
• Curiosidade	2	11,7
• Perigo	1	5,9

• Imposição	1	5,9
• Insistência	1	5,9
Subtotal	17	100
Total	36	

Fonte: organizado pela autora a partir da coleta de dados.

* A frequência refere-se ao número de características destacadas em cada episódio e não ao número total de episódios.

No referido episódio, percebem-se os valores: “mal”, “solidariedade” e “justiça”, assim como os sentimentos de “amor”, de “amizade” e de “decepção” e, como características da infância, os “conflitos”, a “diversão” e a “curiosidade”, com o surgimento pelo menos uma vez do “perigo”, da “imposição” e da “insistência”.

O aparecimento desses valores juntamente com os sentimentos demonstram práticas capazes de trabalhar a autonomia e a capacidade dos personagens de participar e solucionar os problemas e os “conflitos” que enfrentam nos episódios. Essa capacidade é essencial para o desenvolvimento de uma educação moral, por meio de “noções básicas e fundamentais como os valores morais, as práticas pedagógicas, o diálogo, a ação cooperativa, a formação da personalidade moral, são algumas das propostas de ação que permeiam uma convivência comprometida em promover atitudes autônomas, críticas e conscientes nos indivíduos” (PUIG, 2000, *apud* COLOMBO, 2004, p. 48).

A Tabela 9: “Te peguei” é correspondente ao nono dia de gravação (20.10.2014):

TABELA 9: “Te peguei” (Gravação dia 20.10.2014)

Categories	N	%
1. Valores		
• Solidariedade	1	100
Subtotal	1	100
2. Sentimentos		
• Confiança	11	45,8
• Amizade	5	20,8
• Compaixão	4	16,6
• Amor	2	8,3

• Raiva	1	4,16
• Espanto	1	4,16
Subtotal	24	100

3. Características da infância

• Diversão	6	54,5
• Curiosidade	2	18,2
• Imposição	2	18,2
• Insistência	1	9,1
Subtotal	11	100

Total **36**

Fonte: organizado pela autora a partir da coleta de dados.

* A frequência refere-se ao número de características destacadas em cada episódio e não ao número total de episódios.

No episódio acima, os valores de “solidariedade”, os sentimentos de “confiança”, “amizade”, “compaixão”, “amor”, e as características da infância de “diversão”, “curiosidade” e “imposição” demonstram que a construção da capacidade de conhecimento, de cooperação, de respeito mútuo e de reciprocidade estão em profundo exercício pelos personagens.

Essas características contribuem para uma educação, afirma Colombo (2004) “[...] disposta a promover e a valorizar as relações entre as pessoas, onde a reciprocidade, a cooperação, o diálogo e o respeito mútuo, são panos de fundo para a construção de uma convivência que leve ao desenvolvimento da autonomia moral do indivíduo” (p. 48).

A Tabela 10: “Retorno a noitosfera” é correspondente ao décimo dia de gravação (21.10.2014):

TABELA 10: “Retorno a noitosfera” (Gravação dia 21.10.2014)

Categorias	N	%
1. Valores		
• Solidariedade	1	100
Subtotal	1	100

2. Sentimentos

• Amizade	1	25
• Compaixão	1	25
• Espanto	1	25
• Decepção	1	25
Subtotal	4	100

3. Características da infância

• Conflitos	13	54
• Perigo	4	17
• Curiosidade	4	17
• Insistência	2	8
• Imposição	1	4
Subtotal	24	100
Total	29	

Fonte: organizado pela autora a partir da coleta de dados.

* A frequência refere-se ao número de características destacadas em cada episódio e não ao número total de episódios.

Os valores destacados nesse episódio, como o de “solidariedade”, os sentimentos de “amizade”, “compaixão”, “espanto” e “decepção” e as características da infância de “conflitos”, “perigo”, “curiosidade”, “insistência” e “imposição” apresentam uma criança que, ao mesmo tempo em que é solidária, tem sentimentos de amizade e de compaixão, enfrenta conflitos, perigo e possui curiosidade, insistência, além de ser impositiva.

Essas características apontam para a possibilidade e a necessidade de o ser humano ser capaz de promover um crescimento moral em seus julgamentos e suas ações por meio de experiências concretas. Dessa forma, a criança estaria preparada para o contato com a realidade veiculada pelas mídias, visto que as crianças estão mudando e o cenário social também deve acompanhar esse fluxo. Nessa realidade, estão incluídos: a escola, os professores, a família e a mídia.

A Tabela 11: “Quente demais” é correspondente ao décimo primeiro dia de gravação (22.10.2014):

TABELA 11: “Quente demais” (Gravação dia 22.10.2014)

Categories	N	%
1. Valores		
• Justiça	5	83,4
• Mal	1	16,6
Subtotal	6	100
2. Sentimentos		
• Amor	11	57,89
• Amizade	6	31,57
• Raiva	1	5,27
• Compaixão	1	5,27
Subtotal	19	100
3. Características da infância		
• Conflitos	11	78,5
• Diversão	3	21,5
Subtotal	14	100
Total		

Fonte: organizado pela autora a partir da coleta de dados.

* A frequência refere-se ao número de características destacadas em cada episódio e não ao número total de episódios.

Os valores de “justiça”, “mal”, os sentimentos de “amor”, “amizade”, “raiva” e “compaixão” e as características “conflitos” e “diversão” mostram a possibilidade de os personagens terem valores de justiça e de mal e sentimentos de amor, amizade e raiva em meio aos conflitos e à diversão, e a mescla de condutas, de concepções e de resposta aos problemas do episódio.

Essa é uma forma de representar a criança por meio do seu dinamismo, em uma cultura que incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido; ela é constituidora de sujeitos, por isso, estes representam diferentes tipos sociais de cultura. Assim como afirma Salgado (2005), os desenhos animados carregam sinais da infância, por meio do tempo e da cultura em que são produzidos.

Nesse contexto, o episódio representa uma criança capaz de lidar com diferentes situações sem perder as características da infância. Uma criança que passa a criar e recriar o mundo que está a sua volta.

A Tabela 12: “Finn o humano” é correspondente ao décimo segundo dia de gravação (03.11.2014):

TABELA 12: “Finn o humano” (Gravação dia 03.11.2014)

categorias	N	%
1. Valores		
• Mal	9	75
• Justiça	3	25
Subtotal	12	100
2. Sentimentos		
• Amizade	6	43
• Agressividade	2	14,2
• Espanto	2	14,2
• Confiança	2	14,2
• Raiva	1	7,2
• Compaixão	1	7,2
Subtotal	14	100
3. Características da infância		
• Conflitos	18	64,3
• Curiosidade	6	21,4
• Diversão	3	10,7
• Perigo	1	3,6
Subtotal	28	100
Total	54	

Fonte: organizado pela autora a partir da coleta de dados.

* A frequência refere-se ao número de características destacadas em cada episódio e não ao número total de episódios.

No episódio acima, vemos os valores “mal” e “justiça”, os sentimentos de “amizade”, “agressividade”, “espanto”, “confiança” e, entre as características da infância, encontram-se os “conflitos”, a “curiosidade”, a “diversão” e o “perigo”.

Diante das categorias elencadas, percebe-se que existe uma estreita relação entre os valores, os sentimentos e as características da infância. A existência clara de conflitos impulsiona os valores e os sentimentos citados. O diálogo entre as categorias possibilita a socialização e a transmissão de símbolos, construindo elementos na prática sociocultural e construindo significados.

A Tabela 13: “Guerra de cartas” é correspondente ao décimo terceiro dia de gravação (04.11.2014):

TABELA 13: “Guerra de cartas” (Gravação dia 04.11.2014)

Categories	N	%
1. Sentimentos		
• Agressividade	9	42,9
• Raiva	4	19,1
• Amizade	2	9,5
• Compaixão	2	9,5
• Espanto	2	9,5
• Confiança	2	9,5
Subtotal	21	100
2. Características da infância		
• Diversão	26	59
• Conflitos	11	25
• Perigo	3	6,9
• Curiosidade	3	6,9
• Imposição	1	2,2
Subtotal	44	100
Total	65	

Fonte: organizado pela autora a partir da coleta de dados.

* A frequência refere-se ao número de características destacadas em cada episódio e não ao número total de episódios.

