

**ENTRE FADAS E ALIENÍGENAS: DESENHOS ANIMADOS TELEVISIVOS, ÉTICA
E EDUCAÇÃO FÍSICA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**BETWEEN FAIRIES AND ALIENS: TV CARTOONS, ETHICS, AND EARLY
ELEMENTARY SCHOOL PHYSICAL EDUCATION**

LEITÃO, Arnaldo Sifuentes Pinheiro
Universidade Estadual Paulista
arnaldoeduca@hotmail.com

BETTI, Mauro
Universidade Estadual Paulista
maurobettiunesp@gmail.com

RESUMO O presente artigo busca compreender a mediação dos produtos culturais voltados para infância na cultura lúdica infantil. Esta pesquisa teve como foco 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 mediadores simbólicos (ideias, valores, normas) são imprescindíveis para refletirmos sobre a sociedade em que queremos viver; e a Educação Física que, como componente curricular, deve contribuir na mediação crítica da cultura corporal e esportiva advinda das mídias, que tem íntima relação com os problemas prático-morais que surgem nas aulas. Para analisar as estruturas narrativas dos desenhos animados adotamos a metodologia compreensiva de Joan Ferrés. Por sua vez, tal método, ao sugerir um enfoque fenomenológico-hermenêutico, permitiu aceder a hermenêutica de Paul Ricoeur que, como método interpretativo, possibilita a reflexão sobre nossos valores, os valores que a obra audiovisual apresenta e possíveis mudanças. 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, e propõem modelos universais de conduta. Contudo, alguns desenhos, principalmente as produções baseadas nos *animês*, apresentam visões mais abrangentes da convivência humana. Conclui-se que a atual produção simbólica das culturas da infância propõe para o professor de Educação Física o desafio da mediação crítica dos valores relativos à cultura corporal de movimento, que com o apoio da filosofia moral, pode direcionar a sua prática pedagógica para o entendimento das diferentes maneiras de criação/recriação dos modos de agir e viver em sociedade.

Palavras-chave: Mídias. Ética. Educação Física. Ensino Fundamental

ABSTRACT This paper seeks to understand the mediation of cultural products devoted to childhood in the children's play culture. This research focused on a

dialogue between the TV cartoons, which are foods to playfulness and fantasy that characterize childhood cultures; the ethics, because the questioning of symbolic mediators (ideas, values, norms, rules) are essential to reflect on the society we want to live, and Physical Education as a curriculum component, shall contribute to the critical mediation of the body culture and the sports arising out from the media, which has close relation with the practical and moral problems that arise in the classroom. To analyze the narrative structures of cartoons we have adopted the comprehensive methodology of Joan Ferrés. Such method suggests a hermeneutic-phenomenological approach, which allowed to access Paul Ricoeur's hermeneutics; as one interpretative method, it allows the reflection on our values, and also the values presented by the audiovisual product, and possible changes. Successive readings indicate that the narrative structure of TV cartoons responds to a double moral standard, which are constructed from stereotyped models between good and evil, right and wrong, villain and hero, and propose universal role models of conduct. However, some cartoons, mostly based on *animé* productions, have broader visions of the human common living experiences. We concluded that the current symbolic production of childhood cultures proposes one challenge to the Physical Education teacher: the critical mediation of values related to the movement body culture. Along with the support of moral philosophy, it can target his/her practice for understanding the different manners of (re)creation of the ways, and the living in society.

Keywords: Media. Ethics. Physical Education. Elementary Education.

1 INTRODUÇÃO

O homem constrói suas maneiras de ver o mundo, seus valores, representações e hábitos de condutas na interação com as instituições e formas culturais de seu tempo. Nas complexas sociedades atuais, o desenvolvimento tecnológico e a globalização concorrem com os tradicionais espaços de educação formal e fazem circular uma variedade de dispositivos de informação e comunicação que intensificam os intercâmbios culturais e promovem a reelaboração do caráter simbólico da vida social, possibilitam a criação de novas maneiras de agir e reorganizam as interações entre os indivíduos, temporal e espacialmente (THOMPSON, 2002). Nesse cenário, as mídias¹, assumiram papel fundamental na

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, mp4 etc.), e que permitem uma participação mais ativa dos usuários, possibilitando-lhes que sejam ao mesmo tempo consumidores e produtores de informações.

vida cotidiana das pessoas, na construção dos processos de conhecimentos e no imaginário cultural. As crianças vão gradativamente constituindo suas maneiras de ser, sentir e agir na mediação cultural proveniente de diversas matrizes sociais (família, escola, religião, mídias etc.) que socializam um conjunto de informações, valores e saberes não homogêneos e, por vezes, até contraditórios. Por conta das mídias, o aumento crescente da circulação de produtos culturais voltados para a infância agendam novos desafios para a educação.

