



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA**

ARNALDO SIFUENTES PINHEIRO LEITÃO

**DESENHOS ANIMADOS TELEVISIVOS, ÉTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS**

ARNALDO SIFUENTES PINHEIRO LEITÃO

**DESENHOS ANIMADOS TELEVISIVOS, ÉTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS**

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

Orientador: Prof. Dr. Mauro Betti

Presidente Prudente

2011

L548d Leitão, Arnaldo Sifuentes Pinheiro.
Desenhos animados televisivos, ética e Educação Física nos
anos iniciais do ensino fundamental : diálogos possíveis / Arnaldo
Sifuentes Pinheiro Leitão. – Presidente Prudente : [s.n.], 2011
105 f.

Orientador: Betti, Mauro
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Mídia. 2. Ética - Educação física escolar. I. Betti, Mauro. II.
Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia.
III. Título.

CDD 796

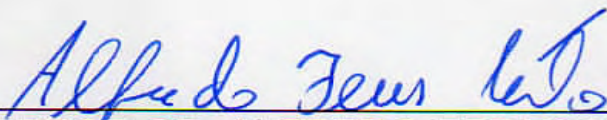
BANCA EXAMINADORA



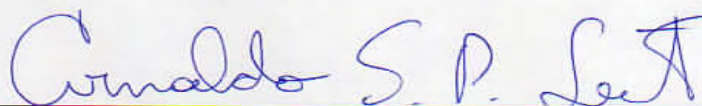
PROF. DR. MAURO BETTI
(ORIENTADOR)



PROF. DR. JOSÉ MILTON DE LIMA
(FCT/UNESP)



PROF. DR. ALFREDO FERES NETO
(UNB/DF)



ARNALDO SIFUENTES PINHEIRO LEITÃO

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 25 DE FEVEREIRO DE 2011.

RESULTADO: APROVADO

DEDICATÓRIA

Para meu avô Eurico,
que faz parte da infância da
minha vida, seu carinho e
exemplo de vida seguem comigo.

AGRADECIMENTOS

Em especial, ao meu orientador – Prof. Dr. Mauro Betti – pela paciência nos momentos turbulentos e proximidade nas horas decisivas. Pela sabedoria de um filósofo, daquele que faz pensar, mesmo já sabendo o caminho, pela habilidade de um educador, de saber indicar o melhor caminho, mesmo sabendo que existem algumas pedras e tropeços, pela dedicação e compreensão de um orientador, que ensina com inteligência e vontade, mesmo sabendo que ensinar e aprender ultrapassa a relação casual de professor/aluno e se transforma numa amizade, um encontro.

À Josi pelo sorriso de repente, pela intensidade não ausente, pela inteligência comovente!

Aos meus pais, dona Fátima e seu Pinheiro, pela alegria, força de vida, amor incondicional, enfim, pelos valores que me inspiram a continuar sempre. A dona Fátima tem a capacidade de saber me tocar com seu olhar atento, com suas palavras e sorrisos, mulher incomparável, que me surpreende cada vez mais com sua vontade de viver e mudar. O seu Pinheiro é daqueles homens, super-homem, que todos deveriam conhecer, seu sorriso generoso e seu jeito de resolver as coisas da maneira mais simples possível sempre foram uma utopia para mim, afinal de contas, os super-heróis tem essa mania mesmo de se tornarem referências para a vida.

A minha irmã – Fezinha - exemplo de educadora comprometida com a realidade ao seu redor, que sempre me demonstrou a importância de preservar alguns valores essenciais, mas, sobretudo, de também saber criá-los, de reinventar a vida a cada instante, a cada gesto.

Escrever estes agradecimentos me fez rever todo o processo de cabeça para baixo, do fim para o começo. Por isso agradeço:

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação da UNESP de Presidente Prudente pelo incentivo intelectual e mediação afetiva. Em especial para os professores Prof. Dr. José Milton de Lima, Prof. Dr. Pedro Ângelo Pagni, Profa Dra Maria Suzana de Stefano Menin, Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho por tornarem a trajetória acadêmica uma experiência inesquecível.

Aos queridos amigos de Handebol e Unesp-Bauru onde tudo começou. Em especial, Birigui, Daniel, Danilo, Carlinhos, Danilinho, Marto, Felipe pelas conversas noturnas e amizades verdadeiras.

Aos amigos de mestrado, em especial, Vagner, Marcos e Alex pelas conversas, cervejas e noites de abrigo.

À Banca de Qualificação composta pelo Prof. Dr. José Milton de Lima (FCT/UNESP), Prof. Dr. Pedro Ângelo Pagni (UNESP) pela contribuição que possibilitou um salto qualitativo desta dissertação.

À Banca de Defesa composta pelo Prof. Dr. José Milton de Lima (FCT/UNESP), Prof. Dr. Alfredo Feres Neto (UNB), Prof. Dr. Divino José da Silva (FCT/UNESP) e Prof. Dr. Luiz Gonçalves Júnior (UFSCAR).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro no primeiro período da pesquisa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo (FAPESP) pelo auxílio no segundo período da pesquisa. Ambos os apoios possibilitaram a dedicação exclusiva à pesquisa e a participação em eventos, sem os quais nada disso teria acontecido.

A aventura de atravessar todo este mar de idéias, histórias, momentos, reflexões, encontros e desencontros me fez perceber que a vida é feita de diversas experiências que se cruzam e mudam o rumo das coisas, e que é impossível sair destes encontros da mesma maneira que entramos.

O que em mim sente está pensando
(Fernando Pessoa)

RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, campus de Presidente Prudente, e com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, vincula-se à linha de pesquisa intitulada "Práticas Educativas e Formação de Professores". A forte interação das crianças com as mídias, especialmente a televisão, é fato bastante documentado na literatura. Em tempos de "desordenamentos educativos" (expressão de G. Orozco-Gómez) provocados sobretudo pela aceleração das mediações tecnológicas, é necessário aproximar as práticas e conteúdos escolares das culturas infantis. As mídias apresentam então aos professores o desafio da mediação crítica de signos audiovisuais, na qual, mais importante que os conteúdos em si, é contribuir na construção dos critérios que permitam aos alunos efetuar valorações estéticas, éticas e científicas acerca das mensagens que veiculam nos meios. O presente trabalho dirige seu foco para um diálogo entre: os *desenhos animados* televisivos, que são alimentos da ludicidade e da fantasia que caracterizam as culturas infantis; a *ética*, porque a problematização dos valores e do agir moral é imprescindível para refletirmos sobre a sociedade em que queremos viver; e a *Educação Física* como componente curricular, porque os problemas prático-morais que surgem nas aulas oferecem momentos preciosos para a construção de valores. Assim, nosso objetivo é interpretar, à luz das teorias da filosofia moral, o discurso ético presente em desenhos animados televisivos que tenham como argumento conteúdos da Educação Física. Tais pretensões demandam um enfoque filosófico, de caráter hermenêutico, que em movimentos dialéticos entre a compreensão e a explicação, busca, conforme Paul Ricoeur (1987, 1988, s.d.), a *semântica de profundidade* dos discursos, que leva à reflexão crítica dos sentidos dos discursos, e nos leva a apropriação de uma *proposição de mundo*. Buscamos também amparo na metodologia compreensiva de Joan Ferrés (1996), também de viés fenomenológico, para analisar as estruturas narrativas dos desenhos animados. Em sucessivas "leituras" a avaliação dos valores explicitados pela narrativa é o ponto de chegada da metodologia, que possibilita a reflexão sobre nossos valores, os valores que a obra apresenta e possíveis mudanças. É aqui que o professor, juntamente com os alunos, poderá encaminhar discussões sobre atitudes e valores, e buscar fundamentá-las na filosofia moral. Desse modo, pretende-se contribuir para compreender as possibilidades de utilizar os desenhos animados televisivos como recurso pedagógico nas aulas de Educação Física, particularmente para a problematização de valores morais, em uma perspectiva de educação *na* televisão e *com* a televisão. Uma amostragem de desenhos animados da TV aberta e da TV por assinatura foi gravada em DVD, alguns episódios foram selecionados e interpretados a luz da metodologia proposta. As sucessivas leituras indicam que a estrutura narrativa dos desenhos animados televisivos responde a um duplo padrão moral, que são construídos a partir de modelos estereotipados entre bem e mal, certo/errado, vilão/herói. O professor, ao aproximar-se dos produtos culturais voltados para a infância, das mediações da cultura infantil, consegue estabelecer relações menos automatizadas. Conclui-se que o professor de Educação Física deve buscar apoio na filosofia moral, e direcionar a sua prática pedagógica para o entendimento dos valores relativos à cultura corporal de movimento, a fim de possibilitar ao aluno a criação/recriação de suas maneiras de agir e viver.

Palavras chave: mídia; ética; educação física escolar.

ABSTRACT

This research, conducted at the Program for Graduate Education, Faculty of Science and Technology, UNESP, Presidente Prudente, with financial support from the Foundation for Research Support of São Paulo - FAPESP, binds to the line of research entitled "Educational Practices and Teacher Education." The strong interaction of children with the media, especially television, is a fact well documented in the literature. In times of "scrambling education" (expression of G. Orozco-Gómez) caused mainly by the acceleration of technological mediations, it is necessary to approach the practices and educational content to children's culture. The media present to the teachers then, the challenge of critical mediation of audiovisual signals, in which, more important than the content itself is contributing to the construction of a criteria that allow students to make aesthetic values, ethical and scientific about the messages propagated in media. This study directs its focus to a dialogue between: the television cartoon, which are supply of ludicity and fantasy that features the children's cultures; ethics, because the questioning of values and moral action is essential to reflect on the society we want to live in, and physical education as a curricular component, because the moral-practical problems that arise in classes offer precious moments for the construction of values. Therefore our goal is to interpret, by the theories of moral philosophy, the ethical speech in this cartoon television content, that has the argument of Physical Education. Such claims require a philosophical approach, with a hermeneutic interpretation, in wich dialectical movements between understanding and explanation, seeks, according to Paul Ricoeur (1987, 1988, nd), the *semantic depth* of the speeches, which leads to critical reflection of the way of discourses, and leads us to propose an appropriation of the world. We also aim for support in the comprehensive methodology of Joan Ferrés (1996), also of phenomenological approach, to analyze the narrative structures of cartoons. In successive "reads" the evaluation of the values explained by the narrative is the arrival point of the methodology, which allows the reflection on our values, values presented in the work and possible changes. It is here that the teacher, along with students, may forward discussions about attitudes and values, and seek ground them in moral philosophy. Thus, it is intended to help understand the possibilities of using television cartoons as a teaching resource in physical education classes, particularly for the questioning of moral values in an educational perspective on television and with television. A sampling of cartoons from broadcast television and cable TV was recorded on DVD, some episodes were selected and interpreted in the light of the proposed methodology. Successive readings indicate that the narrative structure of television cartoon responds to a double moral standard, which are constructed from stereotyped models between good and evil, right / wrong, villain / hero. The teacher, at the approach of cultural products aimed to children, the mediation of children's culture, is able to establish relationships less automated. We conclude that the physical education teacher should seek support in moral philosophy, and to direct their teaching to the understanding of cultural values related to body movement culture, in order to enable the student to create / recreate their ways of acting and live.

Keywords: media, ethics, physical education.

SUMÁRIO

1. O PROBLEMA DE PESQUISA	12
1.1 Ligando a TV: introdução	12
1.2 Consultando a programação: a Educação Física	16
1.3 Escolhendo o canal: desenho animado e infância	23
1.4 Ajustando a antena: objetivo	30
1.5 Sintonia fina: o método	31
1.5.1 O “método compreensivo” de interpretação do discurso televisivo	31
1.5.2 A interpretação hermenêutica de Paul Ricoeur	34
1.5.3 Convergências entre o método compreensivo de Ferrés e a interpretação hermenêutica de Ricoeur	36
1.5.3 Procedimentos	36
1.5.4 Estruturação dos capítulos	37
2. A CULTURA DAS MÍDIAS E A ESCOLA	38
2.1 A cultura em transformação	38
2.2 As mídias e a Escola	44
3 ÉTICA, FILOSOFIA MORAL E VALORES	51
3.1 Introdução	51
3.2 Ética como filosofia moral	51
3.3 As teorias éticas	58
3.4 A noção de valor e suas relações com a educação	61
4 LENDO OS DESENHOS: ENTRE FADAS, SURFISTAS E ALIENÍGENAS	66
4.1 Introdução	66
4.2 Decifrando o mundo da animação	69
4.3 Padrinhos mágicos: decifrando o encantamento das telinhas	72
4.3.1 Leitura situacional	72
4.3.2 Leitura narrativa	73
4.3.3. Leitura temática	74
4.3.4 Leitura avaliadora: o conflito das interpretações	75
4.4 Rocket Power: surfando nas ondas da programação	79
4.4.1 Leitura situacional	79
4.4.2. Leitura narrativa	80
4.4.3. Leitura temática	81
4.4.4 Leitura avaliadora: o conflito das interpretações	82
4.5 BEN 10: a luta por audiência	85
4.5.1 Leitura situacional	85
4.5.2 Leitura narrativa	85
4.5.3 Leitura temática	86
4.5.4 Leitura avaliadora	87
5 CONCLUSÃO: A APROPRIAÇÃO CRÍTICA	90
REFERÊNCIAS	94

1 O PROBLEMA DE PESQUISA

1.1 Ligando a TV: introdução

Vivemos um tempo em que as mudanças tecnológicas atingem todas as esferas da vida humana. A crescente presença das mídias no cotidiano das pessoas está gradativamente modificando as nossas formas de aprender, sentir e se relacionar com o mundo. Diariamente, uma enorme quantidade de informações, imagens e sons entram pelas janelas de nossas percepções e abrem nossas emoções para o mundo. As mídias transmitem mensagens, informações e valores que se transformaram num das maiores instâncias de mediação cultural no mundo contemporâneo. A produção cultural das mídias assume lugar estratégico na formação das identidades e constituição das subjetividades contemporâneas.

As mídias¹, um dos maiores fenômenos sociais existentes na atualidade, estão presentes em muitos lugares como bares, clubes, escolas, academias e etc. As mídias desafiam nossas percepções sensíveis da realidade. Pautada em uma linguagem formada por diferentes tipos de códigos – sonoros, visuais, verbais - as mídias constroem e transformam nossa maneira de ver o mundo, nutrindo nossas idéias e nosso imaginário, possibilitando uma interpretação do mundo (BETTI, 1998b).

As mídias desempenham um papel fundamental na vida cotidiana das pessoas, na construção dos processos de conhecimentos e na formação ética e moral. No entanto, é preciso reconhecer que as formas de apropriação e os usos socioculturais das mídias estão diretamente ligados às condições socioeconômicas, e não somente a uma imposição unilateral dos meios. Nas sociedades atuais, caracterizadas pela exclusão social, os dispositivos tecnológicos de informação e comunicação das mídias acabam por preencher espaços de carência cultural, muitas vezes ocasionada pela falta de condições de vida e educação (OROFINO, 2008).

Por isso, que não é mais possível admitir a postura apocalíptica (ECO, 1970) de educadores e pesquisadores, que de modo simplista considera as influências das mídias como relação causal e mecânica sobre o comportamento das pessoas. As mídias fazem parte de um

¹ O termo mídia vem do latim *media*, plural de *medium*, que significa “meio”. Entendemos por mídias os meios de comunicação de massa como rádio, televisão, jornais e revistas, que permitem a um número relativamente pequeno de pessoas comunicar-se, rápida e simultaneamente, com um grande número de pessoas, assim como as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (“TICs”), que incluem as tecnologias e instrumentos usados para armazenar e compartilhar informações mediante o uso de redes de computadores e convergência de outros equipamentos (internet, telefone celular etc.), e que permitem uma participação mais ativa dos usuários, possibilitando-lhes que sejam ao mesmo tempo consumidores e produtores de informações.

conjunto estrutural complexo de mediações culturais que são em parte responsáveis pela transformação ou manutenção dos sistemas de valores da sociedade.

Thompson (2002) considera que as mídias estão proporcionando diferentes formas de relações sociais, possibilitando a criação de novas maneiras de agir e reorganizando as interações entre os indivíduos, temporal e espacialmente. Por isso, é importante destacar que as mediações das tecnologias não acontecem de modo distanciado, do ponto de vista temporal e espacial, elas respondem a complexos processos de socialização², que acontecem a partir do contexto de recepção de cada sujeito. As mídias, como importantes fontes de mediação, estão compreendidas entre diversas estruturas e instâncias sociais que fazem a circulação e manutenção de valores e sentidos sociais que vão intermediar e recriar as relações sociais.

Nas últimas décadas, diversas áreas do conhecimento (psicologia, filosofia, sociologia, educação, comunicação etc.) vêm buscando compreender a complexa relação entre mídias e sociedade. De modo geral, estas pesquisas têm evitado analisar as mediações tecnológicas como uma mera instrumentalização, voltando suas atenções para o caráter estrutural que as mídias assumiram na organização da cultura e nos processos de socialização das novas gerações, com destaque para a importância dos contextos sócio-históricos e culturais em que as mídias estão inseridas. Aliás, Ferrés (1996) chama atenção para o fato de que as novas gerações já nascem imersas na cultura das mídias, que de alguma forma, está contribuindo na formação de novos hábitos perceptivos.

Com isso, temos que ressaltar as teorias das mediações culturais que vêm sendo desenvolvidas na América Latina, as quais enfatizam a necessidade de superar as posturas fragmentárias, e buscar compreender os dispositivos tecnológicos³ de informação e comunicação das mídias na relação e interação com os contextos de recepção dos sujeitos (MARTIN-BARBERO, 2003, OROZCO, 1997, 2006).

De acordo com Fischer (2006, p. 15):

² Aprofundaremos um pouco mais o conceito de socialização no tópico “desenho animado e infância”. Por ora podemos definir a socialização, de acordo com Belloni (2010), como um processo de transmissão, apropriação e negociação cultural. Por isso, entendemos que os sujeitos sociais devem ser entendidos como ativos nos processos de recepção cultural. Os sujeitos sociais interagem, interpretam e reelaboram o mundo ao seu redor de acordo com diversos elementos que integram as suas vidas.

³ Deleuze (1999) fez uma importante interpretação da noção foucaultiana de dispositivo quando se refere ao modo como as “modalidades discursivas” estão organizando e produzindo as subjetividades na contemporaneidade. Deleuze coloca que os dispositivos formam um conjunto de elementos que traçam diversas linhas de força que estão envolvidos nos sistemas heterogêneos de produção do Saber, Poder e subjetividade. Os dispositivos são “máquinas de fazer ver e de fazer falar” que se interpenetram nas diversas dimensões da vida das pessoas. A partir disso, podemos considerar que os dispositivos tecnológicos são máquinas semióticas de produção da subjetivação, que diz respeito, aos modos de individuação de cada sujeito ou grupo social se apropria de uma rede de elementos entre os discursos científicos e sociais, instituições, leis, costumes e etc.

Todo esse aparato cultural e econômico – de produção, veiculação e consumo de imagens e sons, informação, publicidade e divertimento, com uma linguagem própria – é parte integrante e fundamental de processos de produção e circulação de significações e sentidos, os quais por sua vez estão relacionados a modos de ser, a modos de pensar, a modos de conhecer o mundo, de se relacionar com a vida.

As mídias se transformaram em importantes dispositivos tecnológicos de mediação, socialização e educação, em especial de crianças e jovens. Já a escola, muitas vezes, condena as mídias, principalmente a televisão, por acreditar que seus “conteúdos” desviam a atenção de seus alunos para interesses alheios à educação. As mídias e escola costumam operar em sintonias e linguagens diferentes. Por isso, para Ferrés (1996) a escola deve se aproximar das mídias e *educar no meio e com o meio*. O aluno só vai compreender os condicionamentos intencionados pelas mensagens midiáticas quando entender que a mediação tecnológica acontece a partir de recursos técnicos e interesses econômicos. A escola, então, deve assumir um papel fundamental de mediação crítica sobre o conteúdo e condicionamento das mídias.

Segundo dados do Comitê Gestor da Internet (CGI) de 2009, a televisão já atinge quase 98% da totalidade dos domicílios brasileiros, enquanto que o acesso ao computador não atinge 25% dos domicílios, principalmente quando falamos das classes mais populares⁴. A televisão ainda é a mídia das mídias, muito por ser um aparelho eletrônico mais acessível economicamente, mas também, segundo Santaella (1996, p. 42), devido a sua linguagem universal e seu caráter antropofágico que “absorve e devora todas as outras mídias e formas de cultura”.

A forte interação das crianças e jovens com as mídias, sobretudo a televisão, é fato bastante documentado na literatura e pelos institutos de pesquisa especializados. A televisão pode ser considerada como um lugar privilegiado de aprendizagem social, de formação de valores e atitudes, que concorre com os lugares tradicionais de educação e socialização - a escola e a família.

Segundo Deloitte (2009), os jovens brasileiros ficam cerca de 82 horas semanais em contato com diversas mídias, principalmente televisão, mas também com o vídeo-game, celular, computador e etc. O estudo ainda sugere que, mesmo que esteja crescendo o hábito de interagir por meio de “conteúdos” produzidos na web ou no celular, a ausência de

⁴ Segundo o Comitê Gestor da internet (CGI) o fatores determinantes de acesso as mídias está relacionado com renda familiar, classe social e região econômica, por exemplo, nas classes D e E os índices de domicílios com computador não passa dos 4%.

computadores em casa e a falta de habilidade no manuseio destes aparelhos ainda são um empecilho para a popularização das novas tecnologias.

A diminuição dos espaços de lazer, o trabalho infantil e violência urbana levam muitas crianças a passarem seu tempo livre em frente a televisão. A televisão é a mídia mais consumida na infância, e muitas vezes funciona como uma espécie de “babá eletrônica”. A partir dos dois anos de idade, a exposição das crianças mídia já chega em média a três horas⁵, e quando esta criança chegar à idade escolar terá assistido mais de cinco mil horas, ou seja, durante seus seis primeiros anos escolares elas ficarão diante das telas quinze mil horas a mais do que na sala de aula. Podemos afirmar que o tempo que as crianças passam com os heróis e vilões das "telinhas" é superior ao tempo que ficam com seus pais e professores.

Torna-se então crucial considerar a hipótese, tão presente na literatura especializada e entre os educadores, de que as mídias têm um papel importante na transmissão de valores e normas de conduta que acabam por modelar os comportamentos, conhecimentos e gostos das crianças. Algumas pesquisas⁶ têm advertido que as crianças são o segmento populacional mais vulnerável às influências das mensagens televisivas. Merlo (2003) constatou, por exemplo, que as mensagens televisivas têm um vínculo muito grande com a realidade da criança, a relação direta das imagens com as emoções se converte em elemento socializador da criança, quer dizer, os personagens das telinhas respondem a características ligadas a problemática da vida da criança, que mobilizam elementos do pensamento mágico, associativo, lógico e emocional que acabam por serem tomados como modelos para uma vida cheia de carências.

Assim, perguntamo-nos: o que deve e pode fazer a Escola diante da imensa gama de possibilidades tecnológicas de produção, difusão e consumos de imagens e sons?

No cenário construído por este amplo e diversificado espectro midiático, no qual todos - alunos, professores e gestores - são "atores" e "espectadores", a escola deve promover um diálogo com as mídias, na perspectiva de formar cidadãos críticos e autônomos que possam refletir sobre as mensagens, discurso e produtos midiáticos, e assim fazer escolhas conscientes sobre suas práticas culturais e de consumo.

Em tempos de “desordenamentos educativos” (GÓMEZ, 2006) provocados pela aceleração das mediações tecnológicas, é necessário aproximar as práticas e conteúdos escolares das culturas infanto-juvenis. As mídias apresentam então aos professores o desafio da mediação crítica de signos audiovisuais na qual, mais importante que os conteúdos em si, é

⁵ Fonte: Comitê Gestor da Internet (CGI) < <http://www.cgi.br/>>. Acesso em 12/12/2010.

⁶ Para ver um estudo mais detalhado sobre a relação das crianças com a TV consultar Gómez (1996).

contribuir na construção dos critérios que permitam aos alunos efetuar avaliações estéticas, éticas e científicas acerca das mensagens que veiculam, e assim ampliar os espaços de produção de novos modos de significar o mundo.

Para Ferrés (1996), as mídias são produtoras de conhecimentos, valores e atitudes, muitas vezes, fragmentadas e desconexas, oferecendo ao aluno um conhecimento difuso, compartimentado, não contextualizado e sem coerência. Por isso que a escola tem que se preocupar com a educação *no* meio e *com* o meio. A educação *no* meio é o ensino que visa introduzir a compreensão da linguagem audiovisual, e descobrir como funcionam as mídias em todos os aspectos: social, ideológico, ético, estético, etc. Educar *com* o meio significa utilizar as mídias como parte do processo pedagógico, como uma ferramenta que facilita a dinâmica de ensino e aprendizagem⁷.

Nesse cenário, este trabalho dirige seu foco para um diálogo entre: os *desenhos animados televisivos*, gênero preferido das crianças e que alimentam a ludicidade e fantasia que caracterizam as culturas infantis; a *ética*, porque a problematização dos valores e do agir moral é imprescindível para refletirmos sobre a sociedade em que queremos viver; e a *Educação Física* como componente curricular dos primeiros anos do ensino fundamental, porque os problemas prático-morais que surgem nas aulas oferecem oportunidades para a construção de valores, cuja "matéria prima" tem origem, em grande parte, nas mídias .

1.2 Consultando a programação: a Educação Física

A presença maciça das mídias como dispositivos tecnológicos de comunicação e (in) formação cultural, que fazem circular informações e valores que propõem modelos e padrões de consumo e práticas relacionadas à cultura corporal de movimento⁸ (em especial o esporte, que se tornou um conteúdo hegemônico das aulas de Educação Física), é decisiva nos rumos atuais da Educação Física. Por isso, não é mais possível desvincular a questão das mídias da prática pedagógica da Educação Física. Como lembra Betti (1998, 2003), as experiências de socialização das crianças e jovens no âmbito da cultura corporal de movimento, particularmente no esporte, dão-se não mais apenas pela prática corporal, mas também pela interação com as mídias.

⁷ A proposição de Ferrés (1996) será desenvolvida mais adiante.

⁸ Por cultura corporal de movimento entendemos “aquela parcela da cultura geral que abrange as formas culturais que se vêm historicamente construindo, nos planos material e simbólico, mediante o exercício da motricidade humana – jogo, esporte, ginásticas e práticas de aptidão física, atividades rítmicas/expressivas e dança, lutas/artes marciais, práticas alternativas” (BETTI, 2006, p.53) .

As mídias – em especial a televisão – ao construírem um discurso audiovisual, composto por imagens, palavras e sons, transformaram o esporte, para muito além dos praticantes ou dos torcedores nos estádios e quadras, em um produto de consumo, um espetáculo que é consumido pelo grande público. Porém, submetidas como estão, pelo menos em parte, pela lógica do lucro, as mídias provocam uma descontextualização e fragmentação do fenômeno esportivo, criando assim, uma *realidade textual autônoma*. O esportetelespetáculo é uma representação do “real” que prioriza a “forma” de apresentação do espetáculo e não seu “conteúdo” (BETTI, 1998).

O contato entre as pessoas e o esporte, geralmente, tem se dado apenas por intermédio da televisão, e o discurso televisivo, predominantemente imagético e orientado pela lógica da espetacularização, possui certa autonomia em relação à prática “real” do esporte. Porém, dentro de suas casas, as pessoas, ao ligarem a televisão, tornam-se vítimas de uma “ilusão perceptiva”, ao julgarem que estão olhando através de uma “janela de vidro”⁹ em contato direto com o mundo, quando na verdade a imagem televisiva chega às telas da TV moldada por códigos, regras e interesses próprios. Por isso, que no caso do esporte, tal processo provoca a descontextualização e fragmentação do fenômeno esportivo. Isso possibilita a difusão de valores e informações em torno do esporte espetacularizado que são consumidos por um grande público.