O episódio acima não apresenta nenhum valor, mas apresenta sentimento de “agressividade”, “raiva”, “amizade”, “compaixão”, “espanto”, “confiança” e as características da infância mais destacadas são “diversão” e “conflitos”.

Assim como no episódio do dia 15/10, com a existência de um valor, surge o sentimento de “raiva”, o mais destacado. A participação das crianças em um conflito em meio à raiva não significa que elas abdicuem dos valores morais, mais que o pensamento da criança frente ao conflito é pela busca de solução o mais justa possível, afirma Colombo (2004).

A Tabela 14: “Mais cinco historinhas” é correspondente ao décimo quarto dia de gravação (05.11.2014):

TABELA 14: “Mais cinco historinhas” (Gravação dia 05.11.2014)

Categories	N	%
1. Sentimentos		
• Amizade	3	33,4
• Amor	2	22,2
• Espanto	2	22,2
• Agressividade	1	11,1
• Decepção	1	11,1
Subtotal	9	100
2. Características da infância		
• Diversão	9	64,3
• Conflitos	4	28,6
• Curiosidade	1	7,1
Subtotal	14	100
Total	23	

Fonte: organizado pela autora a partir da coleta de dados.

* A frequência refere-se ao número de características destacadas em cada episódio e não ao número total de episódios.

O surgimento do sentimento de “amizade” e de “amor”, e a característica da infância mais destacada, a “diversão”, faz parte de um processo atual de construção da infância, defendido por Gomes (2012): “[...] a mudança nos sentimentos, o aumento das funções sociais, a individualização e a institucionalização” (p. 73).

O episódio retrata a forma como os personagens lidam com seus conflitos e desenrolam a história. Nesse processo, assim como as crianças, os personagens representam os elementos inculcados na sua visão de mundo social e cultural. Dessa forma, os desenhos animados participam ativamente da construção da identidade infantil.

A Tabela 15: “Rei minhoca” é correspondente ao décimo quinto dia de gravação (10.11.2014):

TABELA 15: “Rei minhoca” (Gravação dia 10.11.2014)

Categories	N	%
1. Valores		
• Mal	1	100
Subtotal	1	100
2. Sentimentos		
• Espanto	5	56
• Raiva	2	22
• Amor	2	22
Subtotal	9	100
3. Características da infância		
• Conflitos	7	50
• Curiosidade	4	29
• Perigo	2	14
• Diversão	1	7
Subtotal	14	100
Total	24	

Fonte: organizado pela autora a partir da coleta de dados.

* A frequência refere-se ao número de características destacadas em cada episódio e não ao número total de episódios.

No episódio acima, surge o valor “mal” e os sentimentos de “espanto”, “raiva” e “amor”, com o “conflito”, a “curiosidade” e o “perigo” assinalados nas características da infância.

Frente a uma situação espontânea e comum às crianças, perpassará seu pensamento na busca de uma solução passível de ser resolvida. Dessa forma, “[...] a criança possui sua própria natureza, e [...], do nosso ponto de vista, essa natureza, é o próprio pensamento moral sobre o mundo que a cerca, mesmo sendo este menos adequado que o pensamento moral adulto” (COLOMBO, 2004, p. 88).

A Tabela 16: “Menininho mal” é correspondente ao décimo sexto dia de gravação (11.11.2014):

TABELA 16: “Menininho mal” (Gravação dia 11.11.2014)

Categories	N	%
1. Valores		
• Mal	4	80
• Bem	1	20
Subtotal	5	100
2. Sentimentos		
• Amizade	7	35
• Decepção	5	25
• Amor	3	15
• Raiva	2	10
• Vergonha	2	10
• Compaixão	1	5
Subtotal	20	100
3. Características da infância		
• Conflitos	11	61,1
• Diversão	6	33,3
• Perigo	1	5,6
Subtotal	18	100
Total	43	

Fonte: organizado pela autora a partir da coleta de dados.

* A frequência refere-se ao número de características destacadas em cada episódio e não ao número total de episódios.

No presente episódio, destacam-se os valores “mal” e “bem”, os sentimentos de “amizade”, “amor”, “raiva”, “decepção”, “vergonha” e as características da infância, sendo os “conflitos”, a “diversão” e o “perigo”.

Frente as categorias citadas nesse episódio percebe-se a mescla e a diversidade de categorias que poderiam ser utilizadas como opostas, ou seja, as categorias “bem” e “mal” aparecem no mesmo episódio, o “amor” e a “raiva” refletem o mesmo exemplo.

Esses resultados apresentam a dinamicidade e a diversidade de categorias e de situações vivenciadas pelos personagens. Essas características podem ser reflexos do mundo que cerca a criança nos dias atuais, o qual oferta a elas diferentes informações, por meio das produções midiáticas, possibilitando a interação e consolidando a criança na dinamicidade do mundo atual, o mundo das informações e das tecnologias.

A Tabela 17: “Incansável” é correspondente ao décimo sétimo dia de gravação (17.11.2014):

TABELA 17: “Incansável” (Gravação dia 17.11.2014)

Categorias	N	%
1. Sentimentos		
• Amizade	4	80
• Decepção	1	20
Subtotal	5	100
2. Características da infância		
• Conflitos	9	45
• Diversão	8	40
• Perigo	1	5
• Curiosidade	1	5
• Insistência	1	5
Subtotal	20	100
Total	25	

Fonte: organizado pela autora a partir da coleta de dados.

* A frequência refere-se ao número de características destacadas em cada episódio e não ao número total de episódios.

A inexistência dos valores e o aparecimento da “amizade”, da “decepção” e, nas características da infância, os “conflitos”, a “diversão”, o “perigo”, a “curiosidade” e a “insistência” refletem situações conflituosas enfrentadas pelos personagens.

Diante dessas categorias, percebe-se que, mesmo existindo o sentimento de “amizade”, o enredo trouxe “conflitos” e “perigo”, apresentando situações que permeiam o pensamento moral das crianças e constroem sua personalidade moral.

A Tabela 18: “Os olhos” é correspondente ao décimo oitavo dia de gravação (19.11.2014):

TABELA 18: “Os olhos” (Gravação dia 19.11.2014)

Categories	N	%
1. Valores		
• Justiça	2	50
• Bem	1	25
• Mal	1	25
Subtotal	4	100
2. Sentimentos		
• Amizade	5	33,3
• Raiva	3	20
• Confiança	2	13,3
• Espanto	2	13,3
• Arrependimento	1	6,7
• Decepção	1	6,7
• Agressividade	1	6,7
Subtotal	15	100
3. Características da infância		
• Conflitos	13	59,1
• Diversão	5	22,7
• Curiosidade	3	13,6
• Insistência	1	4,6
Subtotal	22	100

Total **41**

Fonte: organizado pela autora, a partir da coleta de dados.

* A frequência refere-se ao número de características destacadas em cada episódio e não ao número total de episódios.

Os valores de “justiça”, “bem” e “mal”, os sentimentos de “amizade”, “raiva”, “confiança” e “espanto”, as características da infância “conflitos”, “diversão” e “curiosidade” são as categorias destacadas nesse episódio.

Essas categorias trazem uma realidade que trabalha com valores opostos e, assim, apresenta uma cultura que retrata as transformações da vida contemporânea, as novas e diversas experiências que as crianças enfrentam e, por isso, uma nova maneira de ser e estar no mundo atual.

Dessa forma, em meio ao turbilhão de situações novas e representações sendo criadas a todo instante, as crianças vão tecendo, vivenciando e praticando uma rede de significados e preferências que constituirão suas culturas e representações.

A Tabela 19: “Folia Mortal” é correspondente ao décimo nono dia de gravação (21.11.2014):

TABELA 19: “Folia Mortal” (Gravação dia 21.11.2014)

Categorias	N	%
1. Valores		
• Justiça	2	100
Subtotal	2	100
2. Sentimentos		
• Amizade	3	37,5
• Compaixão	2	25
• Amor	1	12,5
• Confiança	1	12,5
• Arrependimento	1	12,5
Subtotal	8	100

3. Características da infância

• Conflitos	11	57,9
• Insistência	3	15,8
• Diversão	2	10,5
• Curiosidade	2	10,5
• Imposição	1	5,3
Subtotal	19	100
Total	30	

Fonte: organizado pela autora a partir da coleta de dados.