As mídias se fazem presentes com um conjunto complexo de estruturação dos modos e funcionamentos das dinâmicas culturais e simbólicas da sociedade. O papel das mídias na construção do imaginário, na produção de subjetividades e identidades não segue mais a lógica limitada do otimismo dos integrados ou da catástrofe total dos apocalípticos (ECO, 2008). Os estudos e reflexões recentes dos teóricos da comunicação apontam que é preciso deslocar as análises das relações entre comunicação e cultura para o plano simbólico, das mediações simbólicas², quer dizer, as mídias se inscrevem no cotidiano e organizam a vida a partir de três elementos: na reestruturação dos campos semânticos de significação, nas interações que propiciam esta base comunicativa e as impregnações culturais que produzem a pluralidade de práticas culturais (FERRARA, 2008).

Por sua vez, os temas “mídias” e da “ética” são indissociáveis no mundo contemporâneo. As mídias porque, como vimos, estão cada vez mais presentes no cotidiano, alimentam nosso imaginário e influenciam nossos modos de perceber, viver e interagir com o mundo. A ética porque, como reflexão/problematização dos valores e atitudes, busca as possibilidades de se pensar em qual sociedade estamos vivendo e em qual queremos viver.

Como a ética, explica Romano (2004, p. 41) é um conjunto de hábitos, atitudes, pensamentos e formas culturais que no longo prazo sedimenta-se na memória das pessoas, torna-se “quase uma segunda natureza das pessoas, de modo que seus valores são assumidos automaticamente e sem crítica”. Por isso, 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

² As mediações simbólicas são “processos estruturantes que provêm de diversas fontes, incidindo nos processos de comunicação e formando as interações comunicativas dos atores sociais” (GÓMEZ, 2006, p. 88).

distinção dos termos. Pelo contrário, ambas (*ethos*=ética e *mores*=moral) estão intimamente relacionadas, e remetem à ideia 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” caracteriza-se pelo projeto (intenção) de realização da “vida boa”, e, desse modo, é a reflexão ética que permite solucionar muitos impasses morais. Por isso Ricouer defende a primazia da ética sobre a moral, no mesmo sentido de Vázquez (2001), para quem compreender as ações do sujeito moral exige conhecer a perspectiva ética que adota. 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.

Nessa perspectiva, além dos conhecimentos de um saber elaborado (tais como os conhecimentos científicos), a escola tem também a função de transmitir, produzir e reproduzir valores referentes ao sistema sociocultural, do qual também é parte. Todavia, de acordo com Pérez-Gómez e Sacristán (2000), a escola, tradicionalmente, vem contribuindo para a interiorização das ideias, valores e normas da comunidade de uma maneira quase sempre conservadora e autoritária. O processo de socialização, que a educação tem como papel fundamental, por vezes acaba consolidando, explícita ou implicitamente, “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; SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Assim, é preciso um esforço efetivo de mudança da organização, práticas e métodos escolares. 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 considere a carga afetiva, social, moral e cultural do aluno e propicie a colaboração destes elementos na reflexão ética dos valores e normas presentes na pluralidade humana.

Para Hermann (2008), a escola cumpre sua função ética quando contribui para a melhoria de vida do aluno. O sentido ético da educação leva em consideração que a imaginação, a sensibilidade e as emoções são partes fundamentais da construção do conhecimento. Uma educação ética situa-se entre as condições concretas da vida do aluno e um *ethos*³ comum necessário para a vida em sociedade. Ainda para Hermann (2008), a busca da criação/recriação das maneiras de agir e viver em sociedade deve ser considerada como uma arte da vida, uma aprendizagem que não deveria encerrar-se em modelos pré-concebidos, mas, sobretudo, construir diferentes estratégias para o bem viver.