O esporte, juntamente com outras manifestações da cultura corporal de movimento (como, ginásticas, danças, lutas e práticas de aptidão física) tem lugar de destaque nas mídias, principalmente na televisão, em programas que falam sobre esporte, nos noticiários, nos eventos ao vivo, a cultura corporal de movimento é transformada em produto de consumo. Basta ter acesso às conversas de crianças e jovens, que constantemente discutem, debatem e trocam informações sobre seus programas favoritos e ídolos do esporte, os quais são produtos da espetacularização midiática.

O esporte tornou-se conteúdo hegemônico nas aulas de Educação Física. Kunz (1994) entende que o esporte é a expressão máxima da cultura de movimentos, e está intimamente ligado às mídias. O esporte representado nas mídias apresenta valores e princípios que de alguma forma orientam a prática pedagógica do professor de Educação Física. O discurso midiático sobre o esporte ressalta alguns valores, que representam um modelo hegemônico de esporte, como: competição, busca de rendimentos orientados pelo modelo olímpico (*altius*,

⁹ Expressão usada por Hesling (1986).

citius, fortius), regras básicas e universais, comparação de rendimentos, padrões de movimentos, especialização, instrumentalização, locais e materiais padronizados (KUNZ, 1994).

Mendes (2008) realizou um estudo sobre os valores e saberes que são incorporados e expressos na prática pedagógica da Educação Física. A pesquisa revelou que, num primeiro momento, o professor de Educação Física também está vulnerável aos “conteúdos” midiáticos, enxergando apenas a instrumentalidade das mídias. Com o distanciamento e a reflexão crítica, propiciados por um trabalho de formação contínua com os professores, que o condicionamento das mídias começou a ser desvelados. O discurso esportivo midiático está atrelado à economia mundial, e não necessariamente corresponde aos objetivos educativos e pedagógicos da escola. O autor concluiu que o professor de Educação Física deve assumir um papel de *mediador* entre os conteúdos das mensagens midiáticas e os alunos, atrelado a perspectiva de um trabalho docente reflexivo e coletivo que contribua para a superação de uma visão estritamente técnica dos meios.

A Educação Física, como área de conhecimento, tem se dedicado a estudar as relações entre mídias e cultura corporal de movimento desde meados da década de 1990, com destaque para o esporte. No âmbito do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte¹⁰, o Grupo de Trabalho Temático "Comunicação e Mídia" iniciou seus trabalhos em 1997. A atual ementa do Grupo delimita sua atuação em termos de:

Estudos relacionados à comunicação, mídia e documentação, notadamente os meios (jornal, revista, Tv, rádio, internet e cinema) no âmbito das Ciências do Esporte/Educação Física. Análise crítica e interpretação dos processos de produção, difusão e recepção das informações, das mídias e tecnologias comunicacionais e suas implicações políticas, econômicas, culturais e pedagógicas (COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2010).

Conforme levantamento realizado por Leiro, Pires e Betti (2007), os trabalhos apresentados no GT-Comunicação e Mídia no âmbito do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE)¹¹ entre 1997 e 2005 priorizaram o esporte como tema de estudo, e a

¹⁰ Criado em 1978, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) é uma entidade científica que congrega pesquisadores ligados à área de Educação Física/Ciências do Esporte. Organizado em Secretarias Estaduais e Grupos de Trabalhos Temáticos, liderados por uma Direção Nacional, possui representações em vários órgãos governamentais, é ligado à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e está presente nas principais discussões relacionadas à área de conhecimento.

¹¹ Evento científico de caráter nacional organizado pelo CBCE, o CONBRACE, realizado a cada dois anos, está entre os principais do país, e reúne pesquisadores da área de Educação e Ciências do Esporte em torno dos vários Grupos de Trabalho Temático.

Educação Física escolar em seguida. Já quanto aos veículos midiáticos, a televisão foi o preferido dos pesquisadores, seguido de estudos sobre as mídias em geral.

O que se percebe é a existência de um grupo de pesquisadores que centra seus esforços na compreensão das relações mais amplas entre a cultura corporal de movimento contemporânea e as mídias, e dentro dele, uma preocupação mais específicas com o impacto das mídias sobre as práticas pedagógicas da Educação Física. Mais recentemente, tem-se avolumado os estudos que propõem intervenções nas práticas pedagógicas, sob a forma de pesquisa-ação ou pesquisa participante.

No Brasil, Betti (1998) foi um dos pioneiros no estudo das relações entre a televisão e a Educação Física, tendo como foco o esporte. Valendo-se da interpretação hermenêutica proposta por Paul Ricouer, concluiu que o discurso televisivo sobre o esporte discorre sobre as *formas de vida*, que alguns valores como: vitória, esforço intenso, medalhas, dinheiro, sucesso na vida etc. são representados como produtos culturais, que favorecem a ampliação da compreensão do homem sobre o mundo ao seu redor. Contudo, o autor salienta que os valores representados nas mídias possuem caráter *polissêmico* que podem direcionar a interpretação para outros caminhos: ao mesmo tempo em que o esporte pode estar associado a valores como competição, individualismo e lucro, ou ainda, com padrões estéticos de beleza corporal, mas também pode a valores que dizem respeito à solidariedade e cooperação. Portanto, é tal caráter polissêmico que permite que os educadores aproximem suas práticas das múltiplas mediações que acontecem no processo de recepção das mensagens midiáticas, pois é preciso eleger os códigos culturais que o espectador ativa quando interpreta os discursos midiáticos, e assim colocar em curso os projetos a serem trabalhados com os alunos.

Betti (1998b) entende ainda que o esporte telespetáculo exalta algumas “formas de vida” como: jogo, trabalho, prazer, sorte, corpo competição, violência, liberdade, bem e mal, vida e morte, superação, esforço, fazendo uso de uma linguagem atrativa que é a linguagem audiovisual. A existência humana aparece no esporte, por meio de estereótipos, que surgem e se sustentam na vida social. É constante que filmes, desenhos e seriados apresentem questões relacionadas ao que se entende por justo/injusto, liberdade/condicionamento, bem/mal e etc.

Retomamos Kunz (2000), para quem o esporte representado nas mídias apresenta alguns valores e princípios que de alguma forma orientam a prática pedagógica do professor de Educação Física. Portanto, entendemos que uma Educação Física compromissada com um *projeto* de transformação da sociedade não pode dissociar do seu projeto político-pedagógico a questão da construção de valores no âmbito da cultura corporal de movimento.

É nesse sentido que Betti (1994a) associa a abordagem sistêmica da Educação Física a uma axiologia (teoria dos valores) e uma teleologia (finalidades). A Educação Física não dirige seus objetivos a uma ação direta sobre o corpo, e sim para as relações do indivíduo com a cultura corporal de movimento; quer dizer que a ação pedagógica esta direcionada às mediações culturais que envolvem o aluno.

Para Betti (2005, p. 148), a prática pedagógica da Educação Física é delimitada por uma *intenção* (dimensão valorativa), que visa “propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento”. A apropriação da cultura corporal de movimento ocorre quando ele, criticamente (quer dizer, compreendendo os critérios que a presidem), incorpora valores e significados às suas práticas corporais. Contudo, Betti (1994b, p. 42) alerta para o fato de que isto não quer dizer que a Educação Física deva se restringir ao plano cognitivo, intelectual, pois aí corre-se o risco de a Educação Física transformar-se em um discurso sobre a cultura corporal de movimento, quando deveria ser uma ação pedagógica com ela, ação esta que “estará sempre impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se”, substrato a partir do qual se deve edificar a dimensão cognitiva.

Bracht (1999) acrescenta que a Educação Física, como prática pedagógica no âmbito da cultura corporal de movimento, possui uma *dimensão estética* que precisa lidar com o *saber fático* (relacionado aos modos de existência), e uma *dimensão ética* (entendida como as pretensões universais da educação).

Nesse sentido, conforme Betti (2005, 2009) e Bracht (1999), a prática pedagógica da Educação Física possui um caráter “descritivo” relacionado ao saber fático que busca na realidade uma descrição, não somente do que existe, mas também dos princípios que regem as normas de ação. Por decorrência, a Educação Física tem que saber também lidar com o caráter “prescritivo” da prática pedagógica que envolve a dimensão valorativa de formação do cidadão autônomo e solidário que vai usufruir eticamente das práticas corporais. "Eticamente", no sentido utilizado por aqueles autores, diz respeito às atitudes de preferência e escolha da dimensão valorativa do sujeito praticante.

Ética é, de acordo com Vázquez (2001), uma reflexão sistemática e metódica do *comportamento moral*. E moral, por sua vez, pode ser definida, também segundo Vázquez (2001, p. 63), como um "sistema de normas, princípios e valores, que regulamentam as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade". Ou seja, a ética nasce da reflexão, discussão e problematização dos valores morais, tomados em sua universalidade, que fundamentam o agir moral.

A preocupação com a formação ética dos futuros cidadãos tem sido tratada como tema privilegiado nos debates educacionais e documentos oficiais. No âmbito da Educação Física, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) catalizaram tal preocupação ao final da década de 1990, ao enfatizarem que a Educação Física, como todas as outras disciplinas, deve estar atenta à dimensão dos valores e atitudes (BRASIL, 1997, 1998).

Contudo, para que a ética não seja somente um jogo das palavras oficiais ou fique presa na superficialidade do discurso educacional, é preciso que a escola se esforce para mudar suas práticas educativas. A escola, tradicionalmente, adota um modelo de comunicação linear, unidirecional, sequencial, racional, que separa o aluno em razão/emoção, espírito/corpo, subjetivo/objetivo etc. La Taille (2006) chama atenção para o fato que a escola deve investir na formação ética do aluno. Afinal, moral, ética e cidadania se aprendem, não são espontâneas. No entanto, a escola precisa buscar um novo modelo de comunicação, um modelo que propicie a síntese entre a carga afetiva, social, moral e cultural do aluno e a reflexão ética das condutas em sociedade.

Nesse sentido, Ricouer (1995), ressalta que a diferenciação entre ética e moral é meramente convencional, pois não há nada na etimologia ou na filosofia moral que deixe claro a distinção dos termos. Pelo contrário, ambas (*ethos*=ética e *mores*=moral) estão intimamente relacionadas, remetem a idéia de *costumes*. No entanto, é possível perceber uma nuance na etimologia que reserva ao termo “moral” um “sentimento de obrigatoriedade” marcado pelos deveres e obrigações que dizem respeito ao “como devo agir?”; já o termo “ética” se caracteriza pelo projeto (intenção) de realização da “vida boa”, é a reflexão ética que permite solucionar muitos impasses morais. Por isso, que Ricouer defende a primazia da ética sobre a moral, no mesmo sentido de Vázquez, que coloca que para se compreender as ações do sujeito moral é preciso conhecer a perspectiva ética que adota.

Por isso, a Educação Física, como disciplina escolar, deve tomar como foco explícito a competitividade, a cooperação, a violência, a solidariedade, a trapaça, a auto-superação, o conflito, a autonomia. Isso implica que a Educação Física precisa preocupar-se não somente com os “conteúdos” tradicionais, mas também com as dimensões da ação, da conduta, da atitude, do julgamento, da tomada de decisão diante dos problemas que emergem no âmbito das relações humanas que se dão no jogo, no esporte, na dança, na luta etc.

Para tanto, é fundamental que se focalize os esforços em duas direções. A primeira diz respeito à construção de valores que estejam fundados em princípios e valores universais, que buscam sustentar a equidade como condição de igualdade e justiça numa sociedade democrática. Tal perspectiva está exemplificada e consolidada, nos parâmetros do mundo

ocidental contemporâneo, na "Declaração Universal dos Direitos Humanos" (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948). A segunda direção, que será objeto de atenção específica nesta pesquisa, diz respeito à apropriação crítica de valores e atitudes no âmbito da cultura corporal de movimento.

E como os valores propostos para a cultura corporal de movimento contemporânea são decisivamente influenciados pelos discursos midiáticos, é fundamental, segundo Betti (2006), para um projeto de atualização da Educação Física escolar, a análise/interpretação dos produtos das mídias, a partir da elucidação dos sentidos veiculados nos discursos midiáticos que tenham como tema a cultura corporal de movimento.

A análise/interpretação de produtos das mídias em conjunto com os alunos pode levantar importantes questões éticas, que são veiculados por meio de padrões e modelos nas mensagens televisivas e, por vezes, passam despercebidas diante de todo esse processo de “espetacularização” da nossa sociedade.

Os problemas prático-morais¹² que surgem nas aulas de Educação Física têm íntima relação com as relações que nossos alunos estabelecem com as mídias. Já que os programas e matérias televisivas que tematizam a cultura corporal de movimento propõem valores para a construção de suas práticas corporais cotidianas. A reflexão/problematização desses valores oferece momentos preciosos para auxiliar no processo de construção de novas significações das mensagens midiáticas.

Consideramos então que a interpretação dos produtos midiáticos sob o ponto de vista ético, com fundamentos filosóficos, é vital para que se possa refletir/problematizar valores, atitudes e condutas nas aulas de Educação Física (e na vida!) em diálogo com os alunos. Assim, é preciso criar estratégias para que os alunos possam a partir das relações que estabelecem com as mídias refletir e dialogar com outros pontos de vistas, outras perspectivas de mundo, questionando os modelos e padrões de condutas presentes nas mensagens televisivas.

A Educação Física pode encontrar na reflexão/problematização ética um novo espaço de construção de relações possíveis - isto quer dizer que uma *dimensão estética* e uma *dimensão ética* estão implicadas na prática pedagógica, o que permitiria estabelecer uma ponte entre as experiências do aluno no âmbito da cultura corporal de movimento e princípios universais necessários à convivência humana.

¹² É difícil delimitar o que compete ao campo dos problemas morais; no entanto, com base em Tugendhat (2007), podemos observar que, tanto entre os muros da escola, como fora dela, surgem discussões ou situações que necessitam de um revestimento moral, ou seja, uma situação de injustiça, vergonha, indignação, que podem e devem ser acompanhadas de uma reflexão ética.

Um exemplo clássico da problematização ética em uma aula de Educação Física, como demonstra Ferraz (1997), são os jogos que possuem regras que precisam ser construídas e aceitas por todos os participantes – o que pode contribuir para a formação da autonomia moral, mas também contribui na aprendizagem de valores como solidariedade, respeito mútuo e autonomia, tão esquecidos nas práticas pedagógicas.

1.3 Escolhendo o canal: desenho animado e infância

Do ponto de vista legal, a Educação Física é componente curricular obrigatório da educação básica. Nossa opção é focar as séries iniciais do ensino fundamental, por considerar que a infância apresenta uma relação intensa com a televisão, e, como demonstram alguns estudos, os "conteúdos" televisivos estão presentes nas situações cotidianas de vida das crianças, como as conversas, jogos e brincadeiras.

Algumas pesquisas, tanto no Brasil (GIRARDELLO, 1998; MIGLIORA; LEITE; DUARTE, 2006), como na Europa e Estados Unidos (PEREIRA, 2003; GIRARDELLO, 2001) tem evidenciado que assistir desenhos animados é a opção preferencial da maioria das crianças. Aliás, a atividade lúdica infantil contemporânea tem íntima relação com os produtos e discursos midiáticos, principalmente os da TV que é aparelho eletrônico mais universalizado.

O primeiro contato que nós, adultos, temos com o mundo infantil atual é de estranhamento e até de negação. A intensa produção cultural das mídias voltadas para a infância está contribuindo para modificar e intensificar a relação de alteridade entre crianças e adultos. Desde que a infância foi considerada, na modernidade, um grupo com características próprias e estatuto social diferenciado, que a relação entre adultos e crianças, pais e filhos, professores e alunos é tida como um jogo constante de aproximação e distanciamento. A gênese de um “sentimento da infância” (ARIÈS, 1981) está contribuindo para um aumento excessivo de cuidados e preocupações com relação à infância, ao mesmo tempo em que as culturas infantis tornam-se cada vez mais específicas e diversificadas com os desordenamentos culturais, o que contribui para um distanciamento maior entre adultos e crianças.

Para Sarmiento (2005) esta “consciência” da particularidade da infância, que envolve a interação entre crianças e adultos, vem sofrendo transformações significativas no plano estrutural e simbólico. A escola e a família, que tiveram um papel importante na educação,

institucionalização e disciplinarização da infância na modernidade, agora convivem com outras mediações culturais que diversificaram as práticas culturais da infância.

Nesse novo cenário, as crianças entram em cena no complexo jogo das múltiplas mediações, e começam a ser vistas como sujeitos sociais que interagem com seus pares e o mundo ao seu redor. Uma grande contribuição para esta mudança de perspectiva vem da Sociologia da infância, que discute e investiga as crianças como “atores sociais”, e não subordinadas passivamente às normas e valores do mundo adulto - elas começam a ser entendidas como protagonistas do mundo social, como produtoras de cultura. Para compreender esta mudança de enfoque na investigação das crianças, é preciso considerar dois importantes aspectos: as mudanças nos contextos de socialização das crianças e, por consequência, a constituição de uma categoria geracional própria que passa a ser denominada "*culturas da infância*".

As culturas da infância são definidas de acordo com Corsaro & Elder (1990 apud SARMENTO, 2005, p. 373) como “um conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interacção com os seus pares”. É importante ressaltar que as culturas infantis não são um produto espontâneo e fechado, mas estão profundamente arraigadas por processos de institucionalização e administração simbólica da infância advindas do mundo social “adulto”, das mídias, dos produtos culturais, família, condição social etc.

Assim, entendidas como “atores sociais”, as crianças não somente reproduzem o mundo social, elas produzem as “culturas da infância” a partir de negociações que implicam reprodução e produção da cultura.

Para Sarmiento (2005) esta mudança de enfoque na concepção de criança por parte da sociologia passa pela desconstrução do conceito de socialização. A raiz sociológica do conceito de socialização remete obra de Émile Durkheim, que entende as crianças como seres pré-sociais, que sofrem a inculcação verticalizada de valores, normas e regras de comportamento do mundo adulto.

A socialização na concepção durkheimiana é reduzida a um processo de moralização da infância. A “voz da sociedade” ou “consciência coletiva” inscreveria na subjetividade das crianças por efeito de coerção as representações de uma sociedade “adulta normal” (PAGNI, 2010).

Já as concepções contemporâneas da socialização, conforme Plaisance (2004, p. 225), “insistem, pelo contrário, na construção do ser social por meio de múltiplas negociações com seus próximos e, ao mesmo tempo, na construção da identidade do sujeito”. Essa nova

perspectiva permite reconhecer a infância como construtora ativa da sua socialização, mas que também é influenciada e reproduz a sociedade.

Corsaro (1997 apud SARMENTO, 2005) chama atenção que esta revisão do conceito de socialização, juntamente com o desenvolvimento das pesquisas psicológicas, permitiram novas aberturas de interpretação das ações das crianças. A socialização infantil não é um processo linear de internalização da sociedade e da cultura, as crianças ao reproduzirem interpretativamente sua cultura estabelecem relações dialógicas com o mundo ao seu redor.

As mídias passaram a ser um importante referencial no cotidiano de muitas crianças. Brougère (2004) ressalta que as mídias têm influência direta na configuração das culturas lúdicas contemporâneas da infância. Para o autor, todo processo de socialização da criança está relacionado com os mediadores simbólicos de seu tempo: os discursos, as imagens, representações e valores advindos dos dispositivos tecnológicos atuais desempenham um importante papel de significação na vida da criança. Nas suas palavras:

Toda socialização pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda sociedade ou parte dela. A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários. Cada cultura dispõe de um “banco de imagens” consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá expressar, é com referencia a elas que a criança poderá captar novas produções (BROUGÈRE, 2004, p. 40).

Numa aproximação entre Sarmiento (2004) e Brougère (2004), vemos que a introdução de novas mediações culturais na socialização das crianças vêm contribuindo para modificar suas rotinas lúdicas de brincadeiras, brinquedos e iterações entre pares. As culturas da infância se configuram num constante cruzamento entre as produções institucionais e culturais para a infância (das mídias, escola, estado e outras) e as produções que são geradas entre as crianças.

Brougère (2004) salienta ainda que a televisão tem um importante papel na socialização das culturas lúdicas infantis. O homem interpreta e constrói suas maneiras de ver o mundo no jogo da interação com o meio social em que vive, a partir de valores, representações e padrões de condutas que foram assimilados culturalmente ao longo de sua vida. Para entrar no “mundo do jogo”, coloca Brougère, é necessário aprender o funcionamento do jogo, não somente as suas regras, mas também os significados e práticas

culturais¹³. Todas as culturas, seja em qualquer sociedade, possuem elementos que promovem a significação da vida cotidiana, do vínculo social, ou seja, as leis, normas e valores são aspectos que fogem ao contexto *stricto* do jogo, e legitimam as condutas e hábitos sociais. Assim, o jogo possui uma dupla dimensão: aquela mais restrita à cultura específica do jogo, das regras e valores que fazem parte do universo simbólico particular de cada jogo; mas também, como qualquer jogo, seu significado social traz elementos de uma cultura mais ampla, de um universo simbólico que o alimenta e o reconstrói.

Por isso, complementa Brougère (2004), o jogo da interação entre a cultura lúdica infantil e televisão abarca estas duas dimensões. Embora o bombardeio emocional das mensagens televisivas atinja a maioria das crianças, não se pode desconsiderar que elas se apropriam dos conteúdos e expressões televisivas de acordo com seu contexto social, o que envolve os jogos infantis, as brincadeiras tradicionais, os costumes lúdicos, relatos de histórias, e sobretudo, as brincadeiras que são criadas entre seus pares, o que, de certa forma, funciona como objeto de resistência à colonização emocional das mensagens televisivas. Brincar com os personagens e heróis das telinhas jamais é uma imitação servil, a criança integra, relaciona e se apropria das imagens televisivas de acordo com o conjunto de representações já existentes no seu universo simbólico da cultura lúdica.

Jobim e Souza e Salgado (1994) alertam que é fundamental compreender o diálogo que as crianças estabelecem com as mídias num contexto em que a cultura lúdica infantil - ou seja, suas brincadeiras, jogos, histórias, interações, os modos de se relacionar com as outras crianças - vêm sofrendo grande influência dos signos sociais veiculados pelas mídias. Quando as crianças brincam de “imitar” um personagem da televisão ou de ser um super-herói, elas se apropriam de elementos e valores que contribuem no jogo da subjetivação e construção de seus conhecimentos e valores; por vezes, até rompem com algumas formas e usos que foram cristalizados no seu cotidiano. Portanto:

é imperativo que pais, educadores e profissionais da mídia estejam atentos aos modos como os diversos grupos de crianças entendem e assimilam o sentido dos produtos culturais a elas direcionados, como se identificam com esses produtos, como constroem valores éticos e estéticos, interagindo com os meios. Assim, podemos estar sempre descobrindo novas questões que precisam ser encaminhadas para se abrir um debate permanente sobre os modos como se produz cultura, conhecimento e subjetividade na interação entre crianças e adultos que vivem no contexto de uma cultura

¹³ Huizinga (2001) foi um dos primeiros filósofos a refletir sobre a importância do jogo no processo de produção cultural. Adverte o autor que a cultura aparece sob a forma de jogo; mesmo as atividades ligadas às nossas necessidades vitais, como a caça, por exemplo, nas sociedades mais primitivas costumavam assumir formas lúdicas.

preponderantemente consumista e informacional (SALGADO; JOBIM E SOUZA, 2005, p. 16).

Algumas pesquisas¹⁴ têm advertido que as crianças são o segmento populacional mais vulnerável às influências das mensagens televisivas. Merlo (2003) constatou, por exemplo, que as mensagens televisivas têm um vínculo muito grande com a realidade da criança, a relação direta das imagens com as emoções se converte em elemento socializador da criança, quer dizer, os personagens das telinhas respondem a características ligadas a problemática da vida da criança, que mobilizam elementos do pensamento mágico, associativo, lógico e emocional que acabam por serem tomados como modelos para uma vida cheia de problemas.

Contudo, o fluxo incessante de imagens e as difusas mediações simbólicas na sociedade contemporânea conduzem nosso olhar para um outro tipo de experiência com as mídias, mais sensorial e temporal. A cultura audiovisual inaugurou uma nova relação de proximidade e distanciamento com a realidade, que coloca em xeque o par realidade/ficção. Esta nova ética da cultura audiovisual que sobrepõe imagens e preenche os vazios dos fluxos da imaginação que é o novo desafio da educação na era do audiovisual (PEREIRA; SALGADO; JOBIM E SOUZA, 2005).

As novas gerações já nasceram imersas numa cultura do audiovisual, quer dizer, a cultura lúdica contemporânea está inserida numa rede complexa de produtos e discursos midiáticos que gradativamente vão modelando comportamentos, atitudes e valores das crianças. A produção cultural das mídias constrói o universo simbólico infantil através de informações, imagens, textos e artefatos tecnológicos que vão ensinando as regras do jogo. As crianças aprendem muito cedo que é preciso dominar uma série de regras e códigos específicos da cultura audiovisual de seu tempo para serem aceitas nas suas comunidades lúdicas. A cultura audiovisual interfere decisivamente na produção cultural da infância, na medida em que organiza um “currículo implícito da cultura lúdica” e determina as regras do jogo (JOBIM E SOUZA; SALGADO, 2005).

Migliora, Leite e Duarte (2006), em estudo com crianças que tinha como objetivo levantar as relações que elas estabelecem quando assistem televisão, relatam que os sentidos das mensagens midiáticas, especialmente televisivas, são construídos na relação com o universo simbólico das crianças. As crianças contam que gostam de assistir televisão por que além de divertir, também informa e ensina “coisas boas”, apreciam o valor educativo da TV. As crianças afirmaram que não são somente os programas educativos que ensinam, e

¹⁴ Para ver um estudo mais detalhado sobre a influência da Tv na vida das crianças, consultar Gómez (1996).

elegeram o desenho animado como principal fonte para aprender “coisas boas”, com especial atenção para o que é mais divertido e agradável. Elas comentam que quando assistem os desenhos elas experimentam emoções, aprendem a jogar, a conviver, a ajudar outras pessoas etc.

Girardello (1998) realizou uma pesquisa, por mais de um ano, junto às crianças de uma vila de pescadores na Ilha de Santa Catarina e se surpreendeu com a capacidade de representação das crianças com relação a um produto televisivo (no caso, um desenho animado muito assistido pelas crianças). As crianças atentaram para aspectos estéticos que, muitas vezes, passam despercebidos do olhar adulto, focalizando, por exemplo, aspectos narrativos como a música, a vestimenta dos personagens, a complexidade da trama que os seduzia a entrar cada vez mais na história dos personagens, o detalhamento gráfico, o ritmo etc.

Batista (2003) utilizou a metodologia compreensiva de Ferrés (1996) para analisar e utilizar em aulas de Educação Física da 2ª série do Ensino Fundamental um desenho animado que continha elementos referentes a valores da cultura corporal de movimento. Concluiu que o desenho animado possibilitou oferecer momentos de discussão importantes nas aulas, e que a utilização das mídias, aliadas as estratégias inovadoras, possibilita um “aprendizado com significado” (BATISTA, 2003, p. 101). O autor relata que os alunos se identificaram com certos valores dos personagens considerados por eles constitutivos de qualidades que apreciam. Os momentos de conflito também foram elencados como importantes nas falas das crianças. Contudo, elementos como a trapaça e o arrependimento, que dizem respeito às questões prático-morais, não foram objeto de estudo da pesquisa.

De maneira geral, como vimos em Belloni (2001, 2010) e Fischer (2007), a criança aprende a linguagem do mundo contemporâneo na mediação cultural, a cultura lúdica infantil aparece nos jogos, brincadeiras, nos desenhos, nos brinquedos, no videogame etc. Ou seja, a criança ensina e aprende a cultura brincando. Então, um dos aspectos mais importantes das diversas maneiras das crianças se relacionarem com o mundo é a questão da imaginação¹⁵ que surge na interação social.

Há varias formas de se compreender a função da imaginação na constituição das culturas lúdicas infantis. No campo da psicologia, é oportuno destacar que, desde 1930, com os estudos do psicólogo russo Vygotsky (1999), a função da imaginação no desenvolvimento da criança ganhou grande relevância. A imaginação, para aquele autor, possibilita que o ser

¹⁵ Para uma revisão aprofundada sobre as relações entre televisão e imaginação infantil ver Girardello (1998, 2001).

humano reconstrua a realidade, busque caminhos não percorridos, atrevesse limites e fronteiras que o cotidiano teima em manter obscuro. Para Vygotsky (1999) a linguagem do mundo tem relação estreita com a imaginação, o imaginário infantil é permeado de imagens que despertam emoções; a criança, por meio da imaginação, brinca com seu cotidiano, cria e recria o mundo a sua volta.