* A frequência refere-se ao número de características destacadas em cada episódio e não ao número total de episódios.

O episódio acima tem, na categoria de valores, a “justiça”, nos sentimentos, a “amizade”, a “compaixão”, o “amor”, a “confiança” e o “arrependimento”, e nas características da infância, os “conflitos”, a “insistência”, a “diversão”, a “curiosidade” e a “imposição”.

O valor de “justiça” no episódio acima compartilha dos sentimentos de “amizade”, “compaixão”, “amor” em meio aos “conflitos” e à “insistência”. Essas categorias apontam para a autonomia moral das crianças, a qual, defende Piaget (1994 *apud* COLOMBO, 2004, p. 95), “[...] advém da cooperação e do respeito mútuo” ao próximo e nas relações sociais.

A Tabela 20: “Recuo mortal” é correspondente ao quinquagésimo dia de gravação (24.11.2014):

TABELA 20: “Recuo mortal” (Gravação dia 24.11.2014)

Categories	N	%
1. Valores		
• Justiça	2	100
Subtotal	2	100

2. Sentimentos

• Amizade	7	41,2
• Compaixão	5	29,5
• Raiva	2	11,7
• Espanto	2	11,7
• Amor	1	5,9
Subtotal	17	100

3. Características da infância

• Conflitos	9
• Diversão	4
• Perigo	1
Subtotal	14
Total	33

Fonte: organizado pela autora a partir da coleta de dados.

* A frequência refere-se ao número de características destacadas em cada episódio e não ao número total de episódios.

O episódio apresenta como valores a “justiça”, os sentimentos de “amizade”, “compaixão”, “raiva”, “espanto” e “amor”, as características da infância “conflitos”, “diversão” e “perigo”.

As categorias destacadas apresentam a multiplicidade de sentimentos e de características presentes no cotidiano das crianças. Com isso, é possível perceber que as formas de vivenciar cada ação na infância trazem consequências para a vida prática das crianças, e cada uma delas irá criar para si suas próprias representações acerca de seus mundos e suas culturas. Então, não é possível definir uma única visão de infância, mas muitas, infinitas infâncias, que serão determinadas por meio das relações estabelecidas no convívio diário de cada criança e em diferentes ambientes.

Com base nos resultados acima, serão expostas às categorias de todos os episódios no tópico a seguir (Tabela 21: Resultados de todos os episódios analisados).

6.1 Resultados consolidados

Os dados apresentados na Tabela 21: Resultados de todos os episódios analisados são as categorias de todos os episódios apresentados, com o objetivo de responder os objetivos propostos na presente pesquisa.

TABELA 21: Resultados de todos os episódios analisados

Categorias	N	%
1. Valores		
• Mal	29	48,4
• Justiça	23	38,4
• Solidariedade	6	10
• Bem	2	3,2
Subtotal	60	100
2. Sentimentos		
• Amizade	81	28,2
• Amor	49	17
• Raiva	27	9,5
• Confiança	26	9,1
• Compaixão	23	8,1
• Decepção	21	7,4
• Espanto	20	7,0
• Agressividade	17	6,0
• Vergonha	12	4,2
• Arrependimento	10	3,5
Subtotal	286	100
3. Características da infância		
• Conflitos	173	45,2
• Diversão	111	29,1
• Curiosidade	42	11,1
• Perigo	31	8,2
• Insistência	17	4,5
• Imposição	7	1,9
Subtotal	381	100

Os valores mais destacados em todos os episódios são “mal” com 48,4% e “justiça” com 38,4%, os sentimentos de “amizade” (28,2%) e de “amor” (17%) e as características da infância, “conflito” (45,2%) e “diversão” (29,1%).

As categorias elencadas demonstram que o desenho animado trabalha com valores, sentimentos e características próprias da infância. Essa condição reflete as novas formas de ser e de vivência infantil. A criança é vista, na mídia analisada, a partir de desenhos animados, propagandas realizadas por crianças, ou seja, criam-se modos de vida contemporâneos e novas subjetividades infantis.

Além disso, é necessário refletir sobre as relações sociais que as crianças estabelecem com outras pessoas, na qual, seus vínculos sociais são formados.

Durante os episódios as relações sociais entre os personagens são formadas a partir da proximidade com as diversas situações que enfrentam, bem como a proximidade com outros personagens, na qual se dá por meio dos conflitos enfrentados pelos personagens. Esse fato é confirmado pela categoria “conflito” (45,2%) elencado em todos os episódios analisados no presente trabalho.

A educação faz parte de um contexto em que as mídias e suas informações prevalecem no imaginário, por isso, defende Fagundes (2010), que a escola não deve acatar somente o discurso reducionista do papel das mídias na vida das crianças. Nesse contexto, a escola deve oferecer uma educação crítica-reflexiva,

[...] proporcionando momentos de diálogo com esse novo cenário e atuando concretamente na construção da cidadania. Realizando esse caminhar é que a escola poderá contribuir com a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Refletindo além das primeiras informações veiculadas pelas mídias e construindo um momento de reflexão crítica (FAGUNDES, 2010, p. 14).

Os valores construídos pelo enredo dos episódios analisados são explicitados por meio das ações, principalmente, desempenhadas pelo personagem central (Finn, o humano), mas também pelos seus amigos.

Segundo Menin (2002), os

[...] valores são os critérios últimos de definição de metas ou fins para as ações humanas e não necessitam de explicações maiores além deles mesmos

para assim existirem. Ou seja, devemos ser bons porque a bondade é um valor, honestos porque a honestidade é um valor, e assim por diante com outros valores como a solidariedade, a tolerância, a piedade, que têm um caráter natural, universal e obrigatório em nossa existência. Para outras posições, os valores são determinados por culturas particulares e em função de certos momentos históricos, variando, portanto, de acordo com cada sociedade e período de sua existência.

As ações humanas seriam, assim, avaliadas de acordo com os costumes locais; algo considerado um dia como correto e justo poderia ser, em outra época, considerado errado ou injusto (p. 93).

Os valores trabalhados nos capítulos do desenho animado “Hora de Aventura” são explícitos por meio das ações dos personagens desencadeadas por um conflito, assim como o exemplo abaixo:

“Jake diz:
 - Ela foi pro reino dos duendes, temos que acabar com essa monstra de fogo.
 Finn diz:
 - Não dá pra lutar com ela xará eu gosto dela.
 Jake diz:
 - Finn o que que é mais importante seu amor por aquela surtada ou ser um herói e salva vidas de duendes inocentes.
 Finn diz:
 - Aaaa, ser herói.
 Jake diz:
 - É isso ai (Jake segura com as mãos no braço esquerdo Finn) vem, vamos arrumar umas roupas a prova de fogo.” (Episódio “Quente demais”- áudio e vídeogravação em 22/10/2014)

Bem como os valores, os produtos culturais oferecidos às crianças também devem ser pensados sob essa nova demanda da sociedade pós-moderna. A difusão de vídeos, da televisão, dos desenhos animados, da moda, das guloseimas constitui um mercado em expansão, alerta Fantin (2006). Essa oferta acaba formando um repertório de desejos.

O papel da escola é confrontar as diferentes representações trabalhadas pelas mídias com as representações que outros veículos de informação fornecem. Diante disso, iremos abordar no próximo tópico como é ser criança hoje, diante da diversidade dos elementos que fazem parte do seu cotidiano.

6.1.1 O que é ser criança hoje

A criança está imersa na sociedade da informação. As produções midiáticas alteraram e transformaram as relações sociais e culturais.

A diversidade de categorias opostas alimentadas nas tabelas, como as categorias de “bem” (3,2%) e “mal” (48,4%); “amor” (28,2%) e “raiva” (9,5%) apresentam uma realidade múltipla e dinâmica. Os personagens enfrentam situações diversas até solucionar o problema central apresentado no capítulo. No dia 06/10/2014, surge o Lord das Portas e começa a roubar todos os pertences que os personagens mais gostam. Diante disso, Finn, Jake, Beemo e a princesa Jujuba tentam recuperar seus objetos, mas para isso, eles têm que formar uma banda e derrotar o Lord das Portas, por meio da música.