Então, a Educação Física, como componente curricular, também precisa ocupar-se intencionalmente da formação moral de seus alunos. Para tanto, é fundamental que se focalize os esforços em duas questões. A primeira diz respeito à construção de valores (respeito ao próximo, cooperação, diálogo, iniciativa, pluralidade etc.) que estejam fundados em princípios que buscam sustentar a equidade como condição de igualdade e justiça numa sociedade democrática. A segunda direção, que é objeto de atenção específica nesta pesquisa, diz respeito à apropriação crítica de valores no âmbito da cultura corporal de movimento⁴ por meio de sua problematização nas aulas de Educação Física.

A pluralidade de valores e informações que propõem as mídias, particularmente a televisão, tem influenciado decisivamente na constituição da cultura corporal de movimento das crianças e jovens. Como lembra Betti (1998, 2003), as experiências de socialização das crianças e jovens no âmbito da cultura corporal de movimento, estão amplamente mediadas pelas mídias, e não mais se dão apenas pela prática corporal propriamente dita ou pela interação direta com os pares.

³ 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. A origem etimológica da palavra *ethos* pode direcionar a interpretação tanto para os costumes, quanto para aspectos da subjetividade da pessoa. Por isso, a necessidade de articulação entre *ethos* pessoal e convivência humana.

⁴ Por cultura corporal de movimento entendemos, com base em Betti (2009) “as formas culturais que se vêm historicamente construindo, nos planos material e simbólico, mediante o exercício intencional e sistemático da motricidade humana – jogo, esporte, ginásticas e práticas de aptidão física, atividades rítmicas/expressivas e dança, lutas/artes marciais.

O esporte, juntamente com outras manifestações da cultura corporal de movimento (ginásticas, danças, lutas) 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, por meio do processo de telespetacularização (BETTI, 1998).

Betti (1998) destaca alguns valores presentes no discurso televisivo sobre o esporte: vitória, esforço intenso, medalhas, dinheiro, "sucesso" na vida. 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. Neste sentido, a cultura corporal e esportiva representada pelas mídias torna-se um mediador simbólico da prática pedagógica do professor de Educação Física.

Isso exige dos professores de Educação Física que se ocupem não só do ensino dos conteúdos tradicionais em si, 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. Por isso, a Educação Física, como disciplina escolar, deve tomar como foco explícito a competitividade, a cooperação, a violência, a solidariedade, a trapaça, a superação, o conflito, a autonomia, presentes nos discursos sociais.

É então fundamental, segundo Betti (2006), para um projeto de atualização da Educação Física escolar, a interpretação dos produtos das mídias, a partir da elucidação dos sentidos veiculados e da problematização dos valores, padrões e modelos que, por vezes, passam despercebidos diante do processo de "espetacularização" da nossa sociedade.

A Educação Física pode encontrar na problematização dos valores um novo espaço de construção ética 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.

Nessa direção, 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-morais⁵ que surgem nas aulas oferecem momentos preciosos para a construção de valores.

Dessa forma, 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.

2 MÍDIAS, ESCOLA E CULTURA DAS INFÂNCIAS

Diariamente, milhões de crianças e jovens no mundo todo, entram em contato com uma variedade de dispositivos (telefones celulares, *tablets*, videogames etc.). Este constante acesso a produtos, informações e bens culturais está modificando as condições antropológicas da aprendizagem. A descentralização das tradicionais instâncias educativas – família e a escola – traz consequências que precisam ser exploradas. Para Martín-Barbero (2000, p. 55), as mídias são canais de comunicação que fazem circular múltiplas informações e valores que mobilizam diferentes saberes e emoções e, conseqüentemente, a escola deixou de ser o único espaço de acesso e legitimação do conhecimento. As mídias fazem parte de um conjunto estrutural complexo de mediações culturais que são em grande parte responsáveis pela transformação ou manutenção dos sistemas de valores da sociedade.

As mídias configuram-se como importante referencial de legitimação nas sociedades atuais em especial porque sua produção imagética ancora-se em características como, “instantaneidade”, “verossimilhança” e “alta fidelidade”, o que produz a sensação de veracidade do que se está presenciando; as imagens midiáticas alimentam um realismo moral, tornando-o critério de verdade - a vida das telas é a vida das ruas (OROZCO-GÓMEZ, 2006).