Já Lévy (1995) chama atenção que a função de *representar* a realidade da imaginação não acontece num vácuo¹⁶. A imaginação está inserida numa rede de sentidos e significados sociais e culturais, que servem de suporte para a construção do universo simbólico adquirido a longo prazo. Para o filósofo é possível representar a realidade sem um código específico, como da língua, mas nunca sem signos. Os signos traduzem a realidade, são modelos e imagens que compõem nossa percepção, por isso, que a dança, a pintura, o cinema ou um sonho muitas vezes não podem ser expressos numa linguagem verbal, mesmo assim nos dizem muitas coisas, despertam nossas emoções. A imaginação é um “pensamento sem língua, sim, mas não sem signos” (LEVY, p. 94, 2004).

Pode-se dizer que por meio da imaginação e da brincadeira a criança produz e reproduz a realidade. Com isso, ganha relevância o contato que as crianças têm a cultura midiática contemporânea, já que esta influencia de algum modo a cultura lúdica infantil. A ligação do “mundo da imagem” com a imaginação da criança é ponto fundamental para entendermos como funcionam as mediações televisivas. Girardello (2005) explica que quando uma criança assiste a um programa de TV, lê uma história em quadrinhos ou ouve uma música, ela ativa um complexo processo de mecanismos perceptivos que estão em dependência com as relações cotidianas das crianças, envolve as suas experiências de vida no modo como elas vêem e sentem o mundo ao seu redor. A imaginação – entendida como espaço de invenção e exercício de possibilidades – possibilita que a criança através de distanciamento da realidade imediata consiga se relacionar e construir ao seu próprio tempo e ritmo a compreensão do mundo. Por isso, que o debate sobre a imaginação expressa nos rituais lúdicos das brincadeiras e jogos é fundamental para as investigações que relacionam TV e criança.

¹⁶ Aqui estamos refutando as posições que separam indivíduo e sociedade. As imagens, discursos e narrativas sociais estabelecem uma relação com o sujeito que marcam os processos de construção das subjetividades. A história do “Pequeno príncipe” de Saint-Exupéry ilustra muito bem o que queremos dizer, o fato do menino estar isolado no seu pequeno mundo não limitou sua capacidade de imaginar; no entanto, é no contato com outras realidades, personagens, diferentes planetas que o menino abriu seu pensamento e ampliou suas formas de expressão. Por isso, concordamos com Levy (2004), que as tecnologias de comunicação, sejam elas orais, escritas, visuais ou informacionais funcionam como suportes que auxiliam a imaginação humana, abrem nossos espaços de significação para o desconhecido.

As pesquisas recentes sobre a relação TV/criança, mesmo que ainda estejam no início, parecem abandonar a visão “mediocêntrica” de apocalípticos e integrados, que consideram o “meio” por si só. O papel da televisão na imaginação da criança está relacionada aos conteúdos e linguagens da programação televisiva, ao contexto da recepção (que envolve a mediação adulta) e à qualidade de vida da criança. As pesquisas apontam para uma integração dos processos cognitivos, afetivos e socioculturais da imaginação infantil na recepção televisiva. Por isso, três aspectos são considerados fundamentais na pesquisa sobre a relação da criança com a TV: o tempo que a criança passa na frente da TV, o tipo de mediação adulta, e a programação televisiva (GIRARDELLO, 2001).

A convergência das brincadeiras e jogos infantis com as mídias é um dos aspectos que mais se destacam na cultura lúdica infantil contemporânea. A relação entre televisão e a imaginação infantil é um dos temas que mais preocupam pesquisadores e especialistas interessados na questão da presença dos dispositivos tecnológicos de informação e comunicação na vida das crianças. Por isso, é fundamental que uma educação para as mídias desloque a visão dos meios como centro de orientação para a relação que as crianças constroem a partir dos signos que vêem nas mensagens televisivas (PEREIRA, 2003).

1.4 Ajustando a antena: objetivo

Este trabalho propõe um diálogo entre: os *desenhos animados* televisivos, que são alimentos da ludicidade e da fantasia que caracterizam as culturas infantis; a *ética*, porque a problematização dos valores e do agir moral é imprescindível para refletirmos sobre a sociedade em que queremos viver; e a *Educação Física* como componente curricular, porque os problemas prático-morais que surgem nas aulas oferecem momentos preciosos para a construção de valores.

Assim, nosso objetivo é interpretar, à luz das teorias da filosofia moral, o discurso ético presente em desenhos animados que tenham como argumento conteúdos da Educação Física.

Desse modo, pretende-se contribuir para compreender as possibilidades de utilizar os desenhos animados como recurso pedagógico nas aulas de Educação Física, particularmente para a problematização de valores morais, em uma perspectiva de educação *na* televisão e *com* a televisão.

1.5 Sintonia fina: o método

Segundo Martín-Barbero e Germán (2004), em tempos de hegemonia audiovisual e reordenamentos culturais, a “experiência de ver” se torna um dos maiores desafios para a convivência humana. A multiplicação de meios e as múltiplas mediações impõem a percepção humana re-descobrir as dimensões éticas e estéticas do ver, que foram banalizadas pela inundação de imagens audiovisuais na sociedade contemporânea.

Para Aumont (2010) qualquer imagem carrega um duplo aspecto de *representação* e *ilusão*. A imagem é um sistema complexo de processos que relacionam as partes com o todo, autonomia e referencia ao mundo real. A percepção é uma qualidade própria da humanidade, que vem se modificando nas sociedades avançadas e complexas. A experiência de ver tem ligação com o *olho* como mecanismo psico-fisiológico, mas a compreensão global das imagens está mais relacionada com o *olhar*. O olho é o ponto de encontro do homem com o mundo, mas o olhar é que define a intencionalidade e finalidade da visão, que diz respeito aos nossos costumes e hábitos fixados ao longo de nossa vida.

As mensagens veiculadas pelas imagens audiovisuais desafiam a compreensão e percepção humana. O caráter emocional, a fragmentação da realidade, sua reconstrução, a verossimilhança, a velocidade são algumas características que desafiam as metodologias de interpretação das mensagens audiovisuais das mídias contemporâneas.

A delimitação da problemática e o objetivo dessa pesquisa demandam um método de caráter interpretativo-compreensivo, que pretenda desvelar os sentidos, explícitos ou implícitos, das mensagens veiculadas pelos desenhos animados, e posteriormente, refletir sobre as relações entre ética, as mídias e a prática pedagógica da Educação Física.

Encontramos tal possibilidade inicialmente no "método compreensivo" proposto por Joan Ferrés (1996). Por sua vez, tal método, ao sugerir um enfoque fenomenológico-hermenêutico, permite aceder a hermenêutica de Paul Ricoeur (1987, 1988, s.d.) como método interpretativo.

1.5.1 O “método compreensivo” de interpretação do discurso televisivo

A metodologia compreensiva desenvolvida por Ferrés (1996) propõe analisar produtos televisivos (publicidade, seriados, filmes e noticiários), e é uma tentativa de viabilizar a educação *no* meio e *com* o meio, como parte fundamental da formação crítica do aluno. Sabemos que os métodos tradicionais de análise das mídias não conseguem abordar a comunicação em sua complexidade. A educação *na* televisão é o ensino que visa introduzir a

compreensão da linguagem audiovisual, e descobrir como funciona o meio em todos os aspectos: social, ideológico, ético, estético, etc. Educar *com* a televisão significa utilizar seus produtos como parte do processo pedagógico, como uma ferramenta que facilita a dinâmica de ensino e aprendizagem.

Nas palavras de Ferrés (1996, p. 80), educar para a reflexão crítica supõe:

ajudar a tomar distância no que se refere aos próprios sentimentos, saber identificar os motivos da magia, compreender o sentido explícito e implícito das informações e das histórias e, principalmente, ter condições de estabelecer relações coerentes e críticas entre o que aparece na tela e a realidade do mundo fora dela.

Como as imagens atingem as nossas faculdades humanas, um método compreensivo que utilize a educação no meio e com o meio, deve possibilitar a integração da experiência que as mídias provocam, e chegar à reflexão tendo como ponto de partida as reações emotivas do telespectador. O que Ferrés (1996, p. 80) quer dizer com isso é que é inócuo fazer abordagens exclusivamente racionais e analíticas, "eliminando-se do meio a sua magia, a sua capacidade de impacto, negando ou marginalizando as sensações e emoções por ele suscitados".

O método compreende três fases. Em um primeiro momento as imagens provocam um *impacto emocional* no aluno, ocorrendo assim manifestações primárias e espontâneas de caráter ideológico, ético, estético etc. O professor deve partir das emoções vivenciadas pelos alunos, propondo questões que permitam a expressão das sensações mais significativas. O segundo momento inicia o processo de diálogo que possibilitará um *distanciamento* das manifestações espontâneas; o choque com o primeiro momento ocorre com inserção de novos pontos de vista, que levem a encadear uma lógica racional ao debate. O terceiro momento, e ponto de chegada é a *reflexão*. O método é considerado global porque integra as emoções e sensações no processo de interpretação das imagens. Esse método é fundamental para um processo de ensino e aprendizagem motivante, que consiga chegar à reflexão sem deixar de lado o prazer.

A análise crítica de séries e filmes da televisão¹⁷ está estruturada em três blocos: a leitura situacional, a leitura fílmica, e a leitura avaliadora.

A leitura *situacional*: possibilita a contextualização do produto televisivo - dados como local de produção, quais personagens estão envolvidos na história, direção, qual roteiro

¹⁷ Pode-se acrescentar, por similaridade, outros gêneros televisivos: novelas, documentários e desenhos animados.

utilizado, eventuais patrocínios, ano de produção etc, são fontes importantes para conferir significado ao contexto. Contudo, algumas informações prévias sobre a história do filme ou seriado devem ser evitadas, porque pode causar uma diminuição do interesse.

A leitura *filmica* constitui o ponto chave da metodologia, e está dividida em três fases que são equivalentes às três dimensões do produto televisivo: (i) leitura narrativa, (ii) análise formal, e (iii) leitura temática.

(i) *Leitura narrativa*. Consiste em descobrir os pontos que compõem o relato, que são: os personagens, o ambiente, a estrutura narrativa que é apresentada numa sequência lógica etc. Um primeiro aspecto a ser considerado é entender do que é falado na história. Quais são seus argumentos? Com isso podemos reconstituir o relato verbalmente, para ordená-lo organizá-lo em blocos de análise. É possível identificar uma estrutura narrativa tradicional; quase sempre a história tem uma situação inicial, que caminha para um conflito ou uma situação que pede uma solução ou superação, e um desfecho. Os personagens (heróis, vilões, agressores, auxiliares etc.) e o ambiente são pontos fundamentais na leitura narrativa. Os personagens têm características primárias que dizem respeito ao seu caráter, e também representam algo dentro do conjunto da história. Os personagens podem ser vistos e analisados com a ótica semântica, quer dizer, o que suas ações significam para o conflito da história e qual a sua função (herói, vilão, empresário etc.). Podem ser vistos também com a ótica de suas motivações, o que os levam, a agirem de uma determinada forma, e, por fim, de acordo com a sua tipologia, dos estereótipos que eles representam. O ambiente, considerado como meio físico ou cenário onde se desenrola o relato, tem importância narrativa, semântica e expressiva. É preciso detectar as relações do ambiente com a história, conferindo assim, significado às cenas.

(ii) *Análise formal*. Consiste em considerar o relato e o tratamento formal (que é a análise dos recursos formais e o estilo), como unidade. O movimento das câmeras, os sons, os ritmos, são aspectos relevantes no tratamento formal, por exemplo, um movimento de câmera pode caracterizar um dinamismo diferente, conduzindo o espectador a um envolvimento maior devido sua proximidade.

(iii) *Leitura temática*. Busca entender os eixos estruturais que dão unidade e coerência à estrutura narrativa. Os pontos importantes da leitura temática são: detectar eixos estruturais, perceber o nível de universalidade, analisar a formulação do tema, encontrar a intenção e o significado último do autor e quais efeitos são utilizados para seduzir. Os eixos estruturais são as linhas de força ou constantes ideológicas, e para descobri-los é preciso chegar a uma abstração e definir situações e conceitos importantes que se repetem ao longo dos blocos

narrativos. O nível de universalidade da história é a possibilidade de interpretar aspectos do filme que se tornam símbolos, ou seja, personagens e situações que possibilitam uma certa universalidade, ou que tem valores singulares. O personagem da literatura Dom Quixote, por exemplo, além das suas características peculiares, representa o símbolo do idealismo. A intenção final da história caracteriza o tema, e as fases anteriores da análise, acrescidas de um pouco de intuição são fundamentais na descoberta do tema. Nem sempre a intenção de um autor é voltada para questões éticas, sociais ou econômicas; pode ser que o autor queira apenas provocar risos, e mesmo que esta seja a sua intenção percebemos a existência de alguns significados implícitos. Sempre há presente uma visão de vida, uma ideologia, um sistema de valores, uma forma de compreender as relações humanas. A leitura temática vai ajudar a compreendê-los. As mensagens de um filme não se reduzem apenas aos conceitos mostrados, mas também pelos efeitos que essas imagens provocam, quer dizer, ao envolvimento emocional do espectador, seja por identificação, ou por projeção, conduzem a uma aproximação emocional do espectador com certos aspectos do filme.

A leitura *avaliadora* é o ponto de chegada do método compreensivo, propõe a reconstrução da história a partir das análises feitas até esta etapa. Nessa fase efetua-se uma avaliação a partir de valores explícitos pela história juntamente com o que eles simbolizam. A leitura avaliadora é o momento de reflexão sobre nossos valores, os valores que a obra apresenta e possíveis mudanças, e inclui: avaliar o tema do produto televisivo do ponto de vista ético; posicionar-se diante dos conflitos, se poderiam ser resolvidos de outra forma; posicionar-se em relação à visão da vida, do ser humano, da sociedade e dos valores que o produto televisivo transmite de modo implícito ou explícito; avaliar a si mesmo como telespectador a partir do confronto entre as reações iniciais de gosto (gosto ou não gostar) e as reflexões críticas elaboradas nas fases anteriores do método.

1.5.2 A interpretação hermenêutica de Paul Ricouer

A hermenêutica pode ser definida, em termos gerais, como a teoria ou filosofia de interpretação dos sentidos. A hermenêutica surgiu como interpretação de textos bíblicos, na modernidade, ganha densidade filosófica de “compreensão” e “interpretação” sobre qualquer obra artística, literária ou eventos históricos. A hermenêutica contemporânea amplia suas interpretações também para o âmbito da linguagem e cultura. O “problema da hermenêutica” é saber lidar com as expressões humanas, que possuem um componente significativo, e são incorporadas aos sistemas de valores e significados de um sujeito (BLEICHER, 1980).

Segundo Bleicher (1980) é com a filosofia de Ricouer que a hermenêutica atinge seu ponto mais alto como teoria da interpretação.

O “problema hermenêutico” para Ricouer (2008) é o do *texto*, ou melhor, do *sentido* de um texto. Nas palavras de Ricouer (s.d., p. 141) o texto é todo discurso que foi criado pelas obras humanas e funcionam como signos carregados de simbolismo, que demandam ter seus sentidos desvelados. Então, interpretar os sentidos aparentes e ocultos dos discursos é a chave que leva a compreensão do homem.

Por isso, podemos afirmar que a teoria filosófica da interpretação de Ricouer se aplica a textos escritos, ações ou outros tipos de signos igualmente¹⁸; ou seja, a hermenêutica interpretativa busca relacionar uma teoria do texto com uma teoria da ação, que em poucas palavras pode ser entendida como uma *dialética entre compreensão e explicação*.

A interpretação hermenêutica cumpre um duplo movimento: da compreensão à explicação; depois da explicação à compreensão. Assim, a tarefa da hermenêutica tem na dialética da explicação/compreensão a tarefa de se debruçar sobre os sentidos dos textos culturais. Segundo Ricouer (s.d.) a compreensão e explicação dos sentidos de um texto cultural, deve levar à sua leitura como um “texto autônomo”, à superação da *intenção* para o *sentido* do texto; afinal, cada obra projeta-se para fora de si mesmo.

Analisar o discurso de um texto como obra implica em reconhecer que o sentido de um texto tem uma relativa autonomia em relação a intenção do autor. O que o texto significa não necessariamente coincide mais com o que o autor quis manifestar. Essa distinção Ricouer chama de “mundo do texto”. O traço mais comum do “mundo do texto” é sua relativa autonomia que se distancia da intenção do autor, assim como estruturação da obra como referência ao objeto real, o sentido é imanente ao discurso, a referência e seu valor de verdade, a validade como pretensão de atingir a realidade.

Diante disso, a dialética compreensão-explicação se inicia por uma compreensão imediata e global do texto, que é feita por conjecturas - trata-se da “semântica da superfície”. A seguir, busca-se validar tal compreensão com procedimentos explicativos, por meio de uma investigação do objeto específico da conjectura, que se fez mediante procedimentos argumentativos (no caso, as teorias éticas) e pelo *conflito de interpretações*, que irá apontar as possibilidades e limites das diversas teorias face ao objeto. Por fim, busca-se a *apropriação crítica*, aquilo que o próprio texto abre à reflexão. Para Ricouer (1987, 1988), quando nos apropriamos do sentido de um texto, apropriamo-nos de uma proposição de mundo,

¹⁸ Por isso podemos considerar vários produtos televisivos, dentre eles os desenhos animados, como textos.

projetamo-nos em novas maneiras de olhar o mundo. Em últimas palavras: do que nos apropriamos é do sentido do próprio texto, entendido como "a direção de pensamento aberta pelo texto" (RICOUER, 1987, p. 104).

Podemos então indagar: que direções de pensamento e ação a interpretação de desenhos animados na perspectiva das teorias éticas pode abrir para o ensino da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental?

1.5.3 Convergências entre o método compreensivo de Ferrés e a interpretação hermenêutica de Ricoeur

Parece-nos que as fases denominadas por Ferrés de leitura situacional, leitura fílmica (que compreende a leitura narrativa, a análise formal, e a leitura temática) constituem o primeiro momento da interpretação hermenêutica de Ricoeur, o da *compreensão global*, e a leitura avaliadora é o movimento em direção à *explicação*, pelo *conflito das interpretações* entre as teorias éticas.

Por fim, a *apropriação crítica* proposta por Ricoeur irá sugerir as possibilidades dos desenhos animados como recurso para encaminhar significações dos valores morais que surgem nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.5.3 Procedimentos

Uma amostragem de desenhos animados da TV aberta e da TV por assinatura foi gravada em DVD, no período de janeiro a março de 2009, totalizando cerca de 120 horas. A amostragem tomou com critério a gravação de blocos de duas horas para cada rede canal infantil, a cada semana. Episódios que continham argumentos relacionados a conteúdos da cultura corporal de movimento (jogo, esporte, luta etc.) foram inicialmente selecionados. A seguir, foram escolhidos três episódios mais significados para a análise proposta, sendo que dois tratam do esporte e competição, e outro, um *animê*, que trata das lutas. A "imersão" do pesquisador na cultura televisiva infantil, decorrente, em especial, da sua condição de professor de Educação Física em escola pública, em turmas de anos iniciais do ensino fundamental, foi condição importante para a escolha dos episódios analisados, já que se tratam de séries muito presentes nas conversas e comentários dos alunos.

1.5.4 Estruturação dos capítulos

Entendendo por "método" não um conjunto de técnicas de análise, mas o caminho percorrido no raciocínio argumentativo, explicitamos a seguir o percurso dos capítulos.

Abriremos nossa programação no Capítulo 2, buscando caracterizar as mídias na sociedade contemporânea e refletir sobre o impacto ético e estético das mediações tecnológicas nas relações com a educação escolar, assim como sobre o papel que a escola deve assumir diante deste cenário complexo e multifacetado dos dias de hoje.

A seguir mudamos o canal, para o Capítulo 3, para uma breve revisão da filosofia moral, da teoria dos valores e das teorias éticas. Não temos a pretensão de realizar um resumo sobre as concepções éticas nem avaliar cada uma delas, mas sim buscar na conceituação de ética e moral seus condicionamentos históricos e sociais, e perceber que o fenômeno da moralidade recebe diversas interpretações éticas, de acordo com as diferentes concepções, para, com isso, alimentar as interpretações dos produtos culturais das mídias.

No Capítulo 4, buscamos contemplar a interpretação dos três episódios de desenho animado escolhidos, a partir do cruzamento da “Metodologia Compreensiva” proposta por Ferrés (1996), com a filosofia hermenêutica de Ricoeur, buscando-se então estabelecer relações com as teorias éticas.

Por fim, no capítulo final, apresentamos nossas próprias conclusões, que refletem uma tomada de posição pessoal diante dos desafios que as questões éticas apresentam à Educação Física escolar.

2 A CULTURA DAS MÍDIAS E A ESCOLA

2.1 A cultura em transformação

Umberto Eco, já em 1964, no seu clássico livro “Apocalípticos e Integrados” alertou que alguns estudos na área da comunicação tendem a analisar as mediações tecnológicas a partir de posturas dicotômicas: os *apocalípticos* que atribuem à mídia um caráter conservador, que tendem a valorizar a cultura capitalista e suas formas de dominação, e os *integrados* que assumem uma postura otimista com relação às mídias, pois estas teriam socializado os bens culturais (ECO, 2008a).

Desde as primeiras técnicas de reprodução industrial – jornal, fotografia e cinema – até a profusão de meios eletrônicos de massa como o rádio e a televisão, os meios de comunicação e informação vêm sofrendo constantes ataques dos especialistas na área de comunicação. A cultura de massa, impulsionada e transformada pelas mídias tradicionais, principalmente rádio e televisão, ao mesmo tempo em que possibilitou o acesso de informações e bens culturais que sempre foram restritos à elite cultural, também proporcionou o aumento do consumo e a industrialização da cultura (SANTAELLA, 2003).

A instrumentalização dualística entre produtores e consumidores tornou-se alvo principal das críticas das teorias sociológicas que tem a herança do marxismo da chamada “Escola de Frankfurt”. Nesse sentido, as relações humanas na “sociedade de massa” são caracterizadas pela idéia de “uma enorme massa de pessoas semelhantes e iguais, que incansavelmente giram em torno de si mesmas com o objetivo de poderem dar-se os pequenos prazeres vulgares com que satisfazem suas almas” (MARTÍN-BARBERO, 2003, p.57).

Thompson (2002) alerta que o termo “comunicação de massa” evoca a idéia de muitas pessoas recebendo passivamente os produtos desse tipo de comunicação. O autor enfatiza que o termo está impregnado com esta conotação devido às suas raízes históricas, o que implica uma crítica tradicional e conservadora, daí a preferência pela utilização do termo “mídias”, que leva em consideração alguns setores com uma audiência relativamente baixa. Mesmo assim Thompson (2002, p. 32) recorre ao termo comunicação de massa como “... a produção institucionalizada e difusão generalizada de bens simbólicos através da fixação e transmissão de informações ou conteúdo simbólico”.

Edgar Morin (1962) no seu clássico livro “Cultura de massa no século XX: o espírito do tempo” analisou as relações estabelecidas na sociedade de massa a partir de outro enfoque. Para o autor, sociedades de massa se organizam e interagem de acordo com a lógica

capitalista industrial. Contudo, acreditar que somente a “Indústria cultural” socializa valores e saberes para a sociedade, é deixar de ver as reais mudanças que estão acontecendo no plano da cultura. Em texto intitulado “Por uma globalização plural”, Morin (2002) reconhece que a cultura de massa, impulsionada pelas mídias e a globalização, gerou grandes impactos que podem ser definidos em dois sentidos: na reestruturação dos campos semânticos que operam a significação social, e no modo como cada produção cultural se inscreve no cotidiano e produz uma pluralidade de práticas culturais.

Eco (2008a) identifica que a intensa produção cultural das mídias, que tem na oferta e procura sua lei fundamental, juntamente com as mutações socioculturais de nosso tempo, desafiam os teóricos da comunicação a conduzirem suas análises no plano simbólico da cultura, entendendo os códigos de conduta de um grupo ou um povo. Sendo assim, estamos presenciando o nascimento de uma “cultura das mídias”, que ao invés de produzir uma massa homogênea e medíocre de pessoas, possibilita a diversidade e o encontro entre os diversos níveis culturais.

Por isso, Santaella (1996), prefere analisar as mídias como produtoras de cultura, daí o termo *cultura das mídias*, expressão esta que busca relacionar cultura e comunicação, entendendo a cultura *como produção de signos e sentidos*.

A cultura das mídias escancarou as mudanças tecnológicas e econômicas que tornaram as fronteiras entre homem/mundo mais fluidas e difusas (BAUMAN, 2001). Gómez (2006), acrescenta que as mediações se complexificaram com as novas tecnologias de comunicação, constituindo “ecossistemas” que alteram significativamente os modos de percepção e agir. As mediações simbólicas se caracterizam como “processos estruturantes que provêm de diversas fontes, incidindo nos processos de comunicação e formando as interações comunicativas dos atores sociais” (GÓMEZ, 2006, p. 88).

Com isso, Gómez (1998), em consonância com Martín-Barbero (2003), alegam que precisamos deslocar o significado limitado das mediações como estruturais e cognitivas, que entende os meios de comunicação de massa como ordenadores de conhecimentos e ações, para outro entendimento, que passa a considerar o processo de mediação entre sujeitos sociais e cultura. Ou seja, acresce-se a esse processo múltiplas mediações: individuais/situacional, socioculturais, institucionais etc.

O problema das mediações parece ir além dos discursos midiáticos. As mudanças tecnológicas estão interferindo decisivamente nas “práticas sociais”, e descentralizando o poder das mídias. Os meios confrontam suas mediações com as mediações tradicionais da modernidade. As atuais condições antropológicas de comunicação das estéticas

contemporâneas exigem a mobilização de novas competências sociais de aprendizagens. Nesse contexto, as tradicionais instituições mediadoras do conhecimento (Estado, escola, família, igreja e etc.), que tem como papel fundamental a socialização de valores referentes ao sistema sociocultural, estão fortemente afetadas. Isto porque, vivemos num tempo em que os valores tradicionais, quer dizer, valores definidos e legitimados pelas instituições modernas que orientavam e legitimavam as ações, sofrem drásticas mudanças com o novo “ecossistema” cultural (MARTÍN-BARBERO, 2006). Nas palavras do autor:

A desmistificação das tradições e dos costumes, desde quando, faz bem pouco tempo, nossas sociedades elaboravam seus “contextos de confiança”, leva ao desmoronamento da ética e a desarrumação do habitat cultural. Aí radicam algumas de nossas mais secretas e exasperantes violências. Porque as pessoas podem, com certa facilidade, assimilar os instrumentos tecnológicos e as imagens da modernização, porém, só muito lenta e dolorosamente podem recompor seu sistema de valores, de normas éticas e virtudes cívicas. A incerteza que vem com a mudança de época, está em nossa sensibilidade, mas a crise dos mapas ideológicos se agrega a uma forte erosão dos mapas cognitivos, que nos deixa sem categorias de interpretação capazes de captar o rumo das vertiginosas transformações que vivemos. (MARTÍN-BARBERO, 1999, p. 31-32)

Ainda de acordo com Martín-Barbero, as mídias se fazem presentes como processos comunicacionais que articulam nossas percepções e sensibilidades para modelos estéticos colocados estrategicamente pelas grandes empresas de entretenimento, mas também articulam novos espaços de cidadania e emancipação, como, por exemplo, os meios digitais, que possibilitam maior participação social, fazendo do usuário um produtor de informações.