A dinamicidade das situações representadas nos episódios se assemelha à sociedade que as crianças estão imersas. Uma sociedade em que as tecnologias transformaram o modo de viver, de interação e de participação social.

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) estão presentes no cotidiano da sociedade pós-moderna; aliadas ou não ao processo educativo, elas continuarão fazendo parte dos lares brasileiros. Por isso, é inevitável integrá-las ao processo educacional, democratizando o acesso às novas tecnologias como meios possíveis para as transformações educacionais.

A televisão teve que dividir seu espaço com o celular, a internet, entre outras tecnologias que invadiram o espaço e o tempo dos telespectadores. A televisão passou a ser uma plataforma de apoio ao uso desses novos aparatos tecnológicos. Trata-se de uma nova forma de lidar com as tecnologias de informação e comunicação, pois a atenção do usuário não está direcionada somente a um dispositivo, mas a uma gama de informações imersas nesse circuito comunicativo, alertam Fantin e Rivoltella (2010).

O uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) demanda reflexão e critério, mesmo que haja oferta de imagens e textos de qualidade na internet aos quais as crianças podem ter acesso por meio da rede e adquiri-los para sua formação escolar. Diante disso,

Acreditamos que o papel da mediação adulta e o da riqueza simbólica do entorno cultural geral, decisivos para a qualidade da recepção infantil de televisão, sejam igualmente determinantes da qualidade das experiências infantis com a Internet, e inseparáveis de qualquer consideração crítica que possamos fazer sobre elas (GIRARDELLO, 2005, p. 3).

Fagundes (2010) compartilha do mesmo pensamento, alertando que os alunos devem ser produtores e agentes de sua própria formação, mas, para que isso ocorra, é necessário que os professores também tenham uma formação que aborda esses conteúdos e reconheça a sua relevância.

Portanto, ser favorável à pedagogia dos meios requer uma melhor e mais bem preparada formação profissional, porque não significa levar a televisão para a sala de aula, significa dialogar de forma local e a consciência, inicialmente construída, gerará frutos globais. Esse diálogo e essa consciência devem ser construídos e estimulados antes do período da juventude, alguns autores já tratam desse contato ainda na infância (FAGUNDES, 2010, p. 14).

Diante disso, a escola também tem o papel de desenvolver uma formação que contemple o diálogo e a educação para as mídias, orientando os professores a trabalharem os conteúdos e as tecnologias com os alunos. Isso significa que a escola irá proporcionar uma educação inclusiva, indo além do desenvolvimento dos conteúdos curriculares (FAGUNDES, 2010).

Os efeitos que as novas tecnologias causam nas relações sociais são evidentes, por isso, as mídias não são apenas instrumentos, “[...] são mais que instrumentos, elas chegaram e fazem parte de nossa vida, quase como uma forma de extensão através da qual construímos relações, conhecimentos. E por isso, não podemos mais deixá-las fora da educação” (FANTIN; RIVOLTELLA, 2010, p. 100).

A condição social pós-moderna modifica constantemente o que vem a ser a infância, pois a nova percepção do mundo pós-moderno apresenta múltiplas formas da vivência infantil e o modo como a criança é entendida.

A forma como a criança trabalha com o conhecimento, a forma como lê e interpreta o que faz é fruto de suas experiências sociais e familiares, afirma Fernandes (2003), “[...] com todas as relações diretas ou indiretas que estabelece com os outros e com elementos de expressão de sua cultura. Dentro desse posicionamento a criança é produtora de cultura, é ativa e interage de diferentes maneiras com o que vê” (p. 26).

A forma como as crianças aprendem sobre a infância modificou-se no mundo pós-moderno. Por meio da presença de novas instâncias, que transmitem ideais sobre a infância, a criança passou a ter outros parâmetros educacionais. A mídia e outras instâncias modificaram a cultura infantil, reinventada por adultos de grandes corporações, voltados à promoção do consumo, do prazer imediato (MOMO, 2008).

Diante da participação e da ação da mídia no cenário social, as representações sociais são criadas. Dessa forma, as representações sociais do desenho animado sobre a infância serão abordadas a seguir.

6.1.2 As representações sociais do desenho animado sobre a infância

A criança representada pelo desenho animado é uma criança capaz de enfrentar os conflitos, mas sem perder uma das suas principais características que é a “diversão” (29,1%). Uma realidade pautada na dinamicidade, no compartilhamento de experiências e no respeito mútuo.

A participação e a interação que o episódio apresenta aos telespectadores revela uma cultura mais interativa e participativa, assim como afirmam Belloni e Bévort (2009). O modo de agir e solucionar os problemas surgidos durante os episódios aponta para uma ação moral, por meio da “justiça” (38,4%), da “amizade” (28,4%) e do “amor” (17%).

Um diálogo entre a princesa Jujuba e Jake no capítulo do dia 06/10/2014, apresenta esses valores trabalhados nos episódios do desenho animado.

“A princesa jujuba vem andando e diz:
- Mas ao fazer isso nos mostrou.
Jake vem andando e diz:
- Que o verdadeiro tesouro é a amizade”. (Episódio “O que faltava”- áudio e vídeo-gravação em 06/10/2014).

As mídias possibilitam a socialização e a transmissão de símbolos, construindo significados e elementos na prática sociocultural. Por meio dessas características, é que as representações sociais são criadas e compartilhadas entre os telespectadores.

A educação deve ser pensada para o desenvolvimento do diálogo, da autonomia e da criticidade, proporcionando um espaço que estruture novos pensamentos, a fim de prepará-los para enfrentar os desafios na sociedade pós-moderna. Essa sociedade traz inovações aos indivíduos e ao campo educacional.

Quando as crianças assistem um desenho animado elas atribuem diversos sentidos a eles. Pillar (2005) constatou que

as crianças maiores mencionam toda a história do episódio, fazem relações com outros episódios do mesmo desenho e com outros desenhos animados, enquanto as crianças pequenas contam partes da história do episódio, atêm-se a certos personagens ou ações que lhes interessam (p. 139).

Salgado (2005) afirma que dentre essas crianças estão presentes os heróis do desenho animado “com os quais as crianças do “mundo real” têm construído valores e outros modos de conhecer e perceber o real na rede contemporânea que entrelaça o universo da imagem técnica ao das relações humanas” (p. 66).

Dessa forma, percebe-se que as crianças estão em profunda interação com o conteúdo do desenho animado. Um desses conteúdos são a questão moral e os valores transmitidos por meio dos seus episódios.

Abordar a questão moral numa realidade em que os valores estão apenas nos discursos e escassos nas práticas é um desafio, afirmam Martins e Cruz (2015). Apesar disso, percebe-se nas categorias elencadas, a “justiça” (38,4%), o “amor” (17%) e a “amizade” (28,2%). Esses princípios são essenciais dentro da educação moral.

Piaget (1977) afirma que na construção da moralidade infantil, o desenvolvimento das crianças é basicamente construído pela “moral do dever”, ou heteronomia, e a “moral do bem”, ou autonomia, e que a segunda sucederia a primeira em condições normais de desenvolvimento” (PIAGET, 1977, *apud* MENIN, 2002, p. 96).

A moral da autonomia representa a possibilidade dos sujeitos serem capazes de refletir sobre a justiça, “[...] na moral da autonomia, tal como é vista por Piaget (1977), ser correto, moralmente falando, não depende de quais regras são seguidas, mas dos princípios de sua obediência” (MENIN, 2015, p. 96).

O desenho animado “Hora de Aventura” trabalha com valores que refletem a possibilidade do desenvolvimento da autonomia, como no episódio do dia 15.10.2014 em que Finn e Jake estão com o pé machucado e estão em terapia com enfermeiros palhaços. Jake adora, mas Finn fica constrangido, então Finn sai a procura das lágrimas mágicas de um ciclope para curar seu pé.

A capacidade do personagem central (Finn) em ir buscar uma cura para o problema que estava enfrentando, demonstra a autonomia em solucionar seus próprios problemas.

A capacidade autônoma dos personagens, por meio dos valores éticos trabalhados no desenho animado, possibilita o compartilhamento das representações sociais concretizadas a partir da realidade representada no desenho animado. Por isso, é importante “despertar a atenção para o que se olha e como se olha, conhecer o entendimento que as crianças têm dessas produções é um modo de compreender suas ideias, percepções e significados a respeito de si e do mundo” (PILLAR, 2005, p. 139).