⁵ 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, como situações de injustiça, vergonha e indignação, que podem e devem ser acompanhadas de uma reflexão ética.

No entanto, o convite à reflexão é pouco priorizado nos discursos das mídias. A discursividade moral-prescritiva das mídias não segue nenhuma linearidade, nem regulamentação explícita. O caráter volátil e hedonista faz com que a mediação cultural das mídias torne-se multifacetada e difusa. A mobilidade e fluidez dos discursos sociais possibilitou a hibridização entre culturas, mas também, provocou a erosão dos mapas ideológicos tradicionais.

A escola, em especial, tem que assumir um papel fundamental de formação crítica dos cidadãos que vão usufruir, produzir e consumir os valores desta expansiva cultura midiática⁶. Portanto, é imprescindível que a formação dos professores e as práticas pedagógico-escolares contemplem, conforme apreendemos em Fantin (2006) a educação *sobre* as mídias (análise dos conteúdos), *com* as mídias (apoio aos processos de ensino e aprendizagem, e *através* das mídias, produção de conteúdos). Tal abordagem é condição fundamental para as novas gerações, que já nasceram nesse meio. As crianças e jovens dos nossos tempos só irão compreender os condicionamentos intencionados pelas mensagens midiáticas quando entender que a mediação tecnológica acontece a partir de recursos técnicos e interesses econômicos.

Ferrés (1996) entende 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 ler e interpretar as imagens de seu tempo.

A escola e as mídias ainda operam modelos de comunicação diferentes. A escola, com suas práticas e métodos tradicionais, tem um modelo de comunicação linear, sequencial e unidirecional, que não prende a atenção dos alunos. As mídias se fazem presentes como processos comunicacionais que articulam nossas percepções e sensibilidades para modelos estéticos colocados estrategicamente pelas grandes empresas de entretenimento, que com sua diversidade de matérias e programas estão mais próximos da realidade de crianças e jovens (MARTÍN-BARBERO, 2000).

⁶ Para muitos teóricos da comunicação e da cultura estamos presenciando o nascimento de uma nova cultura “a cultura das mídias” (SANTAELLA, 1996), que, ancorada nos processos comunicacionais audiovisuais, envolvem novos modelos de socialização e organização do espaço sociocultural diferentes das sociedades tradicionais.

O professor, ao aproximar-se dos produtos culturais voltados para a infância, das mediações das culturas infantis, consegue estabelecer relações potencialmente mais frutíferas do ponto de vista pedagógico. Os diversos códigos e valores das culturas da infância têm relação intrínseca com as mediações tecnológicas.

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. Algumas pesquisas apontam para a importância da integração dos processos cognitivos, afetivos e socioculturais da imaginação infantil na recepção televisiva (GIRARDELLO, 2001).

Nesse contexto, em que as crianças começam a ser entendidas como “atores sociais”, que não somente reproduzem passivamente os valores e normas do mundo social, mas também agem e constroem suas maneiras de ver e viver, é que podemos dimensionar o lugar estratégico dos processos de institucionalização e administração simbólica da televisão em relação à formação das *culturas da infância*⁷.

Brougère (2004) salienta que a televisão tem um importante papel na formação e socialização das culturas infantis. 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 que têm como palco principal a televisão. Desse modo, o discurso televisivo tem influência direta na configuração das culturas lúdicas contemporâneas da infância, nas suas rotinas lúdicas, nas conversas e interações com seus pares.

Com isso, as culturas da infância configuram-se num constante cruzamento entre as produções institucionais e culturais para a infância (das mídias, escola, e outras) e as produções que são geradas entre as próprias crianças. Salgado, Pereira e Jobim e Souza (2005) 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 das 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

⁷ As culturas da infância são definidas de acordo com Corsaro e 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”.

construção de seus conhecimentos e valores; por vezes, até rompem com algumas formas e usos que foram cristalizados no seu cotidiano.

A produção cultural das mídias constrói o universo simbólico infantil por meio 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 (SALGADO; PEREIRA; JOBIM E SOUZA, 2005).

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. 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.

Entendemos, por fim que a reflexão crítica do discurso televisivo tem como ponto de partida as manifestações primárias e espontâneas de caráter mágico, ideológico, ético, estético que acontecem na recepção das crianças; só assim o professor poderia conduzir o aluno a compreender os sentidos explícitos e implícitos das informações.