Podemos dizer, de acordo com Canclini (2002), que ao mesmo tempo em que o aumento crescente da circulação de produtos culturais e a hibridização entre as culturas rearticulam as relações sociais, possibilitando a criação de novos espaços de mediação cultural que deslocam, desterritorializam e fragmentam as mediações tradicionais da modernidade, também podemos constatar a formação de novos vínculos, de culturas comuns. A fragmentação dos redutos tradicionais de mediação (família, igreja, estado etc.) acaba por colocar nas mãos das mediações tecnológicas a responsabilidade pela reprodução social, já que as mídias difundem valores e normas hegemônicos que sustentam os vínculos sociais.

No tumulto heterogêneo e disperso de signos de identificação e referência, os meios não propõem tanto uma nova ordem, mas sim oferecem um espetáculo reconfortante. Mais do que estabelecer novos lugares de pertencimento e de identificação de raízes, o importante para as mídias é oferecer certa intensidade de experiências. Em vez de oferecer informações

que orientem o indivíduo na crescente complexidade de interações e conflitos urbanos, os meios de comunicação ajudam a imaginar uma sociabilidade que relaciona as comunidades virtuais de consumidores midiáticos: os jovens com outros jovens; as mulheres com suas iguais; os que se interessam por algum esporte com outros praticantes em diferentes lugares da mesma cidade e do mundo; os gordos com os gordos; os que gostam de salsa ou bolero ou rock com outros que têm as mesmas preferências (CANCLINI, 2002, p. 42).

A mediação moral das mídias é multifacetada e difusa. A discursividade moral-prescritiva das mídias não segue nenhuma linearidade, nem regulamentação explícita. A heterogeneidade de conteúdos e a dependência de um mercado volátil colocam a eticidade das mídias como essencialmente hedonista (SODRÉ, 2008).

Podemos dizer que o impacto moral das mediações tecnológicas está possibilitando a expressão, assim como formula Scheler (1913-1916), de uma “ética material”. Toda “ética material” se funda na experiência de estados de prazer sensível produzidos pelos valores. Os valores são objetos que produzem nas pessoas estados emocionais que conectam nossa imaginação as coisas reais. A heterogeneidade de “conteúdos” veiculados pelas mídias gera uma nova hierarquia de valores, que por intermédio da recepção afetiva, vão gradativamente sendo integrados à vida das pessoas.

Neste sentido, Fischer (2002), afirma que as mídias possuem um dispositivo de produção cultural capaz de influenciar decisivamente na construção das sociabilidades e interferir nos processos de subjetivação.

Guattari (1996) entende que as mudanças políticas, culturais e tecnológicas de nosso tempo tiveram um impacto determinante nos processos de subjetivação. A nova ecologia das relações sociais deixa claro que a separação clássica entre sujeito/sociedade, razão/emoção, bem/mal, produtores/receptores, liberdade/passividade, experiência/conhecimento, não responde mais aos anseios de nossa época. Os processos de subjetivação envolvem aspectos éticos e estéticos complexos que são produzidos por instâncias individuais, coletivas e institucionais. A presença generalizada das mídias nas sociedades contemporâneas provocou a irrupção de um conjunto de condições “[...] que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação como uma alteridade ela mesma subjetiva” (GUATTARI, 1996, p. 19).

Martín-Barbero (2003, p. 57) explicita que o novo paradigma social não é marcado somente pela quantidade inusitada de novos dispositivos tecnológicos, mas sobretudo, por

“um novo modo de relação entre os processos simbólicos – que constituem o cultural – e as formas de produção e distribuição dos bens e serviços”.

Santaella (2003, p.24) acrescenta que o que caracteriza o novo cenário sociocultural são os tipos de signos e mensagens que circulam nos dispositivos tecnológicos de produção semiótica da subjetividade. As mídias são máquinas semióticas que comunicam, informam e alimentam os processos de significação.

Por isso, Santaella (s.d.) entende que as máquinas semióticas de produção de sentido estabelecem uma relação de criação com os receptores em potencial, que ela chama de estética tecnológica, e “está voltada para o potencial que os dispositivos tecnológicos apresentam para a criação de efeitos estéticos, quer dizer, efeitos capazes de acionar a rede de percepções sensíveis do receptor, regenerando e tornando mais sutil seu poder de apreensão das qualidades daquilo que se apresenta aos sentidos”.

As poéticas¹⁹ contemporâneas, ao propor estruturas artísticas que exigem do fruidor um empenho autônomo especial, frequentemente uma reconstrução, sempre variável, do material proposto, refletem uma tendência geral da nossa cultura em direção aqueles processos em que, ao invés de uma sequência unívoca e necessária de eventos, se estabelece como que um campo de probabilidades, uma “ambigüidade” de situação, capaz de estimular escolhas operativas ou interpretativas sempre diferentes (ECO, 2008b, p. 93).

Babin e Kouloumdjin (1989) identificaram nas suas pesquisas como as mudanças culturais estão afetando as novas gerações. Os signos audiovisuais veiculados pelas mídias imprimem uma linguagem específica, que pode ser denominada linguagem audiovisual, e provoca uma alteração nas estruturas perceptivas. A linguagem audiovisual não é só imagem, nem somente sons e palavras - a linguagem audiovisual é caracterizada por uma *mixagem* entre imagem-som-palavra, que aliada à velocidade e intensidade das imagens, é capaz de ativar os estados de atenção dos receptores e produzir efeitos por impregnação e, às vezes, até mesmo inconscientes. As mensagens audiovisuais produzem “efeitos estéticos” que podem ser pouco percebidos pelos receptores.

Segundo Coelho Netto (2007), os signos audiovisuais criam um espaço de pré-significação, ou mediação, que pode ser dividido em três formas: o projetado, o percebido e o vivido. O espaço projetado é o espaço real enquanto representação do espaço da cidade, da arquitetura da cidade, é o espaço que representa o real; o espaço percebido é derivado do

¹⁹ Por poética, Eco (2008) entende a abertura que a mensagem de cada texto cultural pode provocar uma emoção inusitada.

espaço projetado como dado, aquele espaço que o sujeito recebe da cidade; o espaço vivido é o espaço da ação, é o espaço de construção, de produção intencional do sujeito.

De um lado, na comunicação, o que se tem é uma atividade de representação visando transmitir um certo sentido. É o espaço percebido [...] um espaço de comunicação como valor de troca. [...] Do outro lado, oposta a comunicação, surge a anáfora: nenhuma intenção de representação, apenas um movimento através do espaço, uma aparição, um movimento, de subida, um desdobramento: um percurso, a trajetória, ação. É o espaço vivido, como o espaço dos parques. [...] Um espaço que não tem sentido porque seu sentido é a todo momento demolido para ser reerguido, embora permaneça sempre o mesmo: um espaço pré-sentido, espaço pressentido (COELHO NETTO, 2007, p. 209-210).

As imagens e os sons são os principais ícones das culturas contemporâneas. As mensagens veiculadas por esses signos icônicos têm características próprias que influenciam na construção das subjetividades. Gutierrez (1978) define quatro características principais dos signos audiovisuais. A primeira é a re-criação da realidade. Os signos são uma representação da realidade, elas constroem universos simbólicos por intermédio de situações, que não necessariamente estão relacionadas às condições concretas da vida prática, mas podem muito bem fazer parte do processo de construção simbólica, como por exemplo, os vários monstros e heróis que aparecem nos desenhos animados. A segunda característica seria o imediatismo, os signos audiovisuais provocam um encantamento, um choque afetivo devido sua veracidade. A terceira são os signos visuais como forma de expressão de linguagem universal que, juntamente com os sons, são um canal de comunicação poderoso com as pessoas. A quarta é que os signos, enquanto símbolos ou ícones, possuem significados que de acordo com um sistema de convenções ou hábitos culturais adquiridos ao longo da vida podem provocar determinadas reações nos receptores das mensagens.

Assim, as mídias se configuram como importante referencial de legitimação social. Em especial, a televisão consolidou-se e ganhou força porque se sustenta em características como, “instantaneidade”, “verossimilhança” e “alta fidelidade”, o que produz a sensação de veracidade do se está presenciando; as imagens televisivas alimentam um realismo moral tornando-o critério de verdade, a vida das telas é a vida das ruas.

As mensagens televisivas não atingem somente a emoção, elas ativam uma série de processos de associação, compensação, identificação e projeção que mobilizam e alimentam desejos e necessidades pessoais. O racional se firmará em terras onde o primitivo e a emoção já estão instalados. Ferrés (1996, p. 16) entende que a cultura audiovisual está voltada para

alguns “esquemas mentais, às capacidades cognitivas, estruturas perceptivas e sensibilidades previamente existentes no indivíduo”.

Segundo Maffesoli (1998), nós devemos buscar uma razão sensível, que pode ser entendida como uma razão imanente das coisas ou das situações de aula, ou das mediações tecnológicas, por exemplo, e alcançar uma razão comunicativa que permite entender o que existe de imoral nos códigos morais, e ligar a idéia da ética como construção de valores necessários à autoconstrução, e à socialização comunicativa entre os indivíduos.

2.2 As mídias e a Escola

Pensar as relações entre mídias e infância tem sido um dos maiores desafios de educadores e especialistas que estão preocupados com o impacto das novas tecnologias e o papel que as mídias vêm exercendo na socialização das novas gerações. Como as mudanças no ecossistema visual e sonoro contemporâneo atingem os ambientes de socialização e educação de crianças? Como a escola pode lidar com as mensagens audiovisuais das mídias? Qual o papel da escola diante deste novo cenário sociocultural? Como as crianças constroem suas imagens pessoais e suas maneiras de ver o mundo numa época de culturas fragmentadas e globalizadas pelas mediações tecnológicas?

Levando em conta a seriedade destas perguntas, Rocco (1999), chama atenção para o fato de que os educadores devem aproximar as mídias de sua prática educativa, e entender seus processos de mediação com a cultura.

Aceitar que, na escola, os professores devem assumir o papel de mediadores críticos entre o discurso midiático e os alunos, não torna o problema fácil de ser resolvido. Gómez (1997) comenta que os professores ainda analisam as mídias de acordo com visões tradicionais que podem formar estereótipos nocivos ao processo educativo. O estereótipo mais comum é aquele em que o educador vê a televisão como uma fonte de mensagens e valores nocivos ao desenvolvimento educativo dos alunos, negando assim sua utilização em sala de aula. Observa-se também professores dos quais não acreditam que a televisão possa ser uma ferramenta pedagógica, pois a escola seria a única instituição legítima de socialização dos valores culturais. Outro estereótipo é aquele em que os professores não conseguem levar a sério a televisão, que só serve para entreter e divertir, por isso, só os programas educativos são incluídos no processo educativo. Por fim, talvez o estereótipo mais presente na mente do professor, é aquele que o educador acredita em uma recepção passiva dos “conteúdos”

televisivos, as mensagens incutem desejos ocultos que manipulam e deturpam as “consciências” do educando.

Numa época em que as mediações fazem parte de ecossistema comunicativo complexo, os educadores não podem mais analisar os produtos culturais das mídias a partir do otimismo dos integrados ou da catástrofe total dos apocalípticos. De um lado, elas são consideradas fontes de muitas mazelas: violência, sexualidade precoce, destruição da infância e dos laços familiares. Ao mesmo tempo, são alçadas como ferramenta pedagógica muito importante nos dias de hoje, dado sua proximidade com as culturas da infância.

A cultura das mídias escancarou as mudanças tecnológicas e econômicas que tornaram as fronteiras entre homem/mundo mais fluidas e difusas (BAUMAN, 2001). Gómez (2006) acrescenta que as mediações se complexificaram com as novas tecnologias de comunicação, constituindo “ecossistemas” que alteram significativamente os modos de perceber e agir. As mediações simbólicas se caracterizam como “processos estruturantes que provêm de diversas fontes, incidindo nos processos de comunicação e formando as interações comunicativas dos atores sociais” (GÓMEZ, 2006, p. 88).

As imagens e informações transmitidas pelas mídias estão alterando gradualmente os modos de perceber e agir das pessoas. No entanto, o conteúdo veiculado pelas mensagens audiovisuais propõe padrões e modelos de comportamento que só serão incorporados a experiência de vida depois de uma recepção ativa por parte de crianças e jovens (BELLONI, 2001).

Para Martín-Barbero (2000, p. 55), as mídias são canais de comunicação que difundem e fazem circular múltiplos saberes, conseqüentemente a escola deixou de ser o único espaço de acesso e legitimação do saber. Segundo o autor, escola e mídias operam modelos de comunicação muito diferentes. A escola tem um modelo de comunicação linear, seqüencial e unidirecional, que não prende a atenção dos alunos. As mídias com suas matérias e programas televisivos propõem uma diversidade de temas que estão mais próximos da realidade de crianças e jovens. O grande desafio da escola, na contemporaneidade, é manter-se atrativa e mais próxima das necessidades dos educandos.

Nesse jogo de "gato e rato" entre mídias e escola, o que importa para os educadores é compreender que as mídias não são somente ferramentas pedagógicas, elas estão totalmente integradas nas vidas das pessoas e estão transformando suas “ritualidades” e “socialidades”

²⁰. As práticas comunicativas contemporâneas obedecem a condicionamentos estéticos, econômicos e políticos que precisam ser explicitados.

As práticas comunicativas geram hábitos e promovem regularidades que os atores sociais desenvolvem, às vezes, até de maneira automatizada, na medida em que interiorizam comportamentos e modelos ou padrões de reação diante das referências comunicativas. Às vezes, o mais difícil de modificar são precisamente esses costumes coletivos e individuais frente as referências informativas, midiáticas e não-midiáticas, que são as que sustentam o que aqui estou entendendo como a ritualidade comunicativa (GÓMEZ, 2006, p. 88).

Belloni (2003) acrescenta que o uso das TICs na escola ainda fracassam em virtude da de um uso técnico/instrumental - que remete a uma visão dos meios como “ferramenta pedagógica” - e um uso que analisa os discursos como objeto de reflexão conceitual que separa mundo da vida e reflexão, o que pode conduzir a uma moralização dos conteúdos midiáticos. A autora aponta que o uso das TICs deve assumir uma dupla função, considerando as mediações como processos complexos, que envolvem as questões técnicas e estéticas, e com isso avaliar as TICs como *uso e produção* de novas linguagens.

Para Porto (2006), na tentativa de representar a realidade e as maneiras de se viver o cotidiano, a escola e as mídias seguem caminhos diferentes. As mídias, reguladas pela lógica do lucro, veiculam imagens e símbolos de maneira descontextualizada e fragmentada. A escola tradicional, organizada a partir de um saber elaborado e legitimado, engessa as práticas sociais e se torna pouco atraente para os alunos. Assim, é nessa tensão entre as mídias - que respondem a diferentes anseios, desejos, necessidades, medos - e a escola - que valoriza a cultura letrada e se reconhece como única fonte de conhecimento - que os alunos constroem suas formas de se relacionar e agir moralmente.

Com isso, tanto a escola, quanto as mídias vem contribuindo para a interiorização de idéias, os valores e normas sociais quase que de maneira automatizada. O processo de socialização, que a educação tem como papel fundamental, por vezes acaba consolidando, de maneira explícita ou implícita, “uma ideologia cujos valores são o individualismo, a competitividade e a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade ‘natural’ de resultados em função de capacidades e esforços individuais” (PÉREZ-GÓMEZ; GIMENO-SACRISTÁN, 2000, p. 16). Já as mídias, movidas por

²⁰ Por ritualidade Orozco-Gómez (2006) entende todas aquelas práticas de negociação e interação entre as pessoas. Já a socialização diz respeito às trocas entre os atores sociais e os referentes culturais.

interesses econômicos, apelam para a espetacularização das imagens e por meio de estereótipos, estilos de vida e modismos podem gerar necessidades voltadas para o consumo.

Martín-Barbero (1999) acredita que mídias e escola não necessariamente precisam falar a mesma “língua”, mas é preciso entender que o problema das tecnologias está modificando as bases das práticas comunicativas da nossa sociedade. O aluno de hoje vive num mundo diferente daquele que os educadores cresceram. Por isso, a aproximação é primordial para uma escola que pensa e atua com seu tempo.

Diante disso, a escola se encontra numa encruzilhada. De um lado, a escola com seus métodos tradicionais não conseguem se aproximar do cotidiano do aluno. De outro, as mídias com seus interesses comerciais nem sempre veicula informações importantes para os alunos. Com isso, a escola tem que se preocupar com a formação de conhecimentos de um saber elaborado, como os conhecimentos científicos também têm um papel importante de transmitir, produzir e reproduzir valores referentes ao sistema sociocultural, do qual também é parte. Para tanto, Ferrés (1996), coloca que a escola tem a obrigação de auxiliar seus alunos, que consomem várias horas de mensagens audiovisuais por dia, a interpretar os símbolos de sua cultura. Na era da comunicação audiovisual, os futuros analfabetos serão aqueles que não sabem interpretar as imagens de seu tempo.

Gómez (1997) chama atenção para um dos maiores desafios pedagógicos que os recursos tecnológicos nos revelam: é preciso construir novos sentidos e aumentar nossa capacidade de integrar conhecimentos racionais, visuais e auditivos.

Acrescenta ainda, Gutierrez (2003), que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) possuem uma “dimensão pedagógica”, e para entender o potencial educativo das TICs é preciso considerá-las como mediação pedagógica, isto é, elas são construtoras de conhecimentos, valores e atitudes, construtoras da própria cultura.

A educação no audiovisual e para o audiovisual é condição fundamental para as novas gerações, que já nasceram nesse meio. Ferrés (1996, p. 16) entende que a cultura audiovisual está voltada para alguns “esquemas mentais, às capacidades cognitivas, estruturas perceptivas e sensibilidades previamente existentes no indivíduo”.

Algumas reflexões precisam ser realizadas sobre as relações de aprendizagem que propiciam as mídias numa sociedade cada vez mais fragmentada e globalizada. As imagens televisivas, em um primeiro momento, como *dispositivos tecnológicos* de comunicação, mobilizam a afetividade e a emoção, provocando um impacto emocional. Esse impacto emocional responde às necessidades psicológicas e pessoais das pessoas, por isso, que os personagens das telinhas muitas vezes são tomados, quase que de maneira automatizada,

como modelos de vida. Daí a necessidade da mediação da escola para conduzir, num segundo momento, o aluno-telespectador a reflexão crítica sobre as mensagens veiculadas nas telinhas.

Não é difícil encontrar críticas a este aspecto de mobilização das emoções por parte das mensagens audiovisuais. As imagens manipulam as consciências das pessoas? Qual a intenção do autor? A violência de nossos jovens é causada pela quantidade de filmes e programas violentos que assistem na TV?

Babin e Kouloumdjian (1989), ao se depararem com questões vinculadas ao impacto das novas tecnologias sobre os jovens, como baixa capacidade de concentração, superficialidade, violência, aumento da passividade, perda do espírito crítico e do raciocínio, preferem adotar uma outra abordagem de compreensão destes aspectos.

As críticas realizadas à baixa concentração dos jovens são afirmadas pela incapacidade dos jovens acompanharem um discurso por mais de 15 minutos; um outro ponto que fundamenta essa afirmação é que as várias informações que chegam aos jovens dificultam a concentração em alguns pontos ditos principais. Babin e Koloumdjian deslocam esses questionamentos, ao apontar para o fato de que os jovens se concentram em pontos que os adultos não estão acostumados, geralmente discursos com ritmos, sons e imagens, como os das históricas em quadrinhos e da televisão.

A superficialidade é vista como a perda da seriedade e da profundidade, as mídias provocam a dispersão e a fragmentação por meio da invasão das imagens que bombardeiam o inconsciente das crianças. Essa é uma análise tradicional que vê um homem cada vez mais “esmigalhado”, mas podemos ver as mídias como uma “rua do mundo”; podemos caminhar por ela e encontrarmos diversas culturas, o prazer se torna ponto central para iniciar um conhecimento aprofundado.

O aumento da passividade, apontada porque as mídias provocariam uma certa hipnose das pessoas, perda da imaginação e falta de iniciativa, são aspectos que devem ser considerados não como um problema só das mídias, mas também de uma sociedade que expõe as crianças a uma série de ordenamentos, desde o que devem comer (nutricionistas), até como devem se comportar (pais, escola e psicólogos). Ou seja, a infância está assujeitada aos discursos dos especialistas. Na obra “Arqueologia do saber”, Foucault (2008) propõe o termo “modalidades discursivas” para ressaltar as relações que estão em jogo nos discursos sociais. A heterogeneidade discursiva expõe diversas enunciações e relações de poder que organiza uma série de “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos” (FOUCAULT, 1986, p. 56). Os sujeitos estão imersos em relações intrincadas de poder e saber que constituem as práticas sociais. Por isso que, os discursos dos especialistas (médicos, cientistas, terapeutas,

preparadores físicos e etc.), fundados na competência técnica são vistos como enunciados de autoridade que exercem a todos um campo delimitado discursivamente, o que pode gerar um sentimento de incompetência na maioria das pessoas, da incapacidade de governar suas próprias vidas.

Acusar as mídias de aprisionar o espírito crítico e não deixar que o raciocínio se desenvolva é uma análise que compara a cultura letrada com a cultura audiovisual. Para Babim e Kouloumdjian não se pode deixar de afirmar que as mídias atacam a afetividade conduzindo a um desvio do raciocínio, mas é preciso adotar uma visão que leve em conta o “raciocínio estético”: a linguagem audiovisual une a imaginação a afetividade. Assim, é diferente o raciocínio utilizado num videoclipe, mas não menos crítico do usado numa dissertação acadêmica.

Algumas pesquisas vêm contribuindo para quebrar o círculo vicioso das críticas tradicionais as mídias (MERLO, 2006; BELLONI 1998). O que mais surpreende nestas pesquisas é que as narrativas das crianças com relação ao que vêem na televisão está muito relacionada com a sua própria realidade. Quando assistem a uma novela ou desenho animado, por exemplo, as crianças manifestam características ligadas ao seu “universo simbólico de socialização”, do lugar onde mora, de sua classe social, do seu grupo familiar e, por vezes, da religião que frequenta.

Para compreender de que modo as mensagens televisivas afetam as crianças é preciso aproximar da realidade onde vivem. Ler e interpretar as mensagens veiculadas nas mídias envolve processos de significação e mediações complexos que estão relacionados a aspectos emocionais, associativos e lógicos de cada telespectador.

Ferrés (1996) propõe uma abordagem crítica da televisão a partir da interação, ou seja, a experiência televisiva é uma interação dialética entre espectador e imagem. Ao mesmo tempo em que o emissor, com seus valores e interesses, constrói uma realidade a partir da imagem, o espectador reconstrói a imagem a partir de seus esquemas mentais.

As críticas tradicionais e simplistas colocam conceitos como passividade e manipulação, percebendo o telespectador como alguém que recebe tudo passivamente como uma “esponja”. Contudo, os indivíduos ativam um processo complexo de mediações para construir que é mais significativo para eles. As interpretações se fazem de acordo com convicções e valores pessoais, que podem agir como mecanismos de defesa, ou compensação, em relação a algumas “mensagens perturbadoras”.

As crianças, de algum modo, são mais vulneráveis aos apelos da televisão, devido às poucas experiências anteriores. O educador, dentro desse “jogo de interações”, poderá

desenvolver uma possibilidade de novas interpretações das imagens, por meio da criação de situações que dêem um novo significado às mensagens.

De acordo com Fischer (2007) a linguagem dinâmica e não linear da televisão atraem muito as crianças. As mídias tendem a agir primeiramente sobre os sentidos, apelando para as emoções por meio de uma linguagem popular que busca a essência da comunicação e, com isso, expressa uma relação mais concreta com a realidade da criança. O convite à reflexão, por vezes, é pouco priorizado nos programas televisivos. A saturação de informações e imagens que formam o “mosaico” de produtos culturais das mídias na contemporaneidade não podem ser um convite à hipnose, mas sim um ponto de partida para a mediação crítica.

Para Belloni (2001), a integração das tecnologias de informação e comunicação são necessárias para a formação de estudantes autônomos e criativos, e aqui, num diálogo com Babin e Kouloumdjian, a educação crítica da comunicação é uma forma de entender os mecanismos de controle e manipulação dos recursos técnicos utilizados pelas mídias. A mediação proposta por Belloni é indispensável para a formação do cidadão, pois:

A capacidade de a sociedade controlar o poder massificador e manipulador das mídias – em especial a televisão na esfera política – passa necessariamente por dois caminhos, ambos relacionados com a educação: de um lado, a educação para a mídia, buscando formar o receptor crítico, ativo, inteligente capaz de distanciar-se da mensagem midiática e exercer sobre ela seu poder de análise e crítica; de outro lado, a formação do comunicador, visando à qualificação plena do profissional não apenas competente, mas responsável, capaz de distanciar-se do imediatismo típico da mensagem midiática e de exercer sobre ela uma influência esclarecedora, realmente informativa – ética – escapando das armadilhas da manipulação fácil (BELLONI, 1995, p. 35).

Conforme as palavras de Babin e Kouloudjiam (1989, p. 155) é o “futuro da democracia” que está em jogo. A educação *na televisão* e *para a televisão* é condição fundamental para a construção das novas democracias (como é o caso do Brasil), que já nasceram sob a influência dos meios de comunicação de massa.

As mídias apresentam um enfoque dirigido à emoção, quase sempre de uma maneira sintética e rápida, formando um mosaico, que compõem um conjunto de informações desconexas e descontextualizadas. A escola, ao aproximar-se das mídias, terá que organizar tais informações, propiciar critérios para sua análise. A reflexão crítica e ética pode conduzir o aluno a compreender os sentidos explícitos e implícitos das informações. Para tanto, é preciso buscar na filosofia moral pontos de apoio para a fundamentação das análises críticas dos valores presentes nos discursos midiáticos.

3 ÉTICA, FILOSOFIA MORAL E VALORES

3.1 Introdução

Em sociedades complexas da atualidade, que são caracterizadas pela pluralidade de modos de vida, a constituição das subjetividades e das socialidades assumem novos sentidos. Os processos simbólicos de produção das subjetividades sofreram drásticas mudanças com a efusão de novos meios e mediações culturais. As tradicionais instituições mediadoras (escola, família, Igreja etc.) que têm como papel socializar valores referentes ao sistema sociocultural, estão fortemente afetadas, já que vivemos a emergência de um novo tempo em que os valores tradicionais, quer dizer, valores definidos e legitimados pelo ordenamento moral da modernidade que funcionam como guia das nossas ações, estão em crise, provocando, assim, a sensação do que chamou Nietzsche de *niilismo dos valores*.

Em tempos de “desordenamentos culturais”²¹, a ética é evocada como a única saída diante de todos os problemas que presenciamos nos dias de hoje. Romano (2004) alerta que o problema ético está sendo encarado como um modismo. Ao cair as utopias, abre-se um mundo de possibilidades, e a procura por verdades torna-se uma constante. As mídias, os políticos, a universidade e a sociedade em geral fazem uso da ética para se valer de um discurso legitimador, o que poderia em contrapartida gerar um esvaziamento do seu sentido.

3.2 Ética como filosofia moral

A filosofia moral revela que não existe um consenso no entendimento de ética e moral. A própria origem etimológica dos conceitos de *ética* e *moral* pode direcionar nossa interpretação para diferentes significados. Os vocábulos *ethos* (grego) e *mores* (latim), significam os costumes tradicionais de uma sociedade, mas Chauí (2003) nos alerta para uma diferenciação existente na língua grega, na qual a palavra *ethos* é pronunciada com uma vogal breve chamada *epsilon* e passa a significar “caráter, índole natural, temperamento”, referindo-se, portanto, às características pessoais.

o termo *ethos* é uma transliteração dos dois vocábulos gregos *ethos*, com *eta* inicial, e *ethos* com *epsilon* inicial (...) A primeira acepção designa a morada do homem e do animal em geral, é a casa do homem. O homem habita sobre a terra acolhendo-se ao recesso

²¹ Expressão utilizada por Martín-Barbero (2006).

seguro do *ethos*. Este sentido de um lugar de estada permanente e habitual, de um abrigo protetor, constitui a raiz semântica que dá origem à significação do *ethos* como costume, esquema durável, estilo de vida e ação (...) o espaço do *ethos* enquanto espaço humano, não é dado ao homem, mas por ele construído, ou incessantemente reconstruído. A segunda acepção do *ethos*, diz respeito ao comportamento que resulta de um constante repetir-se dos atos (...). Essa constância do *ethos* como disposição permanente é a manifestação e como que o vinco profundo do *ethos* como costume, seu fortalecimento e o relevo dado às suas peculiaridades. O modo de agir do indivíduo, expressão da sua personalidade ética, deverá traduzir, finalmente, a articulação entre o *ethos* como caráter e o *ethos* como hábito (LIMA VAZ, 2002, p. 12-14).