Possibilitar as crianças entender a cultura e as relações sociais, culturais e políticas, é essencial para sua formação. Desse modo, terão a capacidade de “[...] examinar os conceitos

de cultura [...] e, a partir desses conhecimentos, [...] responder conscientemente aos discursos midiáticos” (GOMES, 2011, p. 97).

Enfim, pensar nessa integração envolve uma mediação crítica capaz de modificar a prática pedagógica, incorporando essas transformações ao espaço escolar. Isso significa integrar aspectos como: a brincadeira, a interação, a dança e o teatro. Essas novas práticas educacionais ajudam a reestruturar as mediações tecnológicas e a construir novas relações culturais e sociais, possibilitando novas experiências com as transformações do mundo contemporâneo.

Dessa forma, é essencial uma prática que promova a autonomia dos estudantes e que saiba diferenciar o autoritarismo da autoridade, ou seja, o autoritarismo como excesso de autoridade, fator que prejudica a autonomia do educando, impedindo sua reflexão. Ao contrário disso, o aluno deve ser capaz de construir sua própria visão de mundo.

Nesse momento, entra o importante papel desempenhado pelo diálogo, que tem significação pedagógica na relação professor e aluno, proporcionando a abertura ao outro. Formar profissionais que consigam refletir sobre a sua prática e desenvolver uma educação para a autonomia é um grande desafio (FAGUNDES, 2010, p. 34 e 35).

Levar em conta os aspectos da comunicação na educação é necessário e essencial para uma prática mais reflexiva, pois “[...] toda prática educativa é uma prática também comunicativa, a comunicação faz parte da educação e, neste sentido, “não existe educação sem comunicação” (FANTIN, 2011, p. 28).

Esse novo cenário encontra-se ligado ao que se defende na mídia-educação: compreender crítica e ativamente o conteúdo que os meios de comunicação e informação transmitem. Partir desse princípio não significa que utilizar as mídias a favor do campo educacional resolverá os problemas existentes. É essencial vermos as mídias como aliadas e não como inimigas do campo educacional. Assim, faz-se necessário assumir “[...] o papel de mediador, construindo pontes entre o que o discurso midiático ‘quer’ transmitir e o que os escolares devem perceber por trás desses interesses” (FAGUNDES, 2010, p. 51).

A partir da percepção dos alunos sobre o conteúdo transmitido pela televisão, o docente tem a possibilidade de explorar a capacidade crítica e reflexiva dos alunos para desenvolverem um olhar atento às manipulações e às oportunidades que os meios de comunicação oferecem à sociedade.

Para isso, é importante formar alunos e professores capazes de serem críticos e conscientes do discurso propagado pelos meios de comunicação. “O processo de alfabetismo

crítico é tão urgente quanto o letramento em mídias, porque a leitura de elementos comunicativos faz parte da emancipação do pensamento” (GOMES, 2011, p. 97).

Setton (2010) destaca que a mídia, estando relacionada com a educação, é admitida como *produtora de cultura*. Além disso, tem seu potencial enraizado no processo de socialização, pois ela “[...] é uma dimensão da formação humana propiciada por instâncias produtoras de cultura e tem como tarefa primordial a transmissão de ideias e valores” (SETTON, 2010, p.15).

O campo da mídia-educação “[...] constitui um espaço de reflexão teórica sobre as práticas culturais e também se configura como um fazer educativo.” Para isso, implica uma postura “[...] ‘crítica e criadora’ de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias [...]” (FANTIN, 2006, p. 65).

Trabalhar com os elementos advindos da mídia reaproxima a escola das mudanças provocadas pela sociedade contemporânea. Por isso, a escola, trabalhando com a mídia-educação, constrói novas dinâmicas culturais e apresenta as diferentes interfaces da relação entre a educação e a comunicação, assegurando as possibilidades de aprendizagem “[...] no sentido de educar *com, sobre/para e através* das mídias” (FANTIN, 2006, p. 370). O trabalho com as tecnologias e os conteúdos midiáticos evidencia um trabalho com as diferentes linguagens, integrando o conhecimento com a cultura, com as artes e com os meios.

O desenvolvimento da moral, o compartilhamento das ações e dos sentimentos dos personagens possibilita a criação da representação social acerca da infância.

O conceito de representação social criou muitos debates, mas seu objetivo está na função de “[...] operacionalizar o pensamento social em sua dinâmica e sua diversidade. Parte do pressuposto de que existe forma de conhecer e de se comunicar guiada por objetivos diferentes, formas que são móveis” (REIS; BELLINI, 2004, p. 151).

As representações sociais são conhecimento que usamos em nossa vida, seja no cotidiano, seja nas ideias de um grupo de pessoas a partir do compartilhamento de suas experiências e também, por meio dos conhecimentos advindos dos produtos midiáticos, entre eles, do desenho animado. Elas são orientadas pela comunicação que organizam as condutas sociais, as quais atuaram na formação individual das suas representações, seja pelo contexto social, pela comunicação, pela cultura e pelos valores do grupo.

Sendo assim, ao buscar identificar a representação social do desenho animado sobre a infância, percebe-se que ele traz a imagem de uma infância que trabalha com as questões éticas e morais, lida com valores opostos (“bem” e “mal”), com sentimentos de amizade

(28,2%) e “amor” (17%), enfrentando “conflitos” (45,2%) sem perder a diversão (29,1%) e a curiosidade (11,1%), (valores retirados da tabela 21: Resultados de todos os episódios analisados), nas características próprias das crianças que possuem uma infância marcada pela multiplicidade de culturas, conceitos e valores essenciais ao processo de aprendizagem e de formação. Barbosa; Gomes (2013) afirmam que a criança em sua imaginação apoiada pelo desenho animado possibilita fantasiar, transformando o conteúdo do desenho animado como motor para vigorar suas brincadeiras, enriquecendo seus repertórios e suas ações lúdicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenho animado representa situações cotidianas vivenciadas pelas crianças. Além disso, eles carregam signos culturais e significados próprios da cultura infantil. Dessa forma, eles consistem em fontes simbólicas para compor as narrativas infantis, os personagens, e as regras que regem suas brincadeiras e seus jogos, afirma Salgado (2005).

Nesse sentido, o objetivo desse estudo pretendeu identificar e analisar as representações sociais do desenho animado televisivo “Hora de Aventura”, sobre a infância.

Para responder ao objetivo geral, traçamos objetivos específicos e triangulamos a coleta e análise de dados por meio de questionário de pergunta única e de análise de gravação de episódios de desenho animado. O primeiro objetivo específico contemplado para responder ao objetivo geral desse estudo, consistiu na análise da preferência das crianças sobre o desenho animado televisivo.

O desenho animado “Apenas um Show” foi o mais votado. Contudo, por ser transmitido apenas na TV por assinatura, o desenho animado escolhido para esta pesquisa, o qual ficou em segundo lugar, foi “Hora de Aventura”, por ser transmitido tanto na TV aberta quanto na TV por assinatura e, assim, todas as crianças têm acesso.

O segundo objetivo específico pretendeu identificar e analisar a representação social de infância presente no desenho animado televisivo.

Por meio da interrelação dos dados presentes no áudio e vídeo gravação constatou-se que, o desenho animado trabalha com elementos advindos do cotidiano infantil, por meio dos valores abordados nos episódios, dos sentimentos e das características da infância presente nas atitudes dos personagens durante o desenrolar das histórias de cada episódio.

Diante da participação e da proximidade que o desenho animado tem com as crianças, permite-se afirmar que a mídia atua em diferentes esferas sociais e educacionais, além disso, ela está presente nas relações interpessoais e são intercedidas pelos conteúdos midiáticos. Diante dessa realidade, percebemos que a mídia, principalmente a mídia televisiva, assume um papel importante na vida social.

A presença e o acesso aos meios tecnológicos e tidos como importantes e fundamentais na vida da sociedade, segundo Belloni (2010), transformam os modos de pensar, de interagir e de aprender.