3 ÉTICA, FILOSOFIA MORAL E TEORIAS ÉTICAS

Qualquer debate que envolva o fenômeno moral deve levar em conta a questão dos valores como objeto de preferências e escolhas na relação com o mundo. As teorias éticas, que foram se constituindo ao longo da tradição da filosofia moral, ampliam o espectro das decisões morais, diversificam as possíveis formas de se viver e abrem novos caminhos de interpretação.

A ética, ou a filosofia moral, tem que ser tomada como uma *filosofia da ação*. Portanto, segundo Cortina (2009), a reflexão ética nos remete a duas direções possíveis: da reflexão que dirige a ação de *modo imediato*, das normas, regras,

valores, que regulam as relações humanas; a outra a reflexão filosófica propõe uma mudança de *nível reflexivo*, de um saber que só pode ser apreendido *mediatamente*.

Nesse sentido, a ética é investida de um caráter fenomenológico e hermenêutico, quer dizer, a ética procura investigar a moral sem se limitar a uma moral determinada. Portanto, a tarefa da ética hermenêutica é identificar na multiplicidade do mundo da vida quais valores, preferências e normas que foram modelados, conscientemente ou inconscientemente, ao longo das nossas experiências de vida. A experiência estética revela nossos aspectos mais familiares, a ética promove um encontro do habitual com outras interpretações de mundo, outras formas de vida, que reverberam nas nossas ações cotidianas (HERMANN, 2010).

A filosofia moral se constitui num saber prático da moral que foi formado ao longo da história da humanidade, e adota diversos *métodos* que articulam diferentemente o fenômeno da moralidade. Na esteira desta tradição, Chauí (2003), entende que as teorias éticas podem ser divididas em duas correntes gerais⁸: o *racionalismo ético* (com dois ramos: o ramo intelectualista e o ramo voluntarista), e o *emotivismo ético*.

No *racionalismo ético* a razão humana é guia das nossas ações, e a vida ética é formada por três fatores: a necessidade, desejo e a vontade. A vertente intelectualista coloca o conhecimento como farol dos nossos desejos e paixões, a sombra da ignorância é o que conduz a fazer o mal. O desenvolvimento da inteligência conduz a educação moral para as virtudes e ao bem; neste sentido, o homem descobre os fins e meios morais que justificam as melhores decisões. Já para a vertente voluntarista a vontade é inseparável da vida ética ou da moral. Chauí (2003, p. 327) acrescenta que o desejo "... oferece à vontade os motivos interiores e os fins exteriores da ação".

As ideias baseadas na ética de Kant (1724- 1824) são as principais fontes do racionalismo ético. 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).

⁸ A opção por reunir as teorias éticas em grandes blocos de análise somente aproxima visões de mundo de alguns autores que estudaram o fenômeno da moral, mas não representa a totalidade do pensamento filosófico sobre o assunto, pois esta tarefa não seria possível nos limites deste trabalho.

Segundo Rouanet (2007) uma ética racionalista fundada em Kant, inclui a ideia de que existem princípios universais de validação ética.

Já o *emotivismo ético* é um levante contra o racionalismo, pois o que move a ação humana não é a razão, são nossos sentimentos, emoções e paixões. Os representantes desta corrente partiram de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) para afirmar que o homem possui uma bondade natural que se manifesta em nossos sentimentos e paixões, assim regulando nossas relações sociais. Por isso, as emoções e sentimentos conduzem a vida moral, somente as paixões manifestas nas relações humanas é que podem conferir o sentido ético da existência.

Friedrich Nietzsche (1844-1900) foi um dos maiores críticos do racionalismo ético. Enquanto o racionalismo ético parte de bases metafísicas para justificar o sujeito moral, Nietzsche faz o caminho inverso, somente os fenômenos estéticos poderiam ser justificados. Para Nietzsche, a ordem moral criada pelo pensamento filosófico cristão hierarquiza a vida e aprisiona o sujeito moral. A verdadeira ética, como força criadora de valores, deve buscar para além do bem e do mal, dos valores instituídos, novos sentidos que deixem erigir valores sem a máscara da razão.

Cortina (2010) também propõe uma divisão mais abrangente das classificações das teorias éticas: a ética dos meios e a ética 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.