Rios (1993) entende que esta confusão nas definições de ética e moral remetem a uma separação convencional, que podem ser explicadas por problemáticas diferentes, mas intimamente relacionadas. Como podemos perceber nas leituras das obras “Ética”, de Vazquez (2001), e “Ética a Nicomaco”, de Aristóteles (2002), há clara distinção entre “moral” como os valores, normas, princípios e regras de uma determinada sociedade, e “ética” como a reflexão sistemática da moral.

Hare (2003) e Chauí (2003) entendem que não existe uma distinção de fato entre ética e moral. A ética, ou filosofia moral, estuda o conjunto de valores, normas e regras, que são instituídos por toda cultura e cada sociedade, sendo que em sociedades altamente inflexíveis de castas, ou divididas por classes, é possível notar uma moral para cada casta ou classe.

A separação dos termos ética e moral pode parecer uma convenção, mas ela nos remete a duas direções possíveis: entender as normas, as regras, os valores, as opiniões e princípios que regulam as ações é uma delas; a outra a reflexão filosófica sobre estes aspectos orientadores das ações, uma mudança de *nível reflexivo*, como diz Cortina (2010), de um saber que só pode ser apreendido *mediatamente*. A tarefa da ética é, portanto, de investigar, de acordo com os diferentes métodos desenvolvidos pelas teorias éticas, os valores, normas, ações ou preferências que foram modelados, conscientemente ou inconscientemente, ao longo das nossas experiências de vida.

Por isso, utilizaremos neste texto um entendimento mais formal, que se aproxima do entendimento de Ricouer (1995), que faz uso da diferenciação entre ética e moral como a possibilidade da ética assumir a perspectiva de conduzir à “vida boa”; já a moral residiria nas normas e regras que têm pretensão à universalidade. A ética, nesse sentido, aproxima-se da herança aristotélica da “intenção de uma vida realizada sob o signo das ações estimadas boas”, e a moral da herança Kantiana “marcado por normas, obrigações, interdições

caracterizadas ao mesmo tempo por uma exigência de universalidade e por um efeito de constrição” (RICOUER, 1995, p. 161).

De acordo com Vázquez (2001, p. 63) a moral pode ser definida como:

um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, seja, acatadas livre e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal.

Se formos considerar a moral como “... um conjunto de regras e normas ...”, ela existe desde o momento em que o homem começou a organizar-se em comunidade, mas as primeiras reflexões sobre os valores que sustentam as relações vêm com as perguntas socráticas do tipo: O que é a justiça? O que é a coragem? O que é a amizade? Com isso o estudo da moral inicia-se com Sócrates e vai se consolidar com Platão e Aristóteles (CHAUÍ, 2003).

A moral surge como um “sistema de exigências e costumes que permitem ao homem converter mais ou menos intensamente em necessidade interior – em necessidade moral – a elevação acima das necessidades imediatas (necessidades de sua particularidade individual) (HELLER, 1985, p. 5-6)”.

Já a ética nasce como uma reflexão/problematização sobre “um tipo de experiência humana ou forma de comportamento dos homens, *o da moral*, considerado, porém na sua totalidade, diversidade e variedade” (VÁZQUEZ, 2001, p. 11). Assim, a reflexão ética assumiria um caráter científico, uma reflexão que busca na “totalidade” da moral seu objeto de significação, a ética é uma reflexão sistemática e metódica do comportamento moral.

Se formos considerar a moral como “... um conjunto de regras e normas ...”, ela existe desde o momento em que o homem começou a organizar-se em comunidade, mas as primeiras reflexões sobre os valores que sustentam as relações vêm com as perguntas socráticas do tipo: O que é a justiça? O que é a coragem? O que é a amizade? Com isso o estudo da moral inicia-se com Sócrates e vai se consolidar com Platão e Aristóteles (CHAUÍ, 2003).

A ética nasceu do desejo de combater a violência, seja ela contra uma pessoa, seja ela contra nós mesmos, e também da necessidade de libertação dos homens de suas contingências adversas, quer dizer, da reflexão que busca, distingue e problematiza os valores morais.

O sujeito ético não se submete aos acasos da sorte, à vontade e aos desejos de um outro, à tirania das paixões, mas obedece apenas a sua consciência – que conhece o bem e suas virtudes – e à sua vontade racional – que conhece os meios adequados para chegar aos fins

morais. A busca do bem e da felicidade são a essência da vida ética (CHAUÍ, 2003, p. 439).

Nesse sentido, a ética funciona como uma busca racional dos motivos, desejos e valores que guiam as ações. O primeiro esforço racional de explicação dos valores vem com os pensadores pré-socráticos. Os filósofos pré-socráticos deslocam o sentido da moral da explicação mitológica para o plano ontológico dos valores, nas palavras de Protágoras (490-422 a.C.) “o homem é a medida de todas as coisas”, cabe ao homem buscar o verdadeiro conhecimento sobre as coisas e a natureza (GHIRALDELLI, 2003).

No entanto, é com o pensamento de Platão e Sócrates e mais adiante com Aristóteles que ética vai se consolidar. A ética socrático-platonica conduzia as pessoas ao verdadeiro conhecimento, aquele que “exige que nos libertemos das aparências das coisas” (CHAUÍ, 2003, 126).

Ao indagar [...] a virtude e o bem, Sócrates realiza na verdade duas interrogações. Por um lado, interroga a sociedade para saber se o que ela costuma [...] considerar virtuoso e bom corresponde efetivamente à virtude e ao bem; e, por outro lado, interroga os indivíduos para saber se, ao agir, possuem efetivamente consciência do significado e da finalidade de suas ações, se seu caráter ou sua índole [...] são realmente virtuosos e bons. A indagação ética socrática dirige-se, portanto, à sociedade e ao indivíduo (CHAUÍ, 2003, p. 438).

A ética (conduta do homem) e a política (conduta do homem em sociedade) são questões indissociáveis no pensamento grego e são temas importantes até os dias de hoje. Para Aristóteles, por exemplo, a finalidade última do homem é o bem supremo, a felicidade, mas que não depende somente de um esforço individual, a construção de uma sociedade democrática depende de uma prática social, de um processo educativo que se realiza numa *polis* justa e igualitária (VALLE, 2001).

Os antigos afirmavam que a ética, cujo o modo era a virtude e cujo fim era a felicidade, realizava-se pelo comportamento virtuoso entendido como ação em conformidade com a natureza do agente (seu *ethos*) e dos fins buscados por ele. Afirmam também que o homem é, por natureza, um ser racional e que, portanto, a virtude ou o comportamento ético é aquele na qual a razão comanda a paixão, dando normas e regras à vontade para que esta possa deliberar corretamente.

A ética cristã - para qual o valor supremo do homem é Deus e os princípios morais são aqueles propostos pela Igreja - torna-se imperativa numa época que a reflexão ética era feita

por membros da Igreja como Santo Agostinho (354-430) e São Tomás de Aquino (1226-1274) (VAZQUEZ, 2001).

Com a modernidade muitos dos temas da época grega foram retomados. A ética da modernidade cultiva a razão centrada na idéia antropocêntrica (homem como centro do mundo) como forma de sair das sombras medievais. O renascimento é caracterizado pela ideia das Luzes que retomam as discussões sobre a razão como instrumento contra os dogmatismos do feudalismo (REALE, 1990). Autores como Descartes, Kant, Bacon, Galileu e Newton são os maiores representantes do racionalismo ético.

A ética de Kant (1724- 1824) é o principal ícone do racionalismo e vem marcar uma renovação na filosofia moral. Kant desenvolveu uma moral que visa à autonomia do indivíduo. Isso quer dizer que o homem é criador dos valores morais através da sua consciência, e que a conduta que rege as ações não é definida por uma moral exterior, mas sim pela consciência moral que é a própria razão (WALKER, 1999).

Para Kant todo valor moral vem da lei moral, que é um imperativo categórico que confere a certas ações uma permissão ou proibição. Toda ação para ser moral deve ser pautada na boa vontade; “Age de tal modo que a máxima de tua vontade possa valer sempre como princípio de uma legislação universal” (KANT, 2003, p. 40).

Segundo Rouanet (2007, p. 213) os ideais de uma ética iluminista, basicamente kantiana, podem ser descritos da seguinte forma:

A idéia de que a moral podia ter um fundamento secular; a idéia de que o indivíduo, considerado como célula elementar da sociedade, tinha direito a auto-realização e a felicidade e podia descentra-se com relação à vida comunitária, criticando-a de fora; a idéia de que existe uma natureza universal, de que existem princípios universais de validação ética, e de que existe um pequeno núcleo de normas matérias universais.

Ao mesmo tempo, nascia no seio do racionalismo iluminista autores como Rousseau, Espinosa, Locke, Nietzsche e Hume que contrapunham a idéia de soberania da razão como universal e esclarecedora de todos nossos condicionamentos históricos, e passavam a considerar as influências das emoções e desejos (emotivismo ético) no comportamento moral.

Baruch Spinoza (1632-1677) analisa a ética com base numa idéia central, de substância, qualquer homem afirma sua existência em si e por si mesmo. Para Espinosa, nós somos seres de afetos, nós experimentamos afetos por coisas que aumentam a nossa capacidade vital, e experimentamos ódio por tudo aquilo que nos enfraquece. Nossas paixões são consequência de forças externas, e nossas ações são causadas por forças interiores.

A vida ética, concebida por Espinosa, significa viver as paixões e desejos alegres, afastando tudo que é prejudicial; quando a causa das nossas ações deixarem de ser as paixões alegres, sairemos da servidão e alcançaremos a liberdade. Para atingir a vida ética, Spinoza propõe dois fatores: um estado democrático que, por meio de instituições fortaleceriam a vida social dos homens e controlaria assim as paixões e desejos alegres; e um outro fator é agir virtuosamente, pois o que move a ação virtuosa com os desejos e paixões alegres, e sendo assim, temos que afastar afetos tristes, como ódio, inveja, inimizade, e a virtude seria o laço que une os homens.

O racionalismo metafísico de Spinoza consiste na procura do “verdadeiro bem”, aquele que pudesse dar sentido a existência humana, e que conduza a felicidade. Os fins últimos dos homens não poderiam ser os prazeres, riquezas e honras, essas coisas devem servir como meios para se chegar ao bem supremo que é o laço que une intimamente a mente com toda natureza. A elaboração de uma moral e pedagogia deve servir a esse fim, a sociedade deve ser construída com o objetivo de levar o maior número de pessoas a alcançá-lo.

Nietzsche (1844-1900) foi um dos maiores críticos do racionalismo moderno, negou fortemente os valores tradicionais cristãos, formulou severas críticas à moral construída historicamente pela aristocracia, Igreja e outros setores dominantes da sociedade. Para Nietzsche a ordem moral criada pelo pensamento filosófico-cristão inverte os valores morais e aprisionam a vida. A verdadeira ética como força criadora de valores deve buscar para além do bem e do mal, novos sentidos para a vida.

As novas problematizações elaboradas por Nietzsche levou muitos autores a questionar a força da razão como libertadora dos homens. Karl Marx (1818-1883) e Sigmund Freud (1856-1939), por exemplo, são reconhecidos como os maiores críticos da moral ocidental. Mesmo não estruturando uma ética nos moldes das éticas tradicionais, eles terão grande influência no pensamento filosófico do século XX. Suas críticas se voltam contra a ideologia da moral capitalista, e no poder do inconsciente na formação dos valores morais. (LIMA VAZ, 2002).

Heller (1989) avalia dois períodos da ética marxista. Num primeiro período, Marx concebe o homem livre somente quando ele não recebe nenhuma autoridade externa, a liberdade só será alcançada quando o indivíduo atingir a autonomia absoluta, seja em relação às coações econômicas, seja em relação ao Estado, à família, ou as leis e até as condutas morais vigentes. Em um Marx mais maduro, segundo Heller, a necessidade do dever social

integra o conceito de liberdade, por isso o homem deve agir de acordo com algumas obrigações sociais.

Para Marx não existe ética que não tenha seu fundo na luta de classes, por isso uma ética universal esconderia valores burgueses e serviria como uma ferramenta de dominação da classe dominante sobre as outras classes (MARQUES, 1991, p.25).

Já para a psicanálise de Sigmund Freud (1856-1939) o inconsciente influi de maneira decisiva no comportamento do indivíduo. Para Freud nossos valores e regras morais são formados ao longo da vida por meio da contradição entre a consciência moral (consciente) e manifestação do superego inconsciente, não importando muito as influências externas (REALE; ANTISSERI, 1997).

Para a filosofia da linguagem, o dualismo ético entre racionalistas e emotivistas não atinge a principal questão, que é a da cultura e da linguagem. Alguns dos maiores representantes da filosofia da linguagem foram Moore, Wittgenstein e Russel.

O filósofo da linguagem, segundo Hare (2003, p. 22), busca entender os significados das sentenças morais, e tenta resolvê-los. Para isso, utiliza a lógica como “o estudo das palavras que as pessoas usam em seu discurso, com o fim de apurar quais das coisas que elas dizem, dado o modo como usam as palavras, são verdades necessárias”. A lógica vai ser um ramo de uma ética que ele denomina de teórica, porque tenta encontrar no discurso argumentos corretos sobre questões morais, e isso será feito através de um raciocínio correto.

Adorno (1903-1969), Horkheimer (1895-1973) e Habermas (1929-), mais adiante, Benjamin (1892-1940), Marcuse (1898-1979) e Fromm (1900-1980) foram os principais expoentes que deram continuidade às críticas desenvolvidas por Marx e Freud sobre a função ideológica da ordem moral construída pelo capitalismo. Estes pensadores desenvolveram estudos relacionados à ética. Por intermédio de uma teoria crítica eles buscavam entender a dialética da sociedade industrial.

Horkheimer, por exemplo, sugere que nossas convicções, valores, princípios e ações devem ter como fundamento a razão; ao contrário, se nossas decisões não tiverem mais autonomia elas transformam-se em razão instrumental, que é dominada e transformada em instrumento de manipulação.

Apel e Habermas defendem uma fundamentação ética baseada nos pressupostos da comunicação, por isso a chamada ética discursiva de Apel sustenta o argumento pragmático-transcendental, que tem como princípio moral básico o princípio da universalização. Segundo este princípio, afirma Velasco (2001, p. 10):

as normas de agir podem sustentar a sua pretensão de validade (correção) apenas na medida em que são suscetíveis de serem justificadas mediante argumentos que obtenham o livre assentimento racional de todos os concernidos enquanto participantes (atuais ou potenciais) de um discurso público real, desenvolvido segundo as normas de uma comunidade ideal de comunicação ou situação ideal de fala.

Apel, por meio do princípio da universalização, confere às máximas e normas uma justificação racional, combatendo o subjetivismo ético. Para se estabelecer normas válidas em sua universalidade, é preciso que o discurso argumentativo realize um entendimento intersubjetivo; com isso, o apelo à consciência moral de um indivíduo não terá validade (VELASCO, 2001).

A pretensão aqui não é de montar um tratado sobre a história da filosofia moral, mas sim apontar o caráter contingente e temporal das reflexões éticas que mudam conforme o contexto em que estão inseridas.

Na esteira de Cortina (2010), acreditamos que enquanto os homens tiverem que atribuir um significado à sua realidade; enquanto que algumas formas de vida pareçam mais humanas, demasiado humanas; enquanto continuarmos justificando nossas escolhas e preferências por intermédio de um “juízo de valor” que consiga distinguir a diferença entre bem e mal, permitido e proibido, certo e errado, virtude e vício; enquanto nossas tiverem uma “razão” a ética será sempre necessária.

3.3 As teorias éticas

A filosofia se constitui num saber prático da moral que foi formado ao longo da história da humanidade, e adota diversos *métodos* que articula diferentemente o fenômeno da moralidade.

As reflexões éticas buscam no *ethos* da nossa existência (costumes, hábitos, sentimentos e ações) que é modelado pelas nossas condições históricas – família, bairro, país, classe social, religião entre outros – a prescritividade e validade dos *fundamentos* morais de nossas escolhas e ações. O caráter dinâmico do *ethos* é que impõe a responsabilidade ética, baseada na liberdade, de nossas condutas (LIMA VAZ, 2004). A ética surge como necessidade e liberdade de condução de uma vida melhor (vida boa).

Pode-se afirmar, de modo geral, que a tradição da filosofia moral revela algumas correntes que estudaram a moral a partir de fundamentações próximas. Chauí (2003) destaca

duas éticas: o *racionalismo ético* (com dois ramos: o ramo intelectualista e o ramo voluntarista), e o *emotivismo ético*.

Hare (2003) sugere que a tradição da filosofia moral pode ser dividida em quatro teorias: naturalismo, intuicionismo, racionalismo e emotivismo.

Cortina (2010) propõe uma divisão um pouco mais abrangente das classificações das teorias éticas: normativas e descritivas; naturalistas e não naturalistas; cognitivistas e não cognitivistas. Cortina ainda sugere uma classificação menos ampla, mas também muito importante: a ética dos meios e a ética dos fins.

No *racionalismo ético* a educação moral da razão é uma possibilidade de conduzir nossas ações, e a vida ética é formada por três fatores: a necessidade, desejo e a vontade. A necessidade é tudo aquilo que precisamos para sobreviver; nossos desejos determinam nossas ações, eles aparecem com a satisfação das necessidades e conferem prazer a elas. Chauí (2003, p. 327) acrescenta que o desejo “... oferece à vontade os motivos interiores e os fins exteriores da ação”. A vontade educa, no sentido moral, nossos desejos, e a responsabilidade é inseparável da vontade.

Chauí (2003) identifica nos dois ramos do racionalismo a idéia de que a razão funcionaria como um “juiz” dos desejos, impulsos e apetites. A concepção intelectualista considera o homem como um ser racional, que deve, por meio do conhecimento e da educação ética, controlar os desejos. A razão conduzirá a vontade ao conhecer os fins e os meios morais, sendo capaz de distinguir a diferença entre o bem e o mal. Já a concepção voluntarista condiciona a razão à nossa vontade, é a boa vontade que conduzirá a uma vida virtuosa com boas escolhas.

As intenções e motivos do agir conferem aos meios e fins de uma ação moral um sentido, o racionalismo ético vai procurar descobrir quais são os sentidos de nossas ações.

O *emotivismo ético* é um levante contra o racionalismo. Um importante representante desta teoria, que vê nas emoções a causa de nossos valores e normas, é Nietzsche, para quem a moral racionalista foi posta para oprimir tudo que é natural no ser humano. Já outros emotivistas utilizaram os conhecimentos de Rousseau, para afirmar que o homem possui uma bondade natural que se manifesta em nossos sentimentos e paixões, assim regulando nossas relações sociais.

Alguns emotivistas se erguem contra uma moral que foi construída para limitar a vida, e a “vontade de potência” de Nietzsche seria uma força que busca derrubar a moral aristocrática.

O emotivismo ético, através de pensadores como Freud e Nietzsche, criticou uma possível moral vigente que esconde uma violência e idéias que visam dominar e reprimir nossos desejos. O imperativo categórico desenvolvido por Kant é negado, porque poderia colocar uma parte da sociedade a serviço de outra parcela.

O intuicionismo é uma corrente dentro da filosofia moral que inseriu novas questões no pensamento ético. Henrique Bergson (1859-1941) inicia a discussão intuicionista afirmando que o conhecimento verdadeiro acontece com a captação imediata, por meio da intuição. Bergson difere dois tipos de conhecimento, por conceitos e pela intuição. Segundo ele, só com a apreensão imediata do objeto chegaremos a sua essência e ao conhecimento intrínseco, concreto e absoluto. O intuicionismo de Bergson possui duas fontes relacionadas à moral: a moral fechada e a moral dinâmica. A moral fechada é característica das sociedades fechadas - família, tribo, comunidade, nação – que, para continuarem funcionando, imprimem certos hábitos aos indivíduos, tirando sua liberdade. A moral dinâmica é aquela que pede um progresso, por exemplo, os heróis e santos; segundo Bergson esses personagens provocam uma emoção pura.

Para as éticas naturalistas qualquer fundamento da moral se encontra atrelado a outros fenômenos (moral heterônoma) como o psicológico e social. Já os não naturalistas dizem que a moral é autônoma e livre para se autodeterminar, não precisa de nenhum outro argumento para se justificar (CORTINA, 2010).

Os cognitivistas entendem que a moral, que é um saber prático, não cabe julgar o que verdadeiro ou falso, mas sim o que está correto ou incorreto. Cabe ao cognitivista argumentar racionalmente se as normas são válidas ou arbitrárias. Já os não cognitivistas não acreditam ser possível justificar racionalmente as normas e valores (ibidem).

Uma classificação muito debatida também diz respeito as “éticas dos meios” e “éticas dos fins”.

As *éticas dos meios* remetem as clássicas definições das éticas dos bens, que se preocupam em descobrir empiricamente o que *move* as ações humanas, quais as aspirações ou meios que leva determinado indivíduo a agir de tal maneira, que pode levar até as análises quantitativas do comportamento moral. O problema das éticas dos meios é que esbarram no subjetivismo da conduta humana.

As *éticas dos fins* esbarram no transcendentalismo do homem, as finalidades e bens morais não são os “ideais” particulares e subjetivos de cada homem, as investigações morais dizem respeito ao comportamento do homem em sociedade, e tem como uma de suas vantagens atrelar os bens e fins morais objetivamente aos sujeitos.

Portanto, podemos dizer que as teorias éticas fragmentam o problema da moral dicotomicamente nas razões, emoções, desejos e bens que regem nossas ações. O fenômeno moral precisa ser tratado em sua complexidade, por isso, uma interpretação leva ao conflito com outras interpretações, que não necessariamente conduz a uma superação do problema, mas que produz uma reflexão crítica sobre o assunto.

3.4 A noção de valor e suas relações com a educação

Qualquer debate que envolva o fenômeno moral em sua complexidade, amplitude e diversidade, deve levar em conta a questão dos valores como objeto de preferências e escolhas na relação com o mundo.

O apelo que se faz à ética e à educação dos valores morais exige uma justificação conforme a complexidade das sociedades atuais que tem como características principais o pluralismo e diversidade de formas de vida. A origem da pergunta “Como educar moralmente?” é a ruptura com as visões de mundo conservadoras que justificam as ações com base nos ordenamentos e crenças imutáveis, divinas, das sociedades tradicionais.

Para Cenci (2010, p. 67) podemos definir a complexidade das sociedades atuais da seguinte forma:

um contexto de permanente e profundas transformações em múltiplas dimensões da vida humana; um grande, variado e constante incremento das tecnologias; a revolução dos meios de comunicação e das tecnologias da informação; a expansão de sistemas abstratos de confiança (Giddens), dirigidos pelo conhecimento de especialistas e ancorados na suposição de sua competência técnica; um profundo redimensionamento da relação espaço-tempo, de modo a encurtar distancias e transformar espaço virtual em nova modalidade de articulação dos vínculos sociais; a emergência dos novos movimentos e de novos atores sociais; diversidade de formas de vida e a pluralidade de códigos morais; um contexto de trabalho flexível e precarizado para muito indivíduos e de ausência de trabalho para outros tantos; a globalização e a virtualização da economia, o predomínio do capital especulativo e o atrelamento da política à economia; a transformação do conhecimento em força produtiva; a crescente burocratização e juridificação da vida; a rápida urbanização e a constituição de sociedades de massa; o enfraquecimento das figuras de autoridade e das instituições; a crescente precarização da educação formal, traduzida, entre outros, por fatores de massificação e a mercantilização do ensino, a invasão da lógica da esfera privada sobre o ensino e a destituição de certas funções da própria escola.

Nesse cenário, a questão da ética e valores, que desde os primórdios do pensamento filosófico grego esteve relacionada com a educação, sofre um forte distanciamento da relação

como o mundo contemporâneo. A relação entre cultura e educação indica novas problematizações sobre o tema da ética. A educação, com a pluralidade de desordenamentos educativos, não parece mais sustentar a formação de si e de um novo *ethos* (HERMANN, 2010).

Quando este assunto é tratado no ambiente escolar, quase sempre o é com base em visões dualistas que levam a extremismos totalmente ineficazes. Menin (2002) chama atenção para as práticas tradicionais dos professores com relação a “Educação em valores”. Por um lado, temos os professores que revelam uma postura de autoridade moral, e de forma doutrinária inculcam nos seus alunos verdades estabelecidas que acreditam ser importantes para eles. Num outro sentido, temos professores que assumem uma postura relativista, quer dizer, os valores são apreendidos tacitamente, e não exigem uma interlocução explícita dos professores.

Para Cortina (2009) o fato de a ética estar "na moda" não significa que todos acreditem que ela seja importante na vida atual, e a discussão ética sobre os valores e normas que conduzem nossas ações parece uma mera questão de retórica, não mais uma exigência para se viver melhor.

É aí que os esclarecimentos sobre a noção de valores ganha relevância social. Já é lugar comum aceitar que, na escola, os professores devem assumir o papel de mediadores críticos dos valores e costumes da nossa sociedade. Também não é de hoje que escola preocupa-se com a questão ética da construção de valores. No entanto, a escola não pode se tornar, nem o castelo da autoridade, nem a fábrica de reprodução mecânica dos valores éticos e estéticos, tem que ser um espaço de mediação crítica, de um mundo que está cada vez mais fragmentado e pluralista, que contribua, quase como um imperativo categórico, para compreender os condicionamentos éticos e estéticos de nossas conduta.

Os valores começaram a ser importantes na discussão filosófica a partir da segunda metade do século XIX, quando o conceito de valor substituiu a noção de bem instituída pelos gregos. Reale (1991) lembra que para os gregos, a noção de valor era substituída pelos termos, *áxia* de Axiologia e *bonum* como bem, que estavam atrelados aos princípios éticos e ontológicos de uma vida digna e admirável.

Valor, num sentido mais amplo, faz referência ao que é significativo para a existência humana; o valor como objeto de escolha e preferências pode ser determinante ou determinado do nosso existir. Valor é a qualidade de algo que se manifesta na apreciação, ou avaliação, de um sujeito com relação ao seu meio circundante.

Dar valor (*to value*) significa primariamente apreciar-se, ter-se em estimação; mas em segundo lugar quer dizer apreçar, avaliar no sentido de dar o preço ou de calcular o valor. Isto é, significa no primeiro sentido o ato de termos em estima alguma coisa, de nos ser cara essa coisa, e também de julgar a natureza e a grandeza de seu valor, comparado com alguma outra coisa. No ultimo sentido, é avaliar ou calcular o valor (DEWEY, 1959, p. 261-262).

A tradição filosófica sobre os valores teve dois momentos no entendimento de Abbagnano (2000): num primeiro momento, uma corrente que tem estreita relação com um sentido metafísico, que considera os valores como absolutos, os valores são normalizados obrigatoriamente por uma realidade extrínseca ao individuo; e a outra corrente que vê a produção subjetiva dos valores com relação às ações humanas que são sustentadas pela realidade empírica, uma concepção de valor intrínseca e subjetiva.

Para Resweber (2002), a noção de valor já nasce num ambiente de contestação, pensadores como Marx, Freud e Nietzsche irão denunciar a máscara ideológica dos valores numa sociedade comprometida com o capital. Já M. Scheler e Nicolai Hartmann propõem uma renovação das noções de valor a partir de uma ontologia ligada à práxis e ao compromisso. Segundo o autor, a noção de valor ganha uma importante contribuição com as teorias de inspiração hermenêutico-fenomenológicas, como as de Scheler e Hartmann. O valor como algo desejável envolve sempre uma aspiração e uma representação.

Em Brentano (apud SILVA, 2000) percebe-se a importância dos estudos sobre a intencionalidade da consciência na percepção intuitiva dos valores que se manifestam nos fenômenos, e nos abrem dois caminhos: o psicologismo e a fenomenologia.