Portanto, evidencia-se a

[...] importância das mídias no cotidiano e nas esferas sociais e culturais das sociedades contemporâneas, onde [...] crianças e adolescentes encontram nas mensagens das mídias os valores, símbolos, mitos e ideais com os quais vão construir suas identidades, seus mundos sociais e culturais (BELLONI, 2010, p. 88 e 89).

Na sociedade contemporânea, as crianças lidam com a dinamicidade, às alterações nas relações sociais, nos modos de viver e nas produções culturais.

Fernandes (2003) aponta que as produções culturais não ocorrem isoladas, elas baseiam-se no diálogo entre quem faz e quem recebe. “As crianças, quando produzem seus desenhos, estão querendo se comunicar [...]” (p 150).

Partindo dessa defesa, podemos considerar a mídia-educação como possibilidade educativa e cultural. Aliado a essa possibilidade, o campo da mídia-educação não se restringe ao espaço escolar, mas avança também para a família, para o espaço cultural e para o espaço social. Enfim, “ensinar sobre as mídias envolve o conteúdo e a forma dos textos midiáticos e a reflexão sobre os contextos sociais em que eles são produzidos e consumidos” (FANTIN, 2011, p. 38). A mídia-educação é, sem dúvida, uma das maneiras eficazes de atuar na constituição de uma sociedade mais igualitária e de uma escola capaz de permitir às crianças uma formação crítica e promotora da autonomia do pensar.

O desenho animado “Hora de Aventura” trabalha com elementos próprios e exclusivos das crianças, com o objetivo de aproximá-las ao seu conteúdo e ganhar a fidelização dos seus telespectadores ao programa.

Diante desse cenário, a narrativa televisiva, incluindo os desenhos animados, possuem intencionalidades e estratégias capazes de atrair os olhares do público-alvo. Essa estratégia é muito eficaz para os criadores de desenhos animados (FRANZÃO, 2009).

Além disso, os conteúdos dos desenhos animados trabalham com a imaginação infantil, eles criam um mundo,

[...] jamais visto como forma de construir conhecimento sobre a realidade e de nela se afirmar é, para Vygotsky (1999b), o aporte da imaginação, pelas vias da arte e da brincadeira, ao trabalho intelectual. Trabalho este que, por manter estreitas relações com a imaginação [...]. (SALGADO, 2005, p. 124).

Assim, acreditamos que as categorias levantadas (“valores”; “sentimentos”; “características da infância”) evidenciaram a forma e a essência presente nos episódios analisados, de como os personagens se manifestam, o modo como expressam suas emoções e a proximidade deles com a realidade infantil.

Respondendo ao objetivo geral desse estudo, concluímos que as representações sociais explicitadas no desenho animado televisivo “Hora de Aventura” sobre uma infância se apresentam numa realidade dinâmica, por meio de valores e sentimentos opostos. Dessa forma, as personagens lidam com a multiplicidade de situações e da dinâmica de problemas que enfrentam no cotidiano. No desenho analisado, a realidade se veste de situações fantásticas para retratar uma criança dinâmica, ética, que interage, que defende o bem e é autônoma no desenvolvimento moral. O mundo é o dos valores da humanidade, do bem e do mal, da solidariedade, da compaixão, dentre outros, sem deixar de relevar que tudo isso só pode ser conquistado com uma batalha (ou trabalho), de sofrimentos e alegrias.

Salgado (2005) afirma que “na relação com seu entorno social e com a cultura de seu tempo, a criança observa condutas, apropria-se de valores e significados, compondo um repertório das regras que tecem os diversos papéis sociais” (p. 125).

Diante das análises, foi possível compreender a criança contemporânea sob a esfera cultural e social. Buscar a essência dos pensamentos e das ações das crianças, por meio do desenho animado, nos possibilitou compreender a criança, compor suas práticas, seus significados e sua imaginação.

Salgado (2005) afirma que

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 (p. 40).

As representações sociais do desenho animado são de uma infância múltipla, capaz de enfrentar situações cotidianas, mas sem perder as características intrínsecas a sua faixa etária.

O cotidiano dinâmico expresso pela sociedade da informação faz parte da formação da criança. Esse cotidiano representa a multiplicidade de ações dos personagens do desenho animado analisado.

O desenho animado trabalha com o bem e mal, o amor e o ódio, a amizade, a justiça e a solidariedade, dessa forma, ele transmite valores, mas também possibilita a criança vivenciar uma realidade autônoma, marcada pela multiplicidade de culturas.

Diante dessa realidade, a educação deve estar preparada para lidar com as características advindas desse novo contexto social. Por isso, preparar os alunos para o exercício pleno da

cidadania é uma das vertentes associadas à mídia-educação, pois “educar para a cidadania na escola envolve inclusão, trabalho transversal entre as disciplinas, cooperação, desenvolvimento de identidades complexas, interação com o território, pertencimento ao contexto local, nacional e global” (FANTIN, 2011, p. 29).

Incluir a mídia-educação e preparar as crianças para a cidadania contribuirá para a construção da mediação cultural, processo que deve ser intermediado pela escola, pelos professores e pela família.

Os resultados dessa pesquisa permitiram identificar que a representação social do desenho animado possibilitou compreender que não existe uma única infância, mas múltiplas infâncias, assim como afirma Siqueira (2012). Infâncias marcadas por diferentes culturas e tempos histórico-sociais, capazes de compreender questões éticas e morais, lidar com a multiplicidade de valores e sentimentos, enfrentando conflitos e dificuldades, mas sem perder uma de suas características próprias que é a diversão e a curiosidade.

Dessa forma, os resultados da pesquisa apontam para uma criança crivada em uma concepção que compreende seu essencial, suas características e suas particularidades, ou seja, como ser social, histórico e cultural. Assim como afirma Fernandes (2003), somente dessa forma que é possível olhar para a criança, a partir do que ela é capaz de ser agora.

Ao final desta pesquisa, percebemos que seus resultados permitem novos caminhos para estudar a relação da infância com o desenho animado, abrindo possibilidades para investigar a infância, as novas tecnologias, as representações sociais e os desenhos animados.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- ANDRADE, D. B. S. F; SANTOS, M. F. **O outro do adulto e do professor**: representações sociais sobre criança, segundo licenciandos de pedagogia da UFMT. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XV, v. 16, n. 17, p. 105-117, jan./dez. 2009. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/323>
- ALEXANDRE, Marcos. **O papel da mídia na difusão das representações sociais**. Comum - Rio de Janeiro - v.6 - nº 17 - p. 111 a 125 - jul./dez, 2001. Disponível em: <http://www.sinpro-rio.org.br/imagens/espaco-do-professor/sala-de-aula/marcos-alexandre/opapel.pdf>. Acesso em: 18/04/2012
- BARBOSA, R. F. M; GOMES, C. F. **Os super-heróis em ação** — podem os desenhos animados sugerirem uma orientação estética lúdico-agressiva?. Revista Eletrônica de Educação, v. 7, n. 1, mai. 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/437/252>. Acesso em: 14 de Maio de 2014
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3 ed. Campinas-SP: Autores associados, 2009.
- BORTOLETTO, M. **Ideologias animadas**: a criança e o desenho animado. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Campinas, 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=vtls000439775>. Acesso em: 15 fev. 2014
- BREDA, Bruna. **A infância aos olhos dos adultos**: um estudo à luz da sociologia da infância. In: Reunião Anual da Anped, 34ª, Natal/RN, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT14/GT14-821%20int.pdf>. Acesso em: 10 de Janeiro de 2015.
- BRITO, A. T. S; ARARIPE, N. B. **Soluções e resoluções de problemas em desenhos animados**: análises funcionais e reflexões a partir da animação bob esponja calça quadrada. Anais do 34º encontro da ANPED. Natal, RN, 2011.
- BONA, V; MAIA, L. S. L. **A infância em face do desenvolvimento tecnológico**: um estudo sobre as representações sociais de criança. Educação, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 523-540, 2012.
- CAVALCANTE, Gicelma de Oliveira; SANTIAGO, Leonéa Vitória. **Concepções históricas sobre a infância e representação social**: Uma reflexão sobre a formação de professores. In: Debates em Educação - ISSN 2175-6600 Maceió, Vol. 3, nº 6, Ago./Dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/621/361>
- CARVALHO, L. D. **Infância, brincadeira e cultura**. In: Reunião Anual da Anped, 31º, Caxambu/MG, 2008. Disponível em: < <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4926--Res.pdf> >. Acesso em: 08 de Janeiro de 2014.