Segundo Giacoia Junior (2012), a tradição da filosofia moral nos deixou um legado que pode ser identificado nos discursos e narrativas contemporâneas. A ética pode auxiliar, como filosofia prática, na explicitação dos valores, afetos e emoções que sustentam as práticas culturais, assim como, na abertura de novas

interpretações da vida moral. Por isso, a importância de estudarmos a presença destes sistemas éticos nos processos simbólicos que fazem a medição cultural.

4 MÉTODO

A delimitação da problemática e o objetivo dessa pesquisa demandaram um método de caráter interpretativo-compreensivo, que pretendeu 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, 1991) como método interpretativo.

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". Os programas e matérias televisivas provocam, em um primeiro momento, um impacto emocional, que permite pouca ou nenhuma capacidade de reflexão crítica ao telespectador. É preciso então educar para um *segundo momento* – o que denomina educação *no meio e com o meio*. A educação *no meio* visa à compreensão da linguagem audiovisual e a descoberta de como funciona o meio nos aspectos social, ideológico, ético, estético, etc. Educar *com o meio* significa utilizar as mídias como parte do processo pedagógico, como uma ferramenta que otimiza a dinâmica de ensino e aprendizagem.

O "método compreensivo" de Ferrés (1996) propõe a análise de matérias televisivas desde o contexto da produção até a leitura dos componentes de todo o material, finalizando com a reconstrução a partir dos novos elementos pesquisados. Esta análise crítica aplicada a séries e filmes da televisão⁹ estrutura-se em três etapas. A *leitura situacional* busca a contextualização do filme ou seriado (local e

⁹ Pode-se acrescentar, por similaridade, novelas, documentários e desenhos animados.

ano de produção, personagens, direção, eventuais patrocínios etc.), o que é importante para conferir significado ao contexto.

A *leitura fílmica* inclui a leitura narrativa, a análise formal e a leitura temática. A leitura narrativa busca identificar uma estrutura narrativa - os principais pontos que compõem a história - quais seus argumentos, personagens (heróis, vilões, agressores, auxiliares, etc.) e ambiente. Em geral, um filme ou seriado (e também desenhos animados) apresenta uma situação inicial, que caminha para um conflito, ou uma situação que pede uma solução ou superação, e um desfecho. A análise formal consiste em considerar os recursos formais e o estilo (cores, música, movimento das câmaras etc.). A leitura temática busca detectar os eixos estruturais ("linhas de força" ou constantes ideológicas) que conferem unidade e coerência à estrutura narrativa, analisar a formulação do tema, encontrar a intenção e o significado último proposto pelo autor. A leitura temática vai ajudar a compreender algumas representações ideológicas, alguns sistemas de valores evidenciados nas relações humanas. As mensagens de um filme, episódio de seriado ou desenho animado não se reduzem apenas aos conceitos mostrados, mas também pelos efeitos que essas imagens provocam, quer dizer, o envolvimento emocional do espectador, seja por identificação, ou por projeção.

A *leitura avaliadora* é o ponto de chegada do método, e permite o diálogo explícito com a filosofia moral. Nessa etapa, 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 produção televisiva apresenta e possíveis mudanças. É aqui que o professor, juntamente com os alunos, poderá encaminhar discussões sobre atitudes e valores. A leitura avaliadora é a etapa que refaz todo processo, é o ponto de chegada da metodologia. Os valores suscitados pela obra devem ser endereçados às teorias éticas para uma possível resolução.

Identificamos convergências entre o método compreensivo de Ferrés e a interpretação hermenêutica proposta por Ricoeur (1987, 1988, 1991). 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 Ricouer 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.

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. Episódios que continham argumentos relacionados a conteúdos da cultura corporal de movimento (jogo, esporte, luta etc.) foram inicialmente selecionados. Dada a variedade de desenhos animados presentes na programação, buscamos aqui apenas oferecer alguns pontos de vista que contribuam para a compreensão dos valores que permeiam dois episódios escolhidos, a título de exemplos: um desenho norte-americano, que trata de esporte, e um *animê* que trata de lutas. A "imersão" de um dos autores desse texto 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.