O psicologismo, numa primeira fase, busca identificar na intencionalidade dos atos a “vivência valorativa”. A segunda fase persegue a necessidade de revelar valores e objetivos fundamentados na emoção; a preocupação é de um esforço neokantiano de buscar valores que se mostrem universais.

As linhas fenomenológicas que estudam a dimensão axiológica têm como representantes pioneiros Brentano (1838-1917) e Husserl (1814-1928), que procuram superar os problemas e vencer o nível do *cogito* (pessoal, individual, subjetivo) para alcançar o “universo das coisas” (o outro, instituições, história). Brentano vai dizer que “toda consciência é consciência de algo”, assim ele propõe que somos capazes de trazer para si o objeto através da intencionalidade da consciência. Para tanto, o reconhecimento dos objetos é realizado pela “intuição das essências vividas” (SILVA, 2000, p. 56).

Max Scheler, herdeiro das idéias de Brentano e Husserl, é um dos maiores expoentes da teoria dos valores. Ele vai negar o psicologismo, o positivismo, o empirismo, o pragmatismo, o sociologismo e o historicismo, devido à impossibilidade de entender dentro do universo axiológico a objetividade e particularidade desse campo. Segundo ele, essas teorias, apoiadas na lógica matemática, tratam os valores, como afirmava Durkheim, como fatos sociais. Sendo assim, eles são passíveis de quantificação, comparadas a coisas que serão analisadas como operações condicionadas ao momento histórico.

O método fenomenológico de Max Scheler busca a descrição das essências do universo hierárquico e ordenado do mundo dos valores. O universo dos valores só é atingido por meio de uma apreensão das essências-qualidades que são reveladas no *eidos* da vivência. A teoria dos valores de Max Scheler está estruturada em uma ordem hierárquica de valores, que são percebidos por intermédio da recepção afetiva. Em suas obras, “*O Formalismo na Ética*” e “*A Ética Material dos Valores*”, ele explica que as percepções afetivas revelam os valores como um dado imediato, e é uma qualidade da natureza humana, são “intuições emotivas” (LIMA VAZ, 2002).

Assim como Scheler, a ética de Nicolai Hartmann também está fundamentada em uma teoria dos valores, além da inspiração fenomenológica. Hartman vai buscar no pensamento de Aristóteles, Kant e Nietzsche alguns pontos de apoio para sua teoria axiológica, que está ancorada na idéia dos valores como “valências ontológicas”; sua ética deposita na fenomenologia do *ethos* a vivência de valores que se hierarquizam de acordo com as vicissitudes da vida. A ontologia dos valores de Hartmann aproxima-se das teorias éticas de Aristóteles quando afirma o estatuto metafísico dos valores, que podem se divididos em três níveis: valores elementares, valores interiores, valores morais, sendo que os valores morais representam a finalidade última do agir ético (ibidem, 2005).

A corrente de pensamento que utiliza o materialismo histórico dialético deixa algumas importantes contribuições para a teoria dos valores. Silva (2000) alerta que não devemos correr o risco de analisar as formações ideológicas a partir de um materialismo vulgar mecânico, pois o sistema axiológico está inserido na totalidade das relações sociais de produção.

As relações sociais, que são responsáveis pelo aparecimento dos valores, sentimentos, idéias e princípios são históricas e dinâmicas, e é somente na práxis que veremos se revelar nossa forma de pensar. Como exemplo da tentativa de fundamentar uma teoria dos valores que não fosse voltada para casos concretos, Antonio Gramsci explicita que nossos valores aparecem na prática, para ele não se pode separar o *homem faber* do *homem sapiens*, o

homem educa e é educado ao mesmo tempo. Com isso, os valores são carregados de significações condicionadas a um momento histórico que está em constante movimento.

A partir dessas diversas influências que podemos chegar a uma noção de valor mais abrangente. Se levarmos em conta as inspirações das linhas hermenêutico-fenomenológicas, o “valor” como “desejo de algo” carrega o horizonte de mirada das relações humanas, como meios que exigem fins apropriados a conduta. Contudo, se levarmos em conta as contribuições das críticas dos valores, a dimensão representacional do valor ganha destaque, qualquer valor, fim ou atitudes são carregadas de representações simbólicas que foram construídas ideologicamente no seio da sociedade, isto revela a importância de uma análise hermenêutico-crítica-fenomenológica da experiência dos valores.

4 LENDO OS DESENHOS ANIMADOS: ENTRE FADAS, SURFISTAS E ALIENÍGENAS

4.1 Introdução

Os desenhos animados estão amplamente socializados na cultura atual, e mesmo que suas temáticas e linguagens pareçam distantes da nossa realidade, precisamos nos aproximar um pouco mais para entender melhor como as crianças estão estabelecendo suas relações com as mediações culturais. Analisar os desenhos animados como produtos culturais que constituem e são constituídos pelas culturas das infâncias se torna fundamental para entendermos as formações das subjetividades das crianças e suas implicações no contexto escolar.

Como vimos em Migliora, Leite e Duarte, (2006) e Girardello (1998, 2001) assistir desenhos animados é a opção preferencial da maioria das crianças, e o estudo da programação televisiva infantil na perspectiva que a televisão está integrada concretamente ao cotidiano imaginativo das crianças. Por isso, adotamos o gênero televisivo desenho animado como objeto de nossa pesquisa.

Dada a riqueza e diversidade da programação televisiva infantil, mais especificamente da variedade de desenhos animados - não apenas porque possuem estruturas narrativas e linguagens diferentes, mas também porque muitos desenhos animados começam a adotar as linguagens de outros gêneros televisivos como o cinema, a bricolagem dos videoclipes e recursos das técnicas digitais de computação gráfica -, nossa pretensão não é dar conta de todo esse espectro. Buscamos então, de acordo com nossos critérios de seleção, oferecer alguns pontos de vista que contribuam para a compreensão dos valores que permeiam a cultura lúdica das crianças de hoje.

Machado (2000) chama atenção para o fato de que a heterogeneidade e fragmentação dos produtos culturais de nossa época que aponta para o hibridismo como condição estrutural das narrativas contemporâneas. Todavia, temos que buscar alguns pontos de apoio para a análise de produtos culturais tão variados, como dos desenhos animados. Um primeiro aspecto que autor ressalta é que cada gênero ou discurso televisivo possui uma determinada linguagem, uma forma de organizar as idéias, através de meios e recursos expressivos já suficientemente socializados na cultura. Qualquer produto, texto ou discurso está inserido numa dinâmica cultural que se manifesta em tendências expressivas que lhe garantem uma certa estabilização. Mas nem por isso todo texto cultural deve ser conservador, e Machado

destaca então um outro ponto muito interessante, que é o hibridismo dos textos culturais. Cada obra ou discurso dispõe de um acervo expressivo cultural que está em constante renovação, a abertura e a liberdade poética de cada obra dialoga com o mundo da vida. Por isso, nossa intenção neste trabalho é buscar pontos de apoio que auxiliem o professor de Educação Física a analisar criticamente as mensagens televisivas voltadas para a infância. Mas isto não quer dizer que cada um e todos nós sejamos incompetentes para buscar na sua própria experiência televisiva cotidiana brechas deixadas pelo discurso hegemônico, para explorar o potencial educativo das mídias.

A estrutura narrativa dos produtos culturais televisivos voltados para a infância, no caso específico, de um desenho animado, segue sempre uma lógica que estrutura valores morais e estéticos que fazem referência ao conjunto de regras, normas e costumes da sociedade que auxiliam na construção das ações dos personagens e no ordenamento moral da história. É muito comum as pessoas perguntarem “Qual a moral da história?” antes mesmo de saber de se trata aquela história, os personagens, qual o tema etc. A lógica narrativa de um desenho animado quase sempre esta estruturada numa temática em cima de um ensinamento moral, de uma visão de vida, de uma ideologia, de um sistema de valores que organizam as relações dos personagens e, muitas vezes, são compreendidos pelas crianças como modelos - por exemplo, os heróis das histórias em quadrinhos.

No entanto, como vimos as imagens e narrativas não existem em separado da imaginação, da fantasia, dos esquemas mentais, dos modelos, das representações mentais, podemos afirmar que a imagem indica, mas não determina o sentido, por isso, a experiência perceptiva depende de um processo seletivo e relacional.

Capparelli, Kasprzak e Meurer (2002) mencionam que as imagens e narrativas cumprem uma função muito importante na história da humanidade, que é a de dialogar com os problemas da existência humana. Através dos personagens, mitos e heróis, que são carregados de valores sociais, as narrativas vão significando a vida das pessoas devido ao vínculo com a realidade onde vivem. A representação é construída na percepção afetiva das imagens que nos aparece fundada no real, devido a verossimilhança das imagens.

Para Hoffmann (2003) o desenho animado faz parte do cotidiano das crianças, suas narrativas e encantamentos visuais atraem muito a atenção das crianças. Compreender a presença da televisão e seus dispositivos tecnológicos de comunicação é fundamental para uma educação que entende a criança não só como espectadora, mas também como produtora de cultura, que na mediação e interação com seus colegas participam dos elementos da cultura que tem acesso.

Com isso, temos como horizonte, nas análises dos discursos dos desenhos animados, as interpretações possibilitadas pelas teorias éticas, que levantam perspectivas sobre os problemas morais, numa concepção bem nietzschiana. Isto não quer dizer que tudo é relativo, a perspectiva sobre os problemas morais pode mudar de acordo com o nosso nível reflexão. Dessa forma, podemos indicar que as análises críticas dos produtos midiáticos, dos valores veiculados nas mensagens televisivas, possibilitam aos alunos aprendizagens significativas que os encaminhem para a reconstrução de seus modos de agir e viver.

Como sugere Cortina (2010) a partir de nossa perspectiva de vida nos significamos o mundo ao nosso redor, de acordo com nossas crenças, valores e hábitos. Por exemplo, se concebemos o mundo numa perspectiva unificadora, que todos são iguais e livres, então a ética dos meios é da autonomia e liberdade. Agora, se aceitamos que no mundo impera a desigualdade e egoísmo, a perspectiva se volta para a ética dos fins, cujo o fim moral a ser alcançado é da autonomia, igualdade de direitos e solidariedade. É ainda a mesma autora que exalta a necessidade de buscar no conflito das interpretações das teorias éticas uma resolução que garanta uma relação dialética entre desejos intra-subjetivos e entre finalidades intersubjetivas, que são objetivadas num *ethos* cada vez mais democrático. Cumprir-se-ia assim a tarefa constante da ética em articular o mundo dos valores vividos pelos agentes (mundo da prática) com o problema teórico da condição de pressupostos necessários que foram considerados como valores universais, e, por consequência, da criação de novos valores.

A discussão sobre os meios e fins é permeada de muitos percalços. Como é possível articular os direitos conquistados pela humanidade ao longo dos tempos, que culminam nos direitos humanos universais, com a constante pluralização do mundo da vida?

Quando se fala em perspectiva, ou ponto de vista, logo se pensa no “plano do conteúdo”. No entanto, quando diz respeito às visões de mundo que se pretende construir a partir das relações signicas (de significado) de um texto ou produto cultural, é preciso levar em conta o “plano da expressão”. Com isso, além do modo de significação, a perspectiva é um modo de olhar que faz o mundo ter um sentido.

Isso levanta outra questão que nos aproxima da concepção nietzschiana da interpretação dos valores morais. Vivemos num mundo pluralista que impossibilita uma visão unidirecional dos valores, a multiplicidade de saberes, interesses e conhecimento indicam a necessidade da questão da perspectiva. A manifestação histórica dos valores morais e sua vigência empírica dependem das relações de poder que se exercem na sociedade e do conflito de interesses que surgem na luta entre os homens.

Alem disso, Cohn (2003) chama atenção para duas questões que aparecem em um tópico discutido por Max Weber em “Ética protestante e o espírito do capitalismo”: a idéia dos meios e finalidades das ações humanas. A primeira é que os resultados das ações humanas nem sempre são coerentes com as intenções que as moveram inicialmente. A outra questão é que os sujeitos, em suas ações concretas, poucas vezes têm plena consciência dos motivos e das consequências finais.

Disso decorre outra premissa básica do nosso trabalho, que é o potencial estético das mídias. De acordo com Santaella (s.d.), o potencial dos dispositivos tecnológicos de comunicação das mídias cria efeitos não somente ideológicos, mas também éticos e estéticos, que intensificam a percepção sensível de valores relativos à cultura lúdica da criança, no caso, aqui, da cultura corporal de movimento. Betti (2009) destaca que as mídias veiculam informações e valores que oferecem modelos de conduta das práticas corporais importantes para as práticas educativas da Educação Física. Nesse sentido, os produtos midiáticos podem constituir-se em modelos estéticos de problematização moral, repletos de valores que motivam o agir moral.

De modo geral, podemos dizer que o uso da metodologia compreensiva de Ferrés (1996) permitiu evidenciar a presença, nos desenhos animados, de aspectos morais e éticos que vão ao encontro das teorias éticas. A tarefa da educação é de chamar a atenção dos homens para os reais valores últimos que orientam suas ações, que são motivados pelos discursos sociais, e que provocam consequências muitas vezes esquecidas, ou nem percebidas.

4.2 Decifrando o mundo da animação

Desde a década de 1980 que personagens e histórias diferentes do padrão norte-americano de animação estão povoando o imaginário infantil²². Os desenhos animados japoneses (animês) estão consolidados no cotidiano da vida das crianças, desde produtos como videogames, jogos de carta, brinquedos até as brincadeiras, histórias e conversas entre as crianças. A linguagem audiovisual, a estrutura narrativa e a composição dos personagens dos animês passam a disputar a audiência das crianças que até então era dominada pela produção norte-americana.

As diferenças entre os animês e os desenhos norte-americanos são evidentes; no entanto, devido o sucesso da animação japonesa, algumas empresas ocidentais já começam a

²² Para um resumo da história dos desenhos animados ver Salgado (2005).

integrar a linguagem e o conteúdo dos animês nas suas produções, o que confirma a tese da hibridização dos produtos culturais. Mesmo assim, vamos tentar caracterizar cada estilo a partir das construções narrativas, o enredo, a linguagem, a forma etc.

Os animês têm uma estrutura narrativa que se costuma chamar de *serialidade*, ou seja, seu enredo é dividido em capítulos ou episódios, sendo que cada episódio possui uma conexão geral com a história, e os personagens estão inseridos em tramas que ocorrem ao longo de todos os episódios. Segundo Luyten (2000) os animês tiveram suas origens no mangá, por isso seus temas, geralmente, estão ligados a cultura japonesa, carregam a tradição icônica japonesa, baseada numa comunicação fortemente identificada com os signos visuais. A narrativa visual, os valores dos personagens e o enredo traduzem os valores de uma cultura que tem uma maneira de expressar (simbologia) seu cotidiano muito peculiarmente, através dos ideogramas.

A trama narrativa dos animês é dividida em episódios que muito frequentemente tem no seu início uma referência ao episódio anterior (uma maneira de lembrar o que aconteceu no episódio passado, mas também de manter a atenção do espectador viva, que precisa estar ciente de toda a história, pois toda trama está interligada) e, no final, ou temos um desfecho parcial de um conflito, ou cria-se um suspense para o próximo episódio. Assim, mantém-se o interesse do espectador.

Os personagens dos animês têm uma identificação muito forte com as pessoas do mundo real que fazem parte da cultura japonesa. Por isso, a busca por metas e o desempenho fazem parte da estrutura narrativa; seria impossível um herói alcançar seu objetivo num episódio só, o esforço e a dedicação, marcas da cultura japonesa, aparecem também na construção narrativa.

Assim, podemos identificar, de acordo com Machado (p. 84, 2000), que as estruturas narrativas dos animês possuem características semelhantes as das telenovelas, teledramas e algumas minisséries ocidentais:

Esse tipo de construção (narrativa) se diz teleológico, pois ele se resume fundamentalmente num (ou mais) conflito(s) básico(s), que estabelece logo de início um desequilíbrio estrutural, e toda evolução posterior dos acontecimentos consiste num empenho em restabelecer o equilíbrio perdido, objetivo que, em geral, só se atinge nos capítulos finais.

Já as produções ocidentais, mais especificamente, as norte-americanas, têm uma estrutura clássica, cada episódio é uma história completa e autônoma com começo-meio-fim.

A resolução do capítulo acontece no próprio episódio. O que se repete são somente os personagens e a linguagem audiovisual.

Hoffmann (2003) acrescentam que os heróis dos animês são muito diferentes dos heróis ocidentais. O herói nos animês é identificado com aquele que se destaca por suas habilidades e tenta insistentemente alcançar uma meta estabelecida. Enquanto que os heróis dos animês são pessoas comuns que buscam ajudar seu país e tornar-se uma pessoa melhor, o herói ocidental tem poderes fora do comum, estão acima do bem e do mal, e fazem coisas que quase nenhuma pessoa faria.

Por exemplo, confirmando Salgado (2005), identificamos o fato de que os animês japoneses²³ estruturam suas narrativas em valores como, autodisciplina, sacrifício, disciplina e o dever, que conduzem a busca de uma vida virtuosa, pautada na boa vontade e na razão, características da ética racionalista. Por outro lado, no sentido do emotivismo ético, as metamorfoses da identidade dos personagens, criam possibilidades de avaliação das relações humanas; os novos modelos de vivenciar o real apresentados nos *animés* possibilitam resgatar a experiência como constituinte da formação humana.

Algumas produções, mais especificamente as norte-americanas que tem grande entrada no mercado brasileiro, postulam uma preferência pela ética racionalista, quando buscam nas suas narrativas fins morais que devem ser atingidos pela razão.

Já a análise dos *animés* japoneses, que estão conquistando grandes públicos infantis no Brasil, levantam questões importantes que representam uma ruptura com os estereótipos veiculados nos discursos das mídias, e permitem a interpretação para além do bem/mal, do bonito/feio, justo/injusto, o que faz vislumbrar novas possibilidades para a reflexão e problematização ética no âmbito educacional-escolar.

As crianças quando assistem a um desenho animado, jogam videogame ou criam seus *blogs*, estabelecem uma relação de aprendizagem. As mídias, segundo Santaella (s.d.), têm o potencial, característicos dos dispositivos tecnológicos, de criar efeitos estéticos que ativam uma rede de percepções sensíveis do receptor “regenerando e tornando mais sutil seu poder de apreensão das qualidades daquilo que se apresenta aos sentidos”

²³ Nos episódios de "Cavaleiros do Zodíaco", que vimos ao longo de nossa amostragem, os personagens costumam conversar com sua "voz interior". No primeiro episódio da Saga Santuário sempre que um personagem se vê numa situação de perigo ou superação surge o diálogo interno que busca uma força interior para vencer os desafios. Exemplo do personagem Seiya que, quando criança, está aprendendo a dominar suas forças, e, ao encontrar o desafio de destruir uma pedra, concentra-se e busca todas as suas energias nas aprendizagens passadas.

Os professores de Educação Física terão que encontrar procedimentos que possibilitem a criação de valores relativos à cultura corporal de movimento no sentido da apreensão estética das imagens midiáticas.

Os *animes* se distanciam do formalismo Kantiano racional quando interpretados como um mundo de metamorfoses que reconhece o diferente, a pluralidade, o novo como o lugar de problematização do agir moral. Nossas condutas são colocadas em suspensão, as maneiras de existência dos personagens se interrompem com as dificuldades encontradas pelo caminho, seja de formação do guerreiro, ou do lutador. As estéticas tecnológicas encontram nas intermitências da vida pontos de reconciliação do sujeito com os processos de subjetivação.

Nesse sentido, o desenho animado assume um papel fundamental na relação com a criança, no processo de construção das culturas lúdicas contemporâneas que envolve valores e práticas sociais definidores de modos de jogar e ser jogador na brincadeira da vida. Com vimos em Ricouer e Girardello, a imaginação tem um papel fundamental na mediação entre os universos simbólicos da infância, o contexto de recepção e a cultura das mídias. A criança quando assiste um desenho animado ativa uma série de processos de leitura e interpretação, é “no espaço da imaginação que experimentamos diferentes cursos de ação”, brinca com diversas possibilidades de se viver, e utiliza dessa leitura/interpretação para recriar valores e conhecimentos (GIRARDELLO, 2003).

4. 3 Padrinhos mágicos: decifrando o encantamento das telinhas

As sucessivas “leituras”, propostas pelo método compreensivo de Ferrés (1996), possibilitam a reflexão crítica sobre os valores e atitudes sugeridos nos desenhos animados. Lembramos as etapas do método: leitura situacional, leitura fílmica (que compreende a leitura narrativa, a análise formal²⁴, e a leitura temática), e leitura avaliadora. Lembramos ainda que estamos considerando as leituras situacional, narrativa e temática como partes da primeiro momento da hermenêutica de Paul Ricouer (compreensão global), e a leitura avaliadora como o momento da explicação.

4.3.1 Leitura situacional

A série "*Padrinhos Mágicos*" é uma produção norte americana e canadense, do autor Butch Hartman, que acontece em uma cidade típica, com casas pré-fabricadas, uma escola,

²⁴ Não nos valeremos aqui da "análise formal", que pouco acrescentaria aos propósitos deste estudo.

lanchonete e etc. Seus episódios suscitam a importância de saber operacionalizar meios e fins das nossas escolhas; as tramas giram em torno de um garoto chamado “Timmy Turner” e seus amigos imaginários “Padrinhos mágicos” que tem poderes capazes de modificar a realidade em volta do garoto.

A série teve grande popularidade nos Estados Unidos por volta da primeira metade da década de 2000. Devido ao sucesso das primeiras temporadas até 2008, seus episódios foram distribuídos para várias partes do mundo, inclusive no Brasil, onde é exibido diariamente em um canal da televisão por assinatura. O desenho conta as histórias do garoto Timmy Turner de 10 anos de idade, que odeia realizar as rotinas “normais” de um menino dessa idade, como ir à escola, fazer lição, cortar a grama, cuidar do cachorro etc. Muitos capítulos são ambientados na escola, seu professor é um maluco chamado *Sr. Crocker*, é obcecado pela idéia de que as fadas existem, mas ele não pode provar, então desconfia de tudo que possa ter ligação com a magia das fadas. O garoto também não tem uma boa relação com os alunos mais velhos. Na escola, há um menino de uma série mais avançada que sempre rouba o lanche e pega seu dinheiro. Sua babá *Vick* é uma adolescente que odeia crianças. Com tudo isso o garoto sempre imagina realidades muito diferentes do que ele vive, aí que entra os padrinhos com poderes mágicos, *Cosmo* e *Wanda*. Esses dois personagens são um casal um tanto atrapalhado de padrinhos mágicos, pois, de vez em quando, seus poderes não dão o resultado esperado, gerando consequências imprevistas. A trama gira em torno da imaginação e desejos do garoto *Timmy*, que muitas vezes acabam tendo um final diferente do que o idealizado por ele.

O episódio que vamos analisar, mais detalhadamente, é intitulado “*Olimpíadas muito loucas*”. Está contemplado pelos nossos critérios de seleção porque faz referência à cultura corporal de movimento. O desenho fala sobre uma “competição esportiva mágica”, e também exalta valores como honestidade, valentia, tomada de decisão etc.

4.3.2 Leitura narrativa

O episódio tem como tema central uma competição esportiva mágica que acontece no mundo das fadas entre os malvados (Anti-fadas e Duendes) e as Fadas. O objetivo da competição é decidir quem é o “melhor do universo”. A narrativa segue uma estrutura clássica: situação inicial, conflito, itinerário e a resolução final com moral da história.

Tudo começa quando uma disputa boba se transforma numa competição para ver quem é o melhor do universo. Timmy foi visitar o mundo das fadas e lá quis provar a pizza de *Jorgem*, a fada que tem os maiores poderes mágicos. No entanto, a ganância dos duendes e malvadeza das anti-fadas criaram a maior confusão para provar qual era a melhor pizza, cheia

de dinheiro dos duendes, ou a pizza do azar das anti-fadas. Na impossibilidade de uma resolução imparcial, Timmy resolve propor uma competição que testasse as habilidades esportivas em pé de igualdade, com regras universais, juiz neutro, equipamentos e área padronizada para prática esportiva.

O clímax do desenho se dá quando a egocêntrica fada *Jorgem*, que até então estava ganhando tudo, foi retirada da competição, o que abriu espaço para os malvados e corrupto-gananciosos começarem a trapacear e ganhar pontos. As fadas que foram subestimadas e deixadas de fora da competição pelo egocêntrico *Jorgem* se vêem obrigadas a competirem, o problema é que elas não têm nenhuma habilidade esportiva.

A resolução final acontece quando Timmy percebe que o único modo de competir com os desonestos é mostrando que a honestidade é a única forma leal de se competir. Timmy reúne todas as fadas e convence a confiarem em si mesmo, que o mal sempre vencerá o bem. No final, Timmy consegue fazer os desonestos perceberem que eles nunca vencem. Timmy queria “honestizar os desonestos”.

4.3.3 Leitura temática

O tema do episódio gira em torno de dois eixos estruturais: a competição esportiva, e as trapagens e desonestidades cometidas pelos personagens “malvados”. Os núcleos narrativos estão concentrados nestes dois eixos, da competição como forma de instituir regras e normas universais para todos participantes, e dos “jeitinhos” para vencer a qualquer custo.

A vitória a qualquer custo e a transgressão da regras são naturalizados pelos “malvados” como única forma de ganhar a competição, subornar, trapacear, e até tirar um adversário da competição são justificados pelos fins, isto só é quebrado quando Timmy resolve usar as armas das próprias fadas contra a desonestidade. A ganância do mundo dos negócios dos duendes e a malvadeza das anti-fadas simbolizam o desrespeito às regras e a falta de solidariedade. Esses casos são muito frequentes no meio esportivo que busca o alto rendimento: doping, transgressão às regras, suborno etc. são fatos muitas vezes são escamoteados pelas vitórias, que representam o sucesso, "vencer na vida", e as notícias fragmentadas e desconexas das mídias colocam para as pessoas modelos que são quase inatingíveis pelo esforço próprio.

A resolução do conflito aponta que meios desleais não justificam os fins. A lição moral que aparece quando Timmy diz “vocês aprenderam a lição” coloca ênfase nas ações ruins que sempre trazem conseqüências maléficas. A justiça é restabelecida com o castigo que levaram os malvados pela sua própria desonestidade.

4.3.4 Leitura avaliadora: o conflito das interpretações

A leitura avaliadora é a etapa que refaz todo processo. As sucessivas leituras que foram feitas agora serão avaliadas a partir dos valores suscitadas pela obra, que devem ser endereçados às teorias éticas para uma possível resolução. Utilizaremos para a organização da leitura avaliadora, a divisão das teorias éticas em duas grandes correntes - a ética dos meios e a ética dos fins -, conforme Cortina (2010), sem, contudo, desconsiderar a contribuição de outros filósofos que não podem ser facilmente vinculados a uma outra daquelas correntes. Mesmo sabendo da abrangência destas classificações tentaremos reunir características próximas de cada teoria.

À luz da ética dos meios

A ética dos meios busca quais são os meios que determinam as ações e escolhas humanas. Estas éticas costumam recorrer aos fatos e situações para justificar o fundamento moral. Mesmo que seja difícil elencar um representante desta corrente, é possível identificar algumas aproximações com alguns pensadores. A ética epicurista toma por base o subjetivismo do comportamento humano, o fim último é o prazer imediato. Geralmente, a ética dos meios não diferencia o “é” do “deve”, o comportamento moral é naturalizado como um dever ser.

Nessa perspectiva, os meios e motivos que nos levam a agir não podem ser justificados com um fim transcendental, que esteja fora do contexto da ação. Assim, o comportamento dos “malvados” seria justificado como “naturais”, os valores “ser desonesto” e “fraudar a competição” fazem parte da ação moral desses personagens, não cabe analisá-los com prescrições universais nem princípios deontológicos, faz parte da natureza dos malvados ser mau, faz parte da natureza do bondoso ser bom, os motivos que levaram os malvados e bondosos estão fundados no prazer e no hedonismo, dificilmente a experiência mudaria as formas de agir.