CUNHA, R. C.O. B; PRADO, G. V. T. **O Professor e sua Formação:** representações de coordenadores pedagógicos. Gest. Ação, Salvador, v.9, n.3, p. 381-392, 2006.

COELHO, F. M. C. A; DIAS, A. A. **Representações infantis sobre desenhos animados televisivos:** um estudo com crianças entre quatro e cinco anos. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v. 22, n. 1, p. 146-162, 2013.

COSTA, M. V; SILVEIRA, R. H; SOMMER, L. H. **Estudos Culturais, Educação e Pedagogia.** Revista Brasileira de Educação. Campinas: Autores Associados n. 23, p.36-61, 2003.

COSTA, J. M. S. F. **“Olá, Pocoyo!”** A constituição da atenção conjunta infantil com o desenho animado. Dissertação (Mestrado em linguística) – Programa de Pós-Graduação em linguística da Universidade federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2334. Acesso em: 15 fev. 2014

COLOMBO, T. F. S. **O desenvolvimento sócio moral no contexto escolar em crianças do ciclo i - ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Marília, 2004.

DEMATHÉ, T. M; CORDEIRO, M. H. **Representação social de professoras de educação infantil sobre infância:** algumas considerações – UNIVALI. In: Reunião Anual da Anped, 30^a, Caxambu/MG, 2007. Disponível em: Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3669--Int.pdf>. Acesso em: 24 de Março de 2015.

DEMATHÉ, T. M. **A representação social sobre a infância:** Um estudo com as professoras de educação infantil do município de Corupá. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de mestrado acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí/SC, 2007.

ESPERANÇA, J. A; DIAS, C. S. **Meninos versus meninas:** representações de gênero em desenhos animados e seriados televisivos sob olhares infantis. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 533-546, 2010. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/2366>

FANTIN, Monica. **Crianças, cinema e mídia-educação:** olhares e experiências no Brasil e na Itália. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88793/223085.pdf?sequence=1>. Acesso em: 08 de Janeiro de 2014.

FANTIN, Monica. **Mídia-educação:** aspectos históricos e teórico-metodológicos. Olhar de professor, Ponta Grossa, 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483/2501>. Acesso em: 21 de Abril de 2014.

FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Crianças na era digital:** desafios da comunicação e da educação. In: REU, Sorocaba, SP, v. 36, n. 1, p. 89-104, jun. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=reu&page=article&op=view&path%5B%5D=464&path%5B%5D=465>. Acesso em: 25 de Março de 2015

FAGUNDES, S. M. **Educação continuada de professores de educação física da rede pública de ensino do distrito federal e sua relação com a mídia-educação.** Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília/UnB, Brasília, 2010. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8142/1/2010_SueleMarquesFagundes.pdf. Acesso em: 22 de Março de 2015

FERNANDES, A. H. **A televisão e o cenário do conhecimento das crianças na contemporaneidade.** TEIAS: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan/dez 2003.

FERNANDES, A. H. **As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados.** Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: http://www.lambda.maxwell.ele.puc-rio.br/4371/4371_1.PDF

FERNANDES, A. H. **As crianças e os desenhos animados: mediações nas produções de sentidos.** Rio de Janeiro: NAU, 2012.

FRANZÃO, C. R. S. **A Intertextualidade Geradora de Sentido no Gênero Desenho Animado de Núcleo Familiar “Os Simpsons”** - Dissertação (Mestrado em Comunicação Midiática) – Programa de Pós-Graduação em comunicação da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da UNESP/Bauru, Bauru, 2009.

GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed., São Paulo: Atlas, 2007.

GIRARDELLO, G.; OROFINO, I. **Crianças, cultura e participação: um olhar sobre a mídia-educação no Brasil.** Comunicação, Mídia e Consumo, v. 9, p. 73-90, 2012. Texto disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/312/pdf>. Acesso em: 21 de Abril de 2014.

GIRARDELLO, G. **Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet.** Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED, no GT Educação e Comunicação. Caxambu (MG): 2005. Texto disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt16/gt161119int.rtf>. Acessado em: 24 de Março de 2015.

GIRARDELLO, G. **Imaginação: arte e ciência na infância.** Revista Proposições (UNICAMP), v. 22, n.02, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 de Fevereiro de 2015.

GONZAGA, R. R. N; PULLIN, E. M. M. P. **Educação infantil: representações sociais de professores de uma rede municipal.** IX ANPED SUL – Seminário de pesquisa em educação da região sul. Universidade estadual de Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1449/321>

GOMES, I. O. **Mídia e Educação: reflexões sobre a propaganda da propaganda.** Revista espaço acadêmico, n 121, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12465/7064>. Acessado em: 24 de Março de 2015.

GOMES, Lisandra Ogg. **Particularidades da infância na complexidade social** – Um estudo sociológico acerca das configurações infantis. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo/SP, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26062012-154412/pt-br.php>. Acesso em: 12 de Fevereiro de 2015.

JODELET, Denise; organizadora. **As representações sociais**; tradução, Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LIMA, Andreza Maria de and MACHADO, Laêda Bezerra. **O "bom aluno" nas representações sociais de professoras: o impacto da dimensão familiar.** *Psicol. Soc.* [online]. 2012, vol.24, n.1, pp. 150-159. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n1/17.pdf>.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** SP: EPU, 1986.

MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

MARTINS, R. A; CRUZ, L. A. N. **Desenvolvimento sócio moral e condutas de risco em adolescentes.** Campinas, SP : Mercado de letras, 2015.

MENIN, M. S. S. **Valores na escola.** Educação e Pesquisa, São Paulo, 2002.

MENIN, M. S. S; ZECHI, J. A. M. **Educação moral em escolas públicas brasileiras: temas, meios, finalidades e mudanças.** Disponível em: http://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/EducacaoMoral/Congresso_Direitos_Humanos_maria.pdf. Acesso em: 28 de Setembro de 2014.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, Sept. 1993 . Disponível em: acesso em: 08 abril de 2011.

MIGLIORA, R. R. V. P. **Crianças e televisão: hábitos televisivos e diálogo familiar.** In: Reunião Anual da Anped, 31^a, Caxambu/MG, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT16-4080--Int.pdf>. Acessado em: 24 de Março de 2015.

MOMO, M. **Condições culturais contemporâneas na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola.** In: Reunião Anual da Anped, 31^o, Caxambu/MG, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4726--Int.pdf>>. Acesso em: 08 de Janeiro de 2014.

MOMO, M; COSTA, M. V. **Crianças que vão à escola no início do século XXI** – elementos para se pensar uma infância pós-moderna. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p.965-991, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a15.pdf>. Acesso em: 21 de Fevereiro de 2015.

MOLINA, C. F. **O desenho animado e a televisão na cultura contemporânea.** Letra magna Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura, ano 05, n.10, 2009. Disponível em: <http://www.letramagna.com/desenhoanimado.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2014

MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de. (Org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: Editora AB, 1998.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais, investigações em psicologia social**; editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, A. M. **Escolarização da infância**: notas sobre história, concepções e políticas. In: Reunião Anual da Anped, 32^o, Caxambu/MG, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT13-5519--Int.pdf>>. Acesso em: 08 de Janeiro de 2014

NOVA, T. B. B. **Representações sociais de escola das crianças**: uma análise a partir de seus desenhos. In: Reunião Anual da Anped, 36^a, Goiânia/GO, 2013. Disponível em: Disponível em:

http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt20_trabalhos_pdfs/gt20_3012_texto.pdf. Acesso em: 24 de Março de 2015.

ORTIZ, P. N. **Representações de escola em filmes de animação**. In: Reunião Anual da Anped, 32^a, Caxambu/MG, 2009. Disponível em: Disponível em: Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT16-5755--Int.pdf>. Acesso em: 24 de Março de 2015.

PEREIRA, R. M. R; SOUZA, S. J. **O uso da imagem na pesquisa em educação**: desafios contemporâneos. In: Reunião Anual da Anped, 23^a, Caxambu/MG, 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1601t.PDF>

PILLAR, A. D. **Sincretismo em desenhos animados da TV**: O Laboratório de Dexter. Educação e realidade, 2005.