5 A INTERPRETAÇÃO DOS DESENHOS ANIMADOS: IMPLICAÇÕES E PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Embora os desenhos produzidos pelas empresas midiáticas tipicamente ocidentais já comecem a integrar a linguagem e o conteúdo dos *animês* japoneses, é possível 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*¹⁰, por isso seus temas, geralmente, estão ligados à cultura japonesa, carregam a sua tradição icônica baseada numa comunicação fortemente identificada com os signos visuais.

¹⁰ "Mangás" são as histórias em quadrinhos característica da cultura japonesa.

A busca por metas e o desempenho fazem parte da estrutura narrativa dos *animês*; seria impossível um herói alcançar seu objetivo num episódio só; o esforço e a dedicação, marcas da cultura japonesa, aparecem também na construção narrativa.

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) acrescenta que os heróis dos *animês* são diferentes dos heróis ocidentais, pois trata-se de personagem identificada com as pessoas comuns, que se destaca por suas habilidades, por buscar insistentemente uma meta estabelecida e assim ajudar seu país e tornar-se uma pessoa melhor. Ao passo que os heróis ocidentais têm poderes fora do comum, estão acima do bem e do mal, e são capazes de feitos impossíveis para outras pessoas.

Por exemplo, confirmando Salgado (2005), identificamos o fato de que os *animês* japoneses 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 *animês* possibilitam resgatar a experiência como constituinte da formação humana.

Algumas produções, mais especificamente as norte-americanas, muito consumidas no Brasil, postulam uma preferência pela ética racionalista, quando postulam nas suas narrativas fins morais que justifiquem universalmente as ações humanas.

Já a análise dos *animês* japoneses, que estão conquistando o público infantil brasileiro, 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. A diversidade de personagens e situações remete para a estetização da vida.

Utilizaremos para a organização da leitura avaliadora - a fase final da metodologia compreensiva de Ferrés (1996) e fortemente identificada com a fase do conflito de interpretações da hermenêutica de Ricouer (1987, 1988, 1991) - a divisão das teorias éticas em duas grandes correntes: a ética dos meios e a ética dos fins.

5.1 "Padrinhos mágicos": decifrando o encantamento das telinhas

A *leitura situacional* indicou que a série "*Padrinhos Mágicos*" é uma produção norte-americana e canadense, e suas histórias se passam em típica cidade de classe média dos EUA, com casas pré-fabricadas, escola, lanchonete 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 tem como personagem principal o 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. e que não tem uma boa relação com os alunos mais velhos. Muitos capítulos são ambientados na escola, e seu professor, Sr. Crocker, é um "maluco" obcecado pela ideia de que as fadas existem. Na escola, há um menino de uma sala 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, com a participação dos "padrinhos" que possuem poderes mágicos, Cosmo e Wanda. Mas o casal é um tanto atrapalhado de padrinhos mágicos, e por vezes, seus poderes não levam ao resultado esperado, gerando consequências imprevistas. Enfim, as tramas giram em torno da imaginação e desejos de Timmy, e muitas vezes acabam tendo um final diferente do por ele desejado.

O episódio selecionado intitula-se "*Olimpíadas muito loucas*", refere-se a uma "competição esportiva mágica", e exalta valores como honestidade, valentia, tomada de decisão etc.

A *leitura narrativa* identificou que 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 a "moral da história".

A situação de conflito origina-se da situação em que Timmy, ao visitar o mundo das fadas, pede para provar a pizza de *Jorgem*, a fada com os maiores poderes mágicos entre todas. No entanto, a ganância dos duendes e malvadeza das anti-fadas tumultuam a situação, ao tentarem provar que a pizza "cheia de dinheiro" ou a "pizza do azar" seriam melhores. Na impossibilidade de uma resolução imparcial, Timmy propõe uma competição para testar as habilidades esportivas em pé de igualdade, com regras universais, juiz neutro, equipamentos e área padronizada para a prática esportiva.

O clímax do episódio se dá quando a egocêntrica fada *Jorgem*, a única das fadas a competir, porque detinha maiores habilidades esportivas e até então tinha sido era vitoriosa em todas as provas foi vítima de trapaça por parte dos duendes e anti-fadas, desmaiou e teve que se retirar da competição, o que permitiu que os malvados, corruptos e gananciosos começassem a trapacear e vencer. Com isso, as outras fadas que haviam sido excluídas se viram obrigadas a competir, mas não possuem boas habilidades esportivas. O sentimento