A ética dos meios tem uma relativa proximidade com o emotivismo ético. Para Nietzsche, um representante do emotivismo ético, o homem deve superar as ilusões criadas pelos próprios homens, a *vontade de potência* é vontade de superar-se constitui o super-homem nietzschiano, que seria o homem acima do bem e do mal, um homem melhorado, que sempre quer ir em frente. O super-homem nietzschiano não tem relação com super-homem norte-americano, pois este último é considerado o detentor da moral e dos bons costumes. Para Nietzsche, os bons costumes são os dos aristocratas, para domesticar os pobres, e para

ele uma nova moral deve ser construída sem ter ligação com a dos fortes. Deste ponto de vista, a moral não é o motor de nossas paixões e desejos, a moral e a consciência foram construídas sobre um alicerce de ilusões, somente nossos afetos e desejos podem nos compor ou decompor, suprimir ou potencializar.

Segundo esta apropriação do pensamento de Nietzsche nenhum homem deve estar em posição de servidão, a moral condiciona os homens a aceitarem as regras do jogo, quando Timmy diz “vão começar a acreditar em vocês mesmos e não no que o Jorgem diz de vocês” isto quer dizer que o homem livre é aquele que busca seus próprios ideais. A moral dos fracos fica condicionada a prescrição externa, é uma moral heterônoma, o dualismo entre bem e mal presente no desenho representa a hierarquia da sociedade que foi construída pela moral dos aristocratas, igrejas e outros setores dominantes da sociedade.

À luz da ética dos fins

A ética dos fins não olha tanto para os meios que motivam a ação humana, as finalidades deste tipo de ética são construídas com base na razão e liberdade, os conceitos de bem e fim estão atrelados a objetividade do *ethos*. Se buscarmos nos primórdios do pensamento filosófico, o que mais se aproxima desta concepção é o pensamento de Aristóteles, Platão e os estóicos, mais na modernidade é possível aproximar desta concepção éticas tão diferentes como o materialismo e o formalismo de Kant. É preciso dizer que se pegarmos cada autor que pensou na ética ficaria impossível sistematizar todas as idéias neste trabalho. O intuito é analisar o desenho com base em características comuns destas teorias.

Embora Marx não tenha sistematizado uma ética própria, é possível em sua obra detectar alguns caminhos e pensamentos sobre o assunto. Marx percebe que nossas convicções, idéias morais e normas estão imbricados na totalidade do processo da vida social, e é na práxis que nosso modo pensar se revela (HELLER, 1989). As fadas não percebem os motivos de suas ações porque sempre estiveram sobre o comando da fada Jorgem, tanto que durante as competições elas agiam por impulso, sem consciência do que estavam fazendo.

A superestrutura ideológica, que inclui a moral, tem como função regular as relações humanas (VÁZQUEZ, 2001). Segundo Marx e Engels (apud MARQUES, 1991, p. 24) “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”; com esta afirmação nega-se a existência de uma universalidade da moral, ou seja, nossos conceitos morais não advêm da consciência, e sim das nossas relações sociais.

Nessa perspectiva, o comportamento dos personagens malvados, de ser desonesto é motivado pela competição que é favorecida pela lógica mercantil de uma sociedade

capitalista, de que só os melhores sobrevivem e se destacam, isto é visto também no esporte por valores como a vitória a qualquer custo, em busca de recompensas extrínsecas. A lógica do lucro, materializada nos Duendes com suas roupas de empresários e tentativas de suborno, é emblemática de um mundo dominado pelas relações mercantis.

Vázquez (2001), como representante do materialismo, entende que a moral está estruturada em dois planos: normativo e o factual. O comportamento moral, segundo ele, deve ser analisado nos atos concretos; o factual caracteriza-se por um conjunto de atos humanos que são regidos pelo plano normativo, que são as regras, normas e princípios. A competição, do ponto de vista normativo, coloca a necessidade de vencer, de acordo com normas socialmente aceitas. Nossos atos morais estão sujeitos a uma aprovação ou reprovação dos demais indivíduos. Para que aconteça uma qualificação do ato moral, é preciso que ele se atente a algumas características. Em primeiro lugar, para um ato humano ser caracterizado como moral, seus agentes têm que ter claro as suas conseqüências; caso contrário, não podemos dizer que se trata de um ato moral. Um outro ponto importante é saber o motivo de tal ato. Vázquez (2001, p. 76) define motivo como “aquilo que impulsiona a agir ou a procurar alcançar determinado fim”. Os duendes e anti-fadas agem com a finalidade de vencer e dominar o mundo, eles têm clareza dos fins que perseguem, mas não podem ser considerados como um comportamento moral, porque deixa de lado o plano normativo; que diz respeito às normas e regras de conduta. Para Vázquez, o resultado de uma ação não pode ser separado das suas intenções e dos meios empregados para se chegar a tal resultado; a totalidade do ato deve ser considerada em sua análise, o objetivo e o subjetivo são partes integrantes do todo.

O homem é um ser produtor, transformador e criador, que transforma a natureza e constrói o mundo a partir da sua natureza. O marxismo desenha uma moral baseada nos princípios da justiça e igualdade e pretende derrubar a moral capitalista, que aliena as relações sociais. A transformação da sociedade torna-se, então, um imperativo categórico (VÁZQUEZ, 2001).

O homem moral é aquele antecipa sua ação e condiciona a liberdade dos outros. Sartre (1964), por exemplo, diz que o homem está condenado a ser livre, por isso ele é responsável por todas as suas escolhas, e por toda a sociedade. É justamente esta responsabilidade sobre sua liberdade que faz condicionar suas escolhas aos deveres sociais, minha liberdade pressupõe a de todos os indivíduos. Neste sentido, Timmy não aceita a idéia de ser dominado pelas forças do mal, e propõe que todos se unam para combater os malvados e suas falcatruas.

O materialismo histórico dialético vê o homem como resultado de um amplo e complexo contexto de experiências, nós atribuímos valores e sentidos dentro de um determinado momento histórico, de uma classe, de uma cultura. A moral está condicionada a relações entre forças produtivas, formações de visões-de-mundo, cristalizações ideológicas e hierarquia de valores (SILVA, 2000).

À luz da ética do discurso

Apel e Habermas, na apreensão de Velasco (2001), desenvolveram a *ética do discurso* baseada nos pressupostos da comunicação. Segundo eles, o princípio discursivo “D” procura justificar racionalmente as normas e máximas da ação. Para tanto, é necessário que o princípio de universalização “U”, que é o reconhecimento de normas consideradas válidas entre todos os envolvidos, seja considerado e satisfaça interesses universalizáveis.

Apel defende a fundamentação de uma ética fundamental, qualquer argumentação já inicia com algumas obrigações morais; uma delas é a simetria, os argumentantes têm que reconhecer que as normas são válidas para todos os participantes, e as normas de agir só serão válidas quando as conseqüências de determinada ação sejam aceitas por todos.

A teoria da ação comunicativa de Habermas, segundo Velasco (2001), que seria a ação voltada para o entendimento, tenta analisar os tipos de ações sociais dos atos de fala. É possível agir de acordo com um conjunto de regras que coordenam as ações de diferentes pessoas em contextos diferentes. Habermas, enxerga dois tipos de atitudes básicas: atitude orientada para o sucesso, e atitude orientada para o entendimento. Um exemplo de atitude orientada para o sucesso, é notado quando Timmy resolve ser o treinador das fadas e, estrategicamente, por meio de escolha racional, orienta cada competidor a entrar numa etapa da competição. Timmy sabia que cada um ali possui características que podiam levar a vitória. O agir comunicativo ou agir orientado para um entendimento é confirmado quando os malvados reconhecem que foram derrotados, e buscam atos de entendimentos. Os participantes procuram planos de ação que se harmonizam entre si, exemplo, a aceitação da bondade do Timmy e até tirarem uma foto juntos.

À luz da ética de Kant

O formalismo da ética de Kant não se enquadra em nenhuma dessas classificações abrangentes, o pensamento de Kant provocou uma reviravolta na sua época justamente porque busca uma fundamentação moral para além dos condicionantes empíricos da ética dos meios.

Kant, segundo Padovani (1967), atrela a autonomia do indivíduo à consciência moral. O imperativo moral de Kant é categórico, não está condicionado a nenhum dado empírico. As ações morais são conduzidas pela boa vontade, segundo a lei moral: devemos agir para que nossas vontades se tornem um princípio universal. Quando Timmy fala “temos que honestizar os desonestos”, a intenção era agir de forma honesta durante a competição e mostrar, por meio de exemplos, que para vencer não precisa trapacear.

O formalismo da ética kantiana acusa as éticas dos fins de heterônomas. Para Kant, todo valor moral vem da lei moral, a qual tem uma função pragmática, é como um imperativo categórico deve conferir a certas ações uma permissão ou proibição. Toda ação para ser moral deve ser pautada na boa vontade: “Age de tal modo que a máxima de tua vontade possa valer sempre como princípio de uma legislação universal” (KANT, 2003, p. 40). Com isso, o que determina os motivos da ação é a consciência do dever moral. Nessa perspectiva, quando os malvados trapaceiam estão indo contra si mesmo, porque os motivos de suas ações não estão atrelados à consciência do dever moral.

4.4 Rocket Power: surfando nas ondas da programação

Lembramos que este episódio já foi utilizado por Batista e Betti (2005) em pesquisa que objetivou compreender como a televisão contribui para a formação de conhecimentos sobre a cultura corporal de movimento de alunos da 2ª série do ensino fundamental. Sendo solicitados a comentar a história, os alunos destacaram valores morais, como a trapaça e o arrependimento de Otto. Quando questionados com qual personagem eles se identificaram, a resposta foi “*Reggie*”, porque ela possui qualidades como “boa nos esportes”, “inteligente”, “não trapaceava”.

Isso vai ao encontro das pesquisas realizadas por Hoffmann (2003, 2005), para quem as crianças projetam e se identificam com valores de seus personagens preferidos, tanto que perguntas como “quem é o vilão?”, “quem é o herói?”, “quais são os poderes do personagem?” são comumente feitas pelas crianças diante das produções televisivas ou cinematográficas.

4.4.1 Leitura situacional

O seriado *Rocket Power* é uma produção norte americana. O cenário é uma cidade litorânea dos E.U.A, chamada *Ocean Shores* situada na Califórnia, e seus episódios suscitam a importância da amizade e companheirismo; as tramas sempre ocorrem em torno dos quatro

amigos, eles são meninos de camada média, que tem acesso a várias práticas corporais, em especial esportes radicais.

Rocket Power é um desenho animado que passa em um canal da televisão por assinatura, é transmitido diariamente e conta histórias de quatro meninos que adoram praticar esportes, mais especificamente esportes radicais. *Otto* é um menino de nove anos que está cursando o equivalente ao quarto ano, e geralmente não gosta de perder, está sempre tentando aperfeiçoar suas destrezas dentro dos esportes em geral, sua irmã *Reggie* é a mais velha da turma e está no equivalente a sexta série, ela gosta de tratar de questões relacionadas aos que estão em desvantagem nas diversas situações, *Twister* está na mesma classe (quinta série) que *Otto* e é seu melhor amigo, ele também adora praticar esportes radicais, *Sam* tem nove anos e tem o apelido de pirralho, ele é o goleiro do time de hóquei e gosta de estudar.

O enredo gira em torno de uma fraude ocorrida em uma corrida de “*skate* deitado” (no Brasil é conhecido como carrinho de rolemã) disputada entre *Otto* e *Twister*. *Otto* é um menino muito competitivo, que não está acostumado a perder. Já *Twister* habituou-se a perder de *Otto* em outras modalidades, como o surfe. Mas mesmo assim *Twister* consegue ganhar todos os treinos, e consegue ter resultados melhores. No dia da corrida *Otto* descobre um atalho no percurso, e com medo de perder para seu melhor amigo, “corta” caminho pelo atalho e ganha a competição, tendo sido observado por *Reggie* e *Sam*. Depois de muitas provocações da irmã, que não concordou com o que ele fez, *Otto* teve pesadelos, e sentiu-se culpado, resolvendo então propor uma outra corrida para *Twister*, para se redimir do que fez. Ao final *Twister* vence a corrida e *Otto* sente-se aliviado.

4.4.2. *Leitura narrativa*

O episódio tem como tema a fraude e a busca de recompensas extrínsecas. Os núcleos narrativos giram em torno do esporte, família e amigos. A narrativa segue a estrutura clássica: situação inicial, conflito, itinerário e a resolução final.

A situação inicial se dá quando os dois amigos começam a treinar para a corrida, e *Twister* vence todos os treinos. O conflito acontece quando *Otto* preocupado em perder pega um atalho e vence a corrida, deixando seu melhor amigo muito triste, *Otto* tem a chance de voltar atrás na entrega do troféu, mas prefere receber o prêmio e todas as recompensas. *Otto* é um menino que não está acostumado a perder, no início do desenho ele diz que sempre ganha, uma derrota teria consequências desastrosas como: perder o reconhecimento social (ele ganha uma festa de comemoração e todos o cumprimentam), e o troféu (seu troféu era muito maior se comparado com o do segundo lugar, que foi do seu amigo *Twister*). Mas *Otto* fica

preocupado porque ele não teve o reconhecimento da sua irmã, que viu ele “cortar” caminho. Reggie em vários momentos do desenho indica seu descontentamento com o irmão. “Você pode pegar um atalho” foi o que Reggie diz num sonho de Otto, constatando a sua preocupação.

A resolução final surge num diálogo com Twister, quando Otto confessa ter burlado as regras da competição “eu roubei”, Twister indignado retruca “mas você é meu melhor amigo”, e Otto responde afirmando que tinha medo de perder. Após um acordo, eles resolvem realizar uma nova corrida para decidir quem fica com o troféu, e após uma corrida muito disputada Twister vence.

Otto, ao longo do episódio, vai percebendo o que fez com seu melhor amigo, e vivência uma mudança de atitude com relação ao que é competir. Reggie serve como uma espécie de consciência moral do irmão.

4.4.3. *Leitura temática*

Mesmo a amizade sendo considerada no final do episódio como um valor importante a estrutura narrativa do desenho mostra a importância que a vitória possui para aqueles meninos. A amizade é considerada nas palavras de Otto, quando ele entrega o troféu ao seu amigo “para o novo campeão, Twister, meu chapa”.

A vitória é tão importante que, mesmo ganhando, eles já comentam de outras corridas, Twister diz que está muito feliz e não vai esquecer aquilo, e Otto retruca que ele vai sim quando ganhar de novo. A vitória a qualquer custo é negada no final, a fraude assume um caráter negativo, e deixa lugar para uma competição de respeito às regras.

Como simbolismo temos a transgressão às regras para se obter a vitória a qualquer custo. São freqüentes os casos de doping e de transgressão as regras na mídia, como a vitória representa o sucesso, o vencer na vida, os atletas buscam recursos que “melhorem” seus rendimentos. Os perdedores são deixados de lado, as vitórias são transpostas para as relações sociais, e são aceitas como norma e regra.

Para Huizinga (2001) a relevância que é dada aos fatores externos (recompensa) e ao princípio agonístico da competição no esporte moderno tem grande ligação com os meios de comunicação que intensificaram as relações de produção da vida econômica no cotidiano das pessoas. É bastante comum nas competições que envolvem crianças a competição passar por cima do companheirismo.

Reggie busca conselhos com o Havaiano que trabalha no bar do seu pai. Ele conta uma história de um jogo de vôlei que ele e seu pai fizeram e no final eles esvaziaram a bola para

ganhar o jogo, ele diz que não competiram mais por muito tempo, e ficaram com “peso na consciência”, mas mesmo assim não devolveram o troféu porque eles se arrependiam desse ato.

A corrida final do desenho remonta a ideologia do liberalismo do século XIX, que podemos apontar o início do esporte moderno que tinha um ideal de igualdade de condições como princípio fundamental na busca pela vitória. Lembrando que Otto só propõe uma nova corrida pela culpa de ter enganado seu amigo, não foi por um princípio de igualdade.

Os moldes da corrida, que são colocados no desenho, seguem os moldes do esporte de alto rendimento, temos busca de resultados, competição, comparação de resultados, superação individual, regras, local e materiais definidos, distanciamento do divertimento, como exemplo, Reggie diz ao irmão nos treinos “você não está nem se divertindo” e Otto responde “só me divirto quando ganho”.

A cooperação e a amizade numa escala de valores estão em um segundo plano, a competição está em primeiro lugar.

4.4.4 Leitura avaliadora: o conflito das interpretações

A luz da ética dos meios

Retomando a ética dos meios, lembramos que os valores não possuem uma fundamentação transcendental. A ética dos meios tem uma ligação forte com o utilitarismo, o que justifica os modos de agir são os valores de prazer imediato e sua ligação com a realidade. Quando Otto toma o atalho, não está pensando nas conseqüências de sua ação, ele está satisfazendo uma necessidade imediata de vencer a competição.

Para Nietzsche, o “homem é criador dos seus valores”, esta característica faz dos valores sua aceção histórica e semiótica, e assim os valores terão, segundo Nietzsche, que ordenar o mundo no sentido de favorecer a vida, a moral terá que se organizar para intensificar a potência do vivente. Nesse caso, Otto ao ver seu amigo triste, e as pessoas ao seu redor aborrecidas com a suposta fraude, vê-se impelido a tratar de recuperar as coisas mais “valiosas” da sua vida, seus amigos.

Nietzsche entende que só a experiência estética pode justificar nossa existência no mundo. Ao desmitificar os valores do mundo moderno, ou seja, propor uma transvaloração dos valores, a partir de uma genealogia da moral, Nietzsche quer recuperar a vontade de potência que foi deixada de lado pela moral que foi construída ao longo da história do Ocidente. Nietzsche quer construir um homem acima do bem e do mal - o “super-homem” nietzschiano

-, para tanto, a vontade de superar-se não pode estar conformada com a culpa e a obrigação moral que pesam sobre o ombro do sujeito moral. Conforme o pensamento de Nietzsche, a fraude de Otto só pode ser considerada como vontade de potência se ela não estiver relacionada com um imperativo moral, que no caso aqui pode ser obter a vitória a qualquer custo (HERMANN, 2005).

Já para Freud, existe um conflito entre o indivíduo e a moral que não é somente definido pelos mandamentos da razão. Freud alerta que mesmo o indivíduo de formação moral consistente pode sofrer com as forças primitivas e inconscientes que controlam a ação. O superego, caracterizado como instância da personalidade da consciência moral, sofre influências externas que vão colocar em contradição o desejo consciente e a manifestação inconsciente do *id*. Reggie assume o papel do superego de *Otto*, e em vários momentos ela alerta o irmão da fraude que cometeu. Como em uma manifestação inconsciente do superego Reggie aparece no sonho de Otto lembrando-o do atalho pego na corrida. Podemos caracterizar as aparições de Reggie nos sonhos de Otto como a manifestação do superego de correção de uma injustiça, ao mesmo tempo em que seus sentimentos e pulsões desejam os louros da vitória, reconhecimento dos amigos, paparicação (ele ganha sorvete), e outros.

À luz da ética dos fins

Para a ética dos fins, o desejo subjetivo de cada sujeito não importa para justificar os fins da ação humana, mas sim as normas e regras que uma sociedade impõe ao indivíduo; a ética dos fins é essencialmente heterônoma, a obediência de um sujeito que deve adaptar-se a um sistema moral externo. Nesse sentido, a vitória a qualquer custo transforma uma brincadeira entre amigos em uma competição acirrada, por um fim que as vezes nem os próprios participantes tem consciência.

As críticas marxistas vêm justamente denunciar este estado de servidão de um conjunto de normas e obrigações morais que destroem as relações humanas. No mesmo sentido da ética dos fins, mas contrário a moral capitalista, a ética marxista tem como objetivo transformar as relações que são alienadas em uma moral universalmente humana que emancipa a todos (MARQUES, 1991).

Para a ética marxista, uma moral universalmente válida para todos é aquela baseada nos princípios da justiça e igualdade. Por isso, o marxismo, tenta atrelar uma ética da convicção, que fixa os princípios da ação, e uma ética da responsabilidade, que calcula as

consequências do agir de acordo com o *ethos* político. Nesse sentido, Otto vê como um dever para com seu amigo a devolução do prêmio por intermédio de uma nova corrida.

À luz da ética do discurso

A ética do discurso preocupa-se com a razão comunicativa que fundamenta as ações éticas, que concebe racionalmente os princípios de igualdade e reciprocidade. A teoria da ação comunicativa de Habermas busca analisar os tipos de ações sociais dos atos de fala. É possível agir de acordo com um conjunto de regras que coordenam as ações de diferentes pessoas, em contextos diferentes. Habermas vê dois tipos de atitudes básicas: ou orientada para o sucesso, ou orientada para o entendimento. Um exemplo de atitude orientada para o sucesso, é notado quando Otto, estrategicamente, por meio de escolha racional, orienta sua ação de tomar um atalho para a consecução de uma finalidade - ganhar a corrida. O agir comunicativo ou agir orientado para um entendimento é confirmado quando os atores envolvidos fundamentam suas ações em atos de entendimentos, buscando planos de ação que se harmonizam entre si, e não fins somente individuais, o que ocorre quando Otto e Twister concordam em uma solução para resolver a situação originada com a fraude.

À luz da ética de Kant

Para Kant, a única fonte legítima dos deveres morais é a razão, o desejo empiricamente condicionado desvia, cria dependência, coloca em relação de heteronímia. As ações morais são conduzidas pela boa vontade, segundo a lei moral: devemos agir para que nossas vontades se tornem um princípio universal. O problema que Otto se coloca durante o desenho pode ser analisado a partir da razão prática, o imperativo categórico orienta a ação da razão prática. Otto não poderia ter tomado aquele atalho, porque essa ação não seria tida como um princípio universal. Segundo a perspectiva kantiana, o que fez Otto agir assim foi sua vontade, por isso o imperativo categórico conduz a uma proibição; portanto, tal ação não poderia tornar-se universal. A consciência cria nossos valores morais; nessa visão, o que conduziu Otto a confessar a verdade para seu amigo, foi sua consciência moral. Todo ser humano deve ser levado em consideração como um fim e nunca como um meio, por isso, segundo Kant um valor básico é a dignidade da vida.

4.5 BEM 10: a luta por audiência

4.5.1 Leitura situacional

O desenho “BEM 10” tem grande popularidade junto ao público infantil brasileiro. O seriado, que é produzido nos Estados Unidos, teve grande influência dos desenhos animados do Japão, ao incorporar características narrativas e estilistas dos animês e mangas daquele país oriental. A série foi criada pelo grupo *Man of action*, mas é produzida e divulgada pela *Cartoon Network Studios*. Os cenários e situações vividas pelo personagem principal (Ben) têm relação próxima com a vida cotidiana da maioria das crianças. Os episódios giram em torno do menino Ben Tennyson, de 10 anos de idade, que gosta muito de se divertir, ir à escola, e brincar com sua prima Gwen e seu avô, Max. No entanto, por ser um garoto franzino e tímido, sempre teve dificuldade de enfrentar as situações do dia a dia.

Certo dia, durante as férias de verão, ele foi acampar com seu avô e sua prima. Quando resolveu passear depois de um desentendimento com sua prima, observou um objeto caindo do céu. Bem ficou curioso e logo foi ver o que era. Encontrou uma esfera metálica e, dentro dela, havia um relógio. Quando se aproximou do objeto (*Omnitrix*), o aparelho que lá estava saltou e grudou em seu pulso, e logo descobriu que este aparelho guardava o DNA de 10 espécies alienígenas diferentes, cada uma com características próprias e habilidades distintas. O aparelho tem a capacidade de transformar o usuário em qualquer uma delas. Por exemplo, o alienígena “massa cinzenta” que faz parte de uma raça alienígena de 13 cm que utiliza a inteligência como um poder.

O episódio que vamos analisar intitula-se “A luta da revanche”, e trata do tema geral das lutas. O desenho aborda questões importantes como cooperação e solidariedade.

4.5.2 Leitura narrativa

O desenho animado Ben 10 é fruto de uma mistura da estrutura narrativa de animê japonês com a produção dos desenhos norte americanos. Isto resulta numa espécie de híbrido, que mescla valores típicos dos personagens japoneses, como a superação e o combate do mal em prol da paz coletiva, com os super-poderes característicos dos personagens dos desenhos animados americanos.

Este episódio tem uma estrutura narrativa diferente dos outros episódios da série. Na maioria dos episódios, os seres alienígenas que invadem a terra em busca da Omnitrix, que é o objeto mais poderoso do universo; em alguns episódios, combatem ladrões e pessoas más na Terra. Mas, neste episódio, Ben foi capturado por uma nave extraterrestre que captura

diferentes alienígenas para transformá-los em gladiadores, que servirão de entretenimento para a população intergaláctica.

O episódio começa com uma briga entre Ben e Kevin, o garoto da rua de Bem. Esse garoto apresenta propensões a praticar atos marginais e nasceu com poderes de absorver qualquer energia elétrica. Kevin, ao longo da trama, conseguiu absorver o poder dos dez alienígenas do Bem e assim se transformou num monstro muito poderoso.

O episódio gira em torno de Ben e Kevin, que são capturados e colocados com outros lutadores numa arena de lutas para diversão da galáxia. Eles terão que unir suas forças para sair da prisão forçada na nave extraterrestre. Mas Kevin é um personagem cruel, impiedoso e individualista, e considerado pelo comandante da nave como “o verdadeiro gladiador”. Já Bem, pensando na sua sobrevivência e de seus companheiros de prisão, tenta articular uma fuga. Para isso, vai precisar da ajuda de todos, principalmente dos poderes de Kevin.

O episódio acontece numa típica arena de lutas, muito parecida com as arenas de luta livre que conhecemos, com platéia ao vivo e câmeras para transmitir para toda galáxia. O comandante da nave tem controle sobre todas as ações dos gladiadores, o que comem, o que conversam, suas movimentações e rotinas. Os gladiadores também são controlados pela hierarquia esportiva: o respeito surge pela quantidade de lutas que um gladiador ganha, E o campeão atual tem privilégios sobre os outros.

O comandante da nave quer criar uma equipe intergaláctica de gladiadores para animar a população do universo, por isso, ele prende Ben e Kevin como uma algema obrigando-os a conviverem e lutarem juntos. O clímax da história acontece quando todos unem as forças para fugirem da nave.

A resolução final acontece no conflito de interesses pessoais e necessidade coletiva. O enredo revela valores dos personagens, como trabalho em equipe, solidariedade e compaixão.

4.5.3 Leitura temática

O trabalho em equipe é ressaltado no final, mesmo que Kevin, com seu prazer sádico, tenha participado dos objetivos comuns com interesses próprios, ou seja, acabar com a vida de Ben. A resolução deste conflito indica uma prevalência dos princípios coletivos sobre as necessidades individuais.

Algumas características que têm relação direta com as estruturas capitalistas foram mencionadas no desenho. O esporte moderno reflete a estrutura capitalista industrial: competição, hierarquia social, treinamento, princípio de rendimento e controle do esportista

que é transformado num objeto de entretenimento (BETTI, 2003). Por exemplo, neste episódio, podemos perceber que até a estrutura da arena faz referência às competições esportivas.

Se nas relações sociais prevalecer a hierarquia, mandamentos e obediência servil, o que teremos então é a heteronímia. Agora, se as relações foram baseadas na cooperação e equidade, no “fazer junto”, o que prevalecerá é a autonomia de decisões do envolvidos. Nesse sentido, mesmo que no começo os guerreiros fossem obrigados a conviver devido a situação, por fim, o objetivo comum (fugir da prisão) uniu a todos e reduziu as diferenças. Por isso, o desenho aponta a perspectiva do trabalho em equipe e a cooperação.

4.5.4 Leitura avaliadora

A luz da ética dos meios

Se a moral foi condicionada pelo prazer imediato e desejo de liberdade, então justifica os personagens buscarem meios para saírem da condição de servidão. O sentimento que controla os gladiadores é de impotência, pois não sabem avaliar o que realmente é melhor para si próprios. Somente quando Ben questiona a autoridade externa do comandante da nave é que os outros vão aos poucos tornando real a idéia de liberdade.

Nietzsche alerta que a moral, principalmente a ocidental, foi feita para negar a vida. Nosso olhar foi treinado para medir, avaliar e pesar nossas ações, daí emerge o sentimento de culpa e obrigação moral que destroem nossa potência de vida. Para exemplificar a ruptura com a consciência moral, num episódio anterior, o avô de Ben diz: “O que aprendi em todos os meus anos como encanador foi esquecer tudo que já aprendi porque, às vezes, não faz sentido nenhum”. O avô de Ben está fazendo uma espécie de genealogia da sua moral, e percebe que muitas coisas não fazem sentido para sua vida, pois são imposições externas. O conhecimento mascara a realidade de nossas paixões e impulsos, a fruição da alegria de viver passa pela arte do cotidiano, de fazer a vida, seja como for, melhor.

Para Freud, a moral nasce do conflito entre o indivíduo e as imposições da sociedade. Nesse sentido, o querer agir responde a características pulsionais controladas também pelo inconsciente. Assim, podemos notar que, muitas vezes, Ben escolhia racionalmente um alienígena para lutar de acordo com suas habilidades; contudo, a Omnitrix às vezes não respondia, parecendo querer dizer algo a ele. Por exemplo, não use este alienígena ele vai te trazer consequências ruins.

À luz da ética dos fins

A ética dos fins primeiro responde ao que “deve”, só depois como “é”. Pois bem, a realidade empírica não pode condicionar as decisões humanas, é preciso buscar nos valores transcendentais o sentido da existência humana. Dessa forma, os guerreiros sabiam que as condições da prisão não respondiam a um princípio básico da humanidade: liberdade. Sartre (1964) diz que o homem está condenado a ser livre, por isso ele é responsável por todas as suas escolhas, e por toda a sociedade.

No entanto, a ética marxista diz que nossa liberdade pressupõe a liberdade de todos os indivíduos e que, mais ainda, nossa liberdade está condicionada aos deveres sociais (HELLER, 1989). Por isso, a atitude de Kevin, de acordo com esta visão, é imoral. Ao pensar somente no seu prazer imediato e no seu individualismo sádico, as consequências de seus atos podem reverberar nos outros indivíduos.

Marx percebe que nossas convicções, idéias morais e normas estão imbricados na totalidade do processo da vida social, e é na práxis que nosso modo de pensar se revela (HELLER, 1989). A superestrutura ideológica, que inclui a moral, tem como função regular as relações humanas (VÁZQUEZ, 2001). Por isso, os guerreiros acabaram por se sujeitar às regras do manipulador, que controlava tudo com mandamentos e imposições coercitivas.

À luz da ética do discurso

A ética do discurso fundamenta as ações humanas nos pressupostos da comunicação. Para que uma norma seja reconhecida como universalmente válida para todos, ela tem que satisfazer todos os interesses dos envolvidos. Na prisão, todos os guerreiros reconhecem que um princípio universalizável é a liberdade, mas isto só foi possível quando os argumentantes foram reconhecidos em igualdade na comunicação. A simetria das relações proporcionou um entendimento entre os guerreiros, que chegaram à conclusão de que juntos poderiam combater o comandante da nave Esta virou uma regra de ação aceita por todos.

A teoria da ação comunicativa de Habermas pressupõe dois tipos de atitudes: atitude orientada para o sucesso, e atitude orientada para o entendimento. Um exemplo de atitude voltada para o sucesso é a "dica" que Ben dá para Kevin para combinar seus poderes para derrotar um inimigo que ameaçava os dois naquele momento. O agir comunicativo, ou agir orientado para um entendimento, é confirmado quando os atores envolvidos fundamentam suas ações em atos de entendimentos. Os participantes procuram planos de ação que se harmonizam entre si, e não fins somente individuais para conseguir fugir da prisão.

À luz da ética de Kant

A ética Kantiana pressupõe a razão para sustentar a moral da autonomia e universalismo das idéias de justiça. Com isso, quando Ben não mata um guerreiro, ele age por convicção moral, por acreditar que a compaixão é uma regra universal da convivência humana. A única fonte da moral é a escolha baseada na boa vontade a autonomia. As ações morais são conduzidas pela boa vontade, segundo a lei moral: devemos agir para que nossas vontades se tornem um princípio universal. Segundo a perspectiva kantiana, Ben ao agir com compaixão foi guiado por um imperativo categórico que conduz a proibição. Exemplo, não faça para outro o que não quer que seja feito para você.

Para Kant, a autonomia racional que faz do homem criador dos valores morais, de uma sabedoria responsável que esclarece, que requer o reconhecimento da boa vontade como parâmetro de fins comuns para todos. Lembramos o imperativo categórico de Kant: “Age de tal modo que a máxima de tua vontade possa valer sempre como princípio de uma legislação universal” (KANT, 2003, p. 40). Por isso Ben, movido pela compaixão, não elimina o outro guerreiro. Fica um questionamento: a cooperação, o trabalho em equipe, a justiça, a equidade e a solidariedade podem ser consideradas valores comuns a todos em nossa sociedade?

5 CONCLUSÃO: A APROPRIAÇÃO CRÍTICA

Lembramos que, para Ricouer, apropriar-se do sentido de um texto corresponde à direção de pensamento aberta pelo texto, que possibilita novas maneiras de olhar o mundo, e, portanto, também os desenhos animados televisivos e a Educação Física. Qual é, então, a direção de pensamento que se abre para as aulas de Educação Física nos primeiros anos do Ensino Fundamental a partir da interpretação dos desenhos animados?

Compreender que a presença inevitável das mídias e a total integração dos dispositivos tecnológicos na vida cotidiana das pessoas vêm modelando gradativamente nossas maneiras de pensar, sentir e perceber não parece ser mais, pelo menos teoricamente, o maior desafio de professores e especialistas da educação. A negação radical dos apocalípticos e o otimismo ingênuo dos integrados parecem superados. O maior desafio dos educadores frente a este novo cenário comunicacional, cada vez mais fragmentado e globalizado, é de se aproximar das culturas infanto-juvenis que nasceram em meio à cultura das mídias, e que as novas linguagens que circulam nos meios eletrônicos são mediadores importantes para compreendermos os comportamentos morais de nossos alunos e as opções éticas que eles assumem. Os “desordenamentos culturais” provocados pela aceleração das mediações tecnológicas suscitam novas situações problemáticas que precisam de um ritmo menos acelerado de reflexão sobre os valores éticos, políticos, estéticos e ideológicos que circulam nos meios. O tempo da reflexão é diferente do tempo da emoção.

É um equívoco julgar que a relação TV/ criança seja meramente uma recepção passiva. Martín-Barbero (2003) alertou que compreender as mediações tecnológicas das mídias não compete somente entender como funcionam os “dispositivos de sedução” das mídias, mas também que cada obra não termina em si mesma - a estrutura “aberta” de cada texto cultural deve possibilitar novas descobertas, motivar outras possibilidades de perceber o mundo.

As mídias apresentam então aos professores o desafio da mediação crítica de modelos e padrões que circulam nos meios. Muitas vezes, os produtos culturais das mídias respondem a modelos estereotipados de bem e mal, certo/errado, vilão/herói que podem ser nocivos para o processo de formação moral das crianças. A maioria de nossos preconceitos vem da incapacidade de perceber que o mundo possui uma pluralidade de sistemas morais que não se limitam apenas ao dualismo bem *versus* mal. Isso não quer dizer que vamos aderir a um relativismo radical. A ética, quando pergunta “como devo agir?”, precisa de outra pergunta:

“qual vida quero viver”? Isto envolve algumas pretensões de universalidade que devem estar articulados os interesses de todos.

A exigência e urgência ética da educação é de reconhecer que as normas e princípios morais universais devem surgir da complexa relação entre emoções e razão. Por isso, a prática pedagógica da Educação Física deve buscar o entendimento dos valores relativos à cultura corporal de movimento, esta, decisivamente influenciada pelas mídias, a fim de possibilitar ao aluno a criação/recriação de suas maneiras de agir e viver. Não existem manuais ou cartilhas que digam como devemos agir, mas também não devemos negar as teorias sob o argumento de que elas não tem nada a ver com o mundo "real", pois as reflexões teóricas devem referir-se ao mundo fático, concreto, onde a vida acontece.

Por isso, abordar os produtos culturais das mídias (desenhos animados) a partir de uma perspectiva *valorativa*, não somente da hegemonia da tecnologia mercadológica, não é tarefa fácil. Perceber valores na televisão, no sentido de Max Scheler, implica reconhecer que tanto professores como alunos são usuários que experimentam estados de prazer sensível com os valores imanes das mídias, e, a partir disso, buscar novos caminhos.

Para tanto, devemos saber que o caminho é inconcluso e de difícil resolução. As novas narrativas e linguagens que suscitam os produtos culturais de nosso tempo ampliam o espectro das nossas decisões éticas, alargam nosso imaginário, deslocam nosso espaço seguro da moral para um outro lugar, e deixa o paradoxo de viver um pouco mais complexo.

O conflito que surge das interpretações éticas não pode ser motivo de desamparo ou imobilização, a tarefa da escola é promover a reflexão sobre os problemas de seu tempo, ensinar as crianças (e muitas vezes aprender com elas...), a interpretar os símbolos da sua cultura. Saber que a criança é, ao mesmo tempo, reprodutora e produtora ativa da sua realidade, que interage e compartilha valores e regras comuns, como apontam os estudos socioantropológicos sobre as culturas da infância, nos concede otimismo para projetar um mundo melhor, já que as novas gerações poderão encontrar encaminhamentos para os impasses de ordem econômica, política, existencial e moral que permeiam a vida contemporânea.

Por isso, a formação dos professores de Educação Física deve capacitá-los a uma compreensão teoricamente fundamentada dos problemas ético-morais que com frequência despontam nas aulas de Educação Física, provocadas pelas características intrínsecas de muitos de seus conteúdos, como o jogo, o esporte e a luta, que colocam os indivíduos em confronto, em competição, e que exigem certa dose de agressividade controlada. Tal

fundamentação pode amparar o professor no diálogo com os alunos, de modo a evitar o tradicional monólogo da "lição de moral".

Concordamos com Tungendhat (2007, p. 14) que a ética é um ingrediente inevitável em nossas vidas, e qualquer reflexão simples sobre a validade universal da nossa experiência que é histórica e socialmente condicionada, exige um “*minimum* de aparato conceitual filosófico”. Por isso, o professor deve buscar, aos moldes do “homem prudente aristotélico”, sempre a mediação entre o seu conhecimento moral, científico, político e filosófico e os acontecimentos de uma determinada situação, por exemplo, na sala de aula.

O professor ao aproximar-se dos produtos culturais voltados para a infância, das mediações da cultura infantil, consegue estabelecer relações menos automatizadas. As narrativas de nosso tempo podem servir como “matéria prima” para suscitar diálogos que possibilitem uma avaliação mais ponderada sobre a complexidade das situações, valores e crenças morais.

A abertura através do diálogo que incentiva a criatividade, curiosidade, inventividade, persistência, sagacidade, honradez e humildade nos alunos é ponto fundamental de uma educação que prioriza a mediação, o encontro e o dialogo e não a instrução linear, do professor para o aluno (ELLIOT, 1990).

As contribuições da teoria da educação de John Dewey podem ser esclarecedoras nesse momento, na medida em que propõe o reequilíbrio da aprendizagem tácita que recebemos das mediações socioculturais e a educação escolar. Para Dewey (1959) uma sociedade democrática, com uma pluralidade de sistemas morais, não é sociedade de consenso, mas de conflitos (entre grupos, morais, interesses etc.), que nunca são totalmente resolvidos, mas devem ser permanentemente negociados. Por isso, a educação deve promover a atitude reflexiva nas novas gerações, de ocupar-se da reconstrução dos símbolos e valores de sua cultura, da mudança social. Uma educação para o modo de vida democrática não é uma educação do consenso, é uma educação para uma sociedade que está em constante mudança, é uma educação que está conectada com seu tempo.

Por isso, Sarlo (1997) alerta que o grande paradoxo que vivem as crianças é de saber lidar com informações e conhecimentos dos dispositivos tecnológicos a que nem sempre todas elas têm acesso. Para a autora, ao mesmo tempo em que a globalização econômica se apresenta como um ideal de libertação democrática, ela exclui aqueles que não estão inseridos nos espaços de socialização das tecnologias. Uma educação democrática deve envolver as condições sociais, culturais e educativas dos contextos de recepção das crianças.

Na mesma direção, Canclini (2008) aponta um dos maiores déficits do nosso tempo, que é a ilusão democrática criada pela globalização. Compartilhamos bens e informações em escala global. No entanto, estamos presenciando uma diminuição das “vozes públicas”, os espaços tradicionais de participação cidadã (partidos, sindicatos e associações comunitárias) estão perdendo sua força, e não são compensados pelas mediações massivas das mídias. Pelo contrário, vivemos a cultura do consumo e do espetáculo, cada vez mais penetrante, que não prioriza a participação social. Estamos longe de afirmar que vivemos numa sociedade democrática de igualdade na participação nas decisões mais importantes. Muitas crianças, por falta de oportunidades de participação nas diversas instâncias socioculturais e políticas, sejam públicas ou privadas, são marginalizadas de parcelas da cultura lúdica de seu tempo, e findam por restringir-se ao consumo televisivo. Portanto, uma escola que não contribui para que a maioria das crianças interprete os signos culturais de seu tempo está reforçando as desigualdades sociais e culturais.

Por fim, vamos nos apoiar na definição de *homem da moral* e *homem da ética*, conforme Rolnik (1995). O *homem da moral* é aquele que transita no visível; homem fragmentado, é aquele que toma por base os códigos sociais como mapas que devem orientar os valores, nossas atitudes, nossas escolhas - é aquela voz que diz: “isto é sobrevivência”. O *homem da ética*, muitas vezes adormecido, é aquele que se joga no imprevisível, é aquele que faz da nossa existência uma potência afirmativa, criadora - são intensidades que expandem e fazem tremer os alicerces da moral.

Pois bem, o grande desafio do professor de Educação Física é compreender que os alunos não podem ser separados em conteúdos²⁵. Tão pouco em *Homem da moral* e em *Homem da ética*. Não há vida sem sobrevivência (homem da moral), nem vida sem criação (homem da ética). A única forma de integrar a vida estilhaçada é ampliá-la. Este estudo constitui uma pequena contribuição para alcançar tal pretensão - que não foi "resolver" a questão da ética nos nossos tempos, mas problematizá-la com rigor e fundamento nas suas relações específicas com os desenhos animados televisivos e a Educação Física na escola.

²⁵ Como é o caso, por exemplo, da divisão dos conteúdos em "conceitual", "procedimental" e "atitudinal", na qual residiria apenas neste último a dimensão ético-valorativa.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- AUMONT, J. *A imagem*. 15ª Ed.. Campinas, SP: Papyrus, 2010.
- BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. F. *Os novos meios de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.
- BATISTA, S. R. *A televisão e o ensino da Educação Física na escola: uma proposta de intervenção*. 2003, 117 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, SP, 2003.
- BATISTA, S. R.; BETTI, M. A televisão e o ensino da educação física na escola: uma proposta de intervenção. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 26, n.2, p. 135-148, jan 2005.
- BAUMAN, Z. *Ética pós-moderna*. São Paulo: Paulus, 1997.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BELLONI, M. L. *Crianças e mídias no Brasil: cenários de mudança*. Campinas, SP: Papyrus, 2010.
- BERTI, E. *As razões de Aristóteles*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BETTI, M. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 16. n. 1, p. 14-21, 1994a.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. *Discorpo: Revista do Departamento de Educação Física e Esportes da PUC-SP*, São Paulo, v. 3, p. 25-45, 1994b.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. *Motus Corporis*, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.

BETTI, M. *Violência em campo: dinheiro, mídia e transgressão às regras no futebol espetáculo*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.

BETTI, M. *A janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. Campinas: Papirus, 1998a.

BETTI, M. Mídia e educação: análise da relação dos meios de comunicação de massa com a educação física e esportes. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO EM PEDAGOGIA DO ESPORTE, 1, 1998. Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1998b, p. 80-88.

BETTI, M. Educação Física, Esporte e Cidadania. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 20, n. 2 e 3, p. 84-92, abr.-set., 1999.

BETTI, M. Mídias: aliadas ou inimigas da educação física escolar? *Motriz*. v. 7, n. 2, p. 125-129, jul-dez 2001.

BETTI, M. Fundamentos e princípios pedagógicos da educação física: uma perspectiva sociocultural. In: VALE, J. M. F. (org.). *Escola pública e sociedade*. Bauru: Saraiva, 2002.

BETTI, M. Imagem e ação: a televisão e a educação física escolar. In: BETTI, M. (org.). *Educação Física e mídia: novos olhares, outras práticas*. São Paulo: Editora Hucitec, 2003.

BETTI, M. Imagens e ação: uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física do ensino fundamental e médio. *Movimento*, Porto Alegre, v.12, n.2, maio/agosto, 2006, p.95-120.

BETTI, M. *Educação Física Escolar: ensino e pesquisa-ação*. Ijuí: Ed. Ijuí, 2009.

BLEICHER, J. *Hermenêutica contemporânea*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1980.

BRACHT, V. A Educação Física escolar como campo de vivência social. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 9, n. 3, p. 23-39, 1988.

BRACHT, V. A prática pedagógica da Educação Física: conhecimento e especificidade. In: *Educação Física & Ciência: cenas de uma casamento (in)feliz*. Ijuí: Ed. Ijuí, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: educação física*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: educação física*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul/dez, 1998.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e Cultura* 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CANCLINI, N. G. Cidades e cidadãos imaginados pelos meios de comunicação. *Opinião pública*, Campinas, Vol. VIII, nº1, 2002, pp.40-53.

CANCLINI, N. G. *Consumidores e Cidadãos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

CAPPARELLI, S.; MEURER, F. R.; KASPRZAK, R. G. *As narrativas televisivas, sua dimensão mítica e sua importância na subjetivação infantil*. NET, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://www.Ilea.ufrgs.br/ppgcom/professores/núcleos/conesul>> Acesso em: Dezembro de 2010.

CENCI, A. V. Subjetividade, individualismo e formação moral no contexto de sociedades complexas e pluralistas. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M.; ROSSATTO, N. D. *Diferença, Cultura e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

CHÂTELET, F. *História da filosofia: idéias e doutrinas*. São Paulo: Zahar Editora, 1995.

COELHO NETTO, J. T. *Semiótica, informação e comunicação*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. GTT-Comunicação e mídia. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/br/gtt/comunicacao-e-midia/>>. Acesso em: Janeiro 2010.

CORTINA, A. *Ética mínima*. São Paulo; Martins Fontes, 2009.

CORTINA, A. *Ética sem moral*. São Paulo; Martins Fontes, 2010.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 13ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G. *Que es un dispositivo?* In: BALBIER, E. e t a l . Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1999. p. 155-163.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: CIA Nacional, 1959.

DEWEY, J. *Teoria da vida moral*. São Paulo: IBRASA, 1964.

DEWEY, J. *A valoração nas ciências humanas*. Campinas: Autores Associados, 2009.

DUARTE, R.; LEITE, C.; MIGLIORA, R. Crianças e televisão: o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 33, set./dez., 2006.

DURANT, W. *A história da filosofia*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. 6ª Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008a.

ECO, U. *Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2008b.

EMPINOTTI, M. C. A universidade e o ensino de valores. In: ENRICONE, D. (org.). *Valores no processo educativo*. 2^a ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1992.

FERRAZ, O. L. O desenvolvimento da noção de regras do jogo de futebol. *Revista Paulista de Educação Física e Esporte*, v.11, n.1, p.27-39, jan-jun, 1997.

FERRÉS, J. *Televisão e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

FISCHER, R. M. B. *Televisão & Educação: fluir e pensar a TV*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FISCHER, R. M. B. Mídias, máquinas de imagens e prática pedagógica. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GAGNEBIN, J.M. Infância e Pensamento. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (org.) *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez Editora, p. 83-100, 1997.

GIRARDELLO, G. A televisão e a imaginação infantil: referências para o debate. *INTERCOM*. Campo Grande, 2001.

GIRARDELLO, G. A imaginação no contexto da recepção. *Animus: Revista Interamericana de comunicação midiática*, vol 2, n.1, jan-jun 2003.

GIRARDELLO, G. Produção cultural infantil diante da tela: da tv à internet. *TEIAS*: Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005.

GÓMEZ, G. Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos e comunicação. *Comunicação e Educação*, v. 3, n. 10, 57-68, set-dez., 1997.

GÓMEZ, G. Audiencias, televisión y educación: una deconstrucción pedagógica de la televidencia y sus mediaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 27, 2001, p. 155-175.

GÓMEZ, G. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, D. (Org.) *Sociedade Midiatizada*: Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *Introdução à filosofia*. São Paulo: Manole, 2003.

GUTIERREZ, F. L. *Linguagem Total: uma pedagogia dos meios de comunicação*. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1978.

GUTIÉRREZ, F. Dimensão pedagógica das novas tecnologias de informação e comunicação. In: PORTO, T. M. E. *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*. Araraquara: JM Editora, 2003.

HARE, R. M. *Ética: problemas e propostas*. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

HATTIG, F. Broadcasting sports events in television (Abbildung von Sportereignissen im Fernsehen). In: SEMINÁRIO BRASILEIRO EM PEDAGOGIA DO ESPORTE, 1, 1998. Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1998. p. 89-98.

HELLER, A. A herança da ética marxiana. In: HOBBSAWM, E. J. et al. *História do marxismo*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

HERMANN, N. *Ética e estética: a relação quase perdida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HERMANN, N. *Phronesis: a especificidade da compreensão moral*. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/563/393>> Acesso em: Outubro de 2009.

HERMANN, N. Formação e Experiência. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M.; ROSSATTO, N. D. *Diferença, Cultura e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

HESLING, W. The pictorial representation of sports on television. *International Review for the Sociology of Sport*, v. 21, n. 2, p. 173-193, 1986.

HESSEN, J. *Filosofia dos valores*. Coimbra: Editor Sucessor, 1980.

HOFFMANN, A. F. *As Mediações na Produção de Sentidos das Crianças sobre os Desenhos Animados*. 2003, 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. RJ, 2003.

HOFFMANN, A. F.; OSWALD, M. L. A recepção dos desenhos animados da tv e as relações entre a criança e o adulto: desencontros e encontros. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 65, p. 25-41, jan./abr. 2005.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KANT, I. *Crítica da razão prática*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

KUNZ, E. Educação Física: ensino e mudanças. *Revista brasileira de ciências do esporte*, v. 10, n. 1, p. 28-32, 1988.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

KUNZ, E. Esporte e processos pedagógicos. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. *Fenômeno esportivo no início de um novo milênio*. Piracicaba: Editora Unimep, 2000.

LA TAILLE, Y. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEIRO, A.C.R., PIRES, G. de L., BETTI, M. Notas sobre o GTT de Comunicação e Mídia do CBCE: história, sujeitos e desafios estratégicos In: CARVALHO, Y. M.; LINHALES, M. A. (Org.) *Política científica e produção de conhecimento em Educação Física*. Goiânia: CBCE, 2007, p. 161-173.

LIMA VAZ, H. *Escritos de filosofia: introdução à ética filosófica*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LIMA VAZ, H. *Ética e cultura: escritos de filosofia II*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LUYTEN, S. B. *Mangá: O poder dos quadrinhos japoneses*. São Paulo: Hedra, 2000.

MACINTYRE, A. *Depois da virtude*. São Paulo: EDUSC, 2001.

MAFFESOLI, M. *Elogio da razão sensível*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MARQUES, J. L. *ética e ideologia: elementos para uma análise crítica em Lukács*. Porto Alegre: UFRGS, 1991.

MARTÍN-BARBERO, J. La educación em ecosistema educativo. *Comunicar*, v. 13, p. 13-21, 1999.

MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 2^a ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

MARTÍN-BARBERO, j. ; GERMÁN, R. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: Editora Senac, 2004.

MARTÍN-BARBERO, J. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, D. (Org.) *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

MENDES, D. de S. *Luz, câmera, pesquisa-ação: a inserção da mídia-educação na formação contínua de professores de educação física*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MENIN, M. S. de S. Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, 2002, p. 91-100.

MERLO, T. F. La emoción y la razón enfrentadas: televisión vs. escuela In: PORTO, T. M. E.; PERES, L. M. *Tecnologias da Educação: tecendo relações entre imaginários, corporeidade e emoções*. Araraquara: JM Editora, 2006.

MERLO, T. F. A imagem como símbolo cultural. In: PORTO, T. M. E. *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*. Araraquara: JM Editora, 2003.

MORÁN, J. M. O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*, n. 2, p. 27-35. 1995.

MORIN, E. *Cultura de massas no século XX: neurose*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1962.

NETO, N. A. *Nietzsche: a vida como valor maior*. São Paulo: F.T.D., 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.phpe Acesso em: Outubro de 2010.

PADOVANI, H. *História da filosofia*. 7^a ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1967.

PAGNI, P. A.; BROCANELLI, C. Filosofia e educação filosófica segundo John Dewey. In: PAGNI, P. A.; SILVA, D. J. *Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, p. 216-242, 2007.

PAGNI, P. A. Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, set./dez., 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em: Janeiro de 2011.

PEREIRA, S. Investigação sobre crianças e televisão: a vertente da recepção e a vertente da programação. *XXI Revista de Educación*, n. 5, 91-101, 2003.

PORTA, M. A. G. *A filosofia a partir de seus problemas*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PORTO, T. M. E. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas. *Revista Brasileira de Educação*, ANPed, Rio de Janeiro, v.11, n. 31, jan./abril, p. 43-57, 2006.

REALE, G. *História da filosofia*. São Paulo: Paulinas, 1990.

REALE, G.; ANTISSERI, D. *História da Filosofia*. São Paulo: Paulus, 1997.

RESWEBER, J. *A filosofia dos valores*. Coimbra: Almedina, 2002.

RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Rio de Janeiro, Imago, 1978.

RICOEUR, P. *Interpretação e ideologias*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.

RICOEUR, P. *Do texto à acção: ensaios de hermenêutica II*. Porto, Rés, s.d.

RICOEUR, P. *Leituras I: em torno ao político*. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

RIOS, T. A. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 1993.

ROCCO, M. T. F. Televisão e educação: um canal aberto. In: FIGUEREDO, V. L. F. *Mídia e educação*. Rio de Janeiro: Editora Gryphus, 1999.

ROLNIK, S. À sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia. In: MAGALHÃES, M. C. R. (Org.). *Na sombra da cidade*. São Paulo: Escuta, 1995, p. 141-170.

ROMANO, R. As faces da ética In: MIRANDA, D. S. *Ética e cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ROUANET, S. P. Dilemas da moral iluminista. In: ADAUTO, N. *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALGADO, R. G. *Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados* (Doutorado em Psicologia Clínica) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, PUC – Rio, 2005.

SALGADO, R. G.; PEREIRA, R. M.; JOBIN E SOUZA, S. Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 65, p. 9-24, jan./abr. 2005.

SANTAELLA, L. *A cultura das mídias*. São Paulo: Experimento, 1996.

SANTAELLA, L. *Comunicação e pesquisa*. São Paulo: Hackers Editores, 2001.

SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, L. *As imagens no contexto das estéticas tecnológicas*. Disponível em: <<http://www.artes.unb.br/6art/textos/lucia.pdf>> Acesso em: Março 2009.

SARLO, B. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte, vídeo-cultura na Argentina*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J., CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa, p. 9-34, 2004.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SARTRE, J. P. *O existencialismo é um humanismo*. Lisboa: Presença, 1964.

SCHELER, M. *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético - tomos I e II*. Buenos Aires: Revista de Occidente, 1948.

SCHELER, M. *La esencia de la filosofía*. Buenos Aires: Nova, 1964.

SILVA, S. A. I. *Valores em educação*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. *Educação Física: Raízes Europeias e Brasil*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SODRÉ, M. *Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede*. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

THOMPSON, J. B. *A mídia e a modernidade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TUGENDHAT, E. *Lições sobre ética*. 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VALLE, L. Ainda sobre a formação do cidadão: é possível ensinar a ética? *Educação & Sociedade*. ano XXII, nº 76, Outubro/2001.

VÁZQUEZ, A. S. *Ética*. 21ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VELASCO, M. *Ética do discurso*. Rio de Janeiro: FAPERJ- Mauad, 2001.

WALKER, R. *Kant e a lei moral*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.