PONTES, A. N. **A educação das infâncias na sociedade midiática**: desafios para a prática docente. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo/SP, 2010. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CDMQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.teses.usp.br%2Fteses%2Fdisponiveis%2F48%2F48134%2Ftde24022012154045%2Fpublico%2Faldopontes2.pdf&ei=0t37UueYNsOqkQeF2oDYDA&usq=AfQjCNfxInRBn4Nt6KmKxvIdOqgkvY3sg&sig2=AIKQVEjkbZM5WDoXqMDujQ&bvm=bv.61190604,d.eW0>. Acesso em: 12 de Fevereiro de 2015.

PRADO, P. D. **Os três porquinhos e as temporalidades da infância**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 32, n. 86, p. 81-96, 2012.

REIS, S. L. A; BELLINI, M. **Representações sociais**: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011.

ROCHE, M. A. L. **Audiências infantis, capital escolar, mídia e representações sociais**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Campinas/SP, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000854694>. Acesso em: 25 de Fevereiro de 2015.

ROCHA, M. S. P. M. L. **Cenas (IM) próprias para crianças?**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 32, n. 86, p. 97-115, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v32n86/v32n86a07.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2014

ROCHA, M. F. B. A. A. G. **Representações sociais sobre tecnologias da informação e da comunicação e o contexto escolar**. Educação, Formação & Tecnologias, 3 (2), 2010. Disponível em: <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/130/104>

SANTOS, S. O. **Representações de gênero, transgressão e humor nas figuras infantis dos desenhos animados contemporâneos**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/36307>>. Acesso em: 15 fev. 2014

SANTOS FILHO, A. S. dos. **Desenho animado como habitus estético-televisual**. In: 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança – Infâncias Possíveis, Mundos Reais. Braga: Instituto de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 2008. Disponível em: http://www.ufpa.br/campusmaraba/index/cache/publicacoes/alexandre_faced_2.pdf. Acesso em: 15 fev. 2014

SALGADO, R. G. **Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2005.

SARMENTO, M. J. As culturas infantis nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J. CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004, p. 09-34.

SARAIVA, A. C.L. C; FERENC, A. V. F. **A escolha profissional do curso de pedagogia: análise das representações sociais de discentes**. In: Reunião Anual da Anped, 33ª, Caxambu/MG, 2010. Disponível em: Disponível em: Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6350--Int.pdf>. Acesso em: 24 de Março de 2015.

SABAT, Ruth Ramos. **Infância e gênero: o que se aprende nos filmes infantis?**. In: Reunião Anual da Anped, 24ª, Caxambu/MG, 2001.

SCHMIDT, S; PETERSEN, M. **A pedagogia do consumo e a infância produto: discutindo as lições do kit escolar**. In: 36º Reunião Anual da Anped, Goiânia/GO, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt16_trabalhos_pdfs/gt16_3179_texto.pdf>. Acesso em: 08 de Janeiro de 2014.

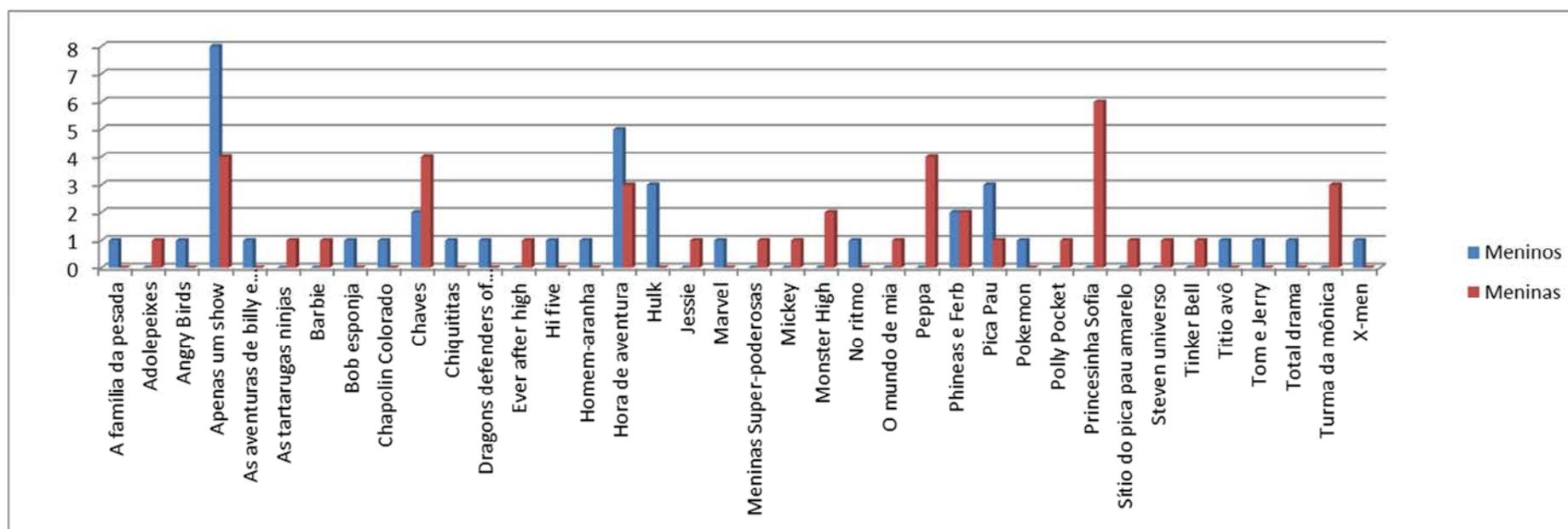
SILVA, M. R. P. **Crianças, culturas infantis e linguagem dos quadrinhos: entre subordinações e resistências**. In: Reunião Anual da Anped, 36º, Goiânia/GO, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3301_texto.pdf >. Acesso em: 08 de Janeiro de 2014

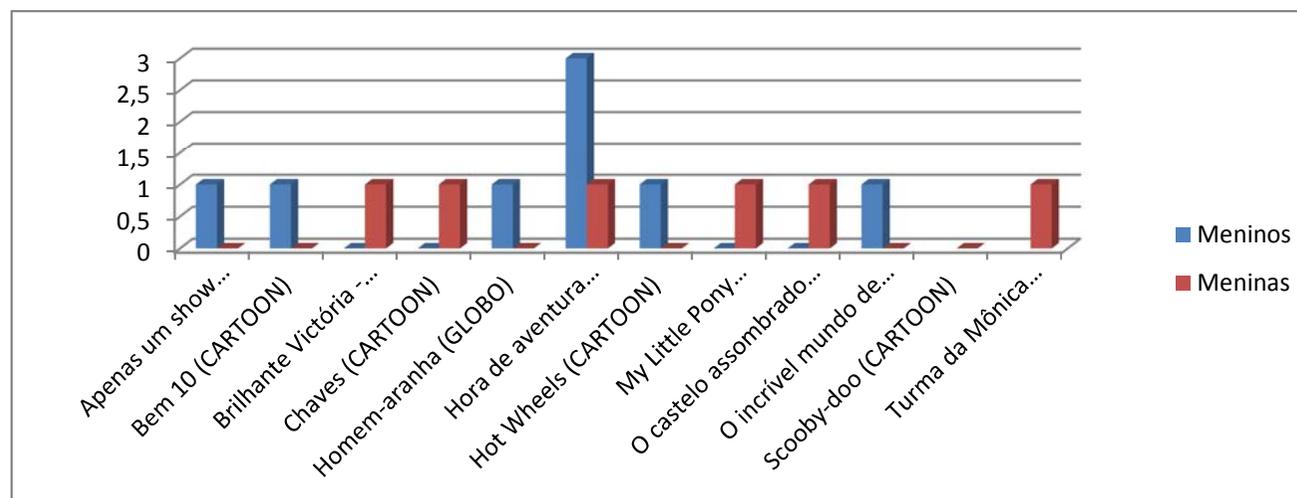
SIQUEIRA, R. M. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. In: Reunião Anual da Anped, 35º, Caxambu/MG, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2442_int.pdf>. Acesso em: 08 de Janeiro de 2014.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e Educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

APÊNDICE I

ESCOLA PÚBLICA



ESCOLA PRIVADA

APÊNDICE II

ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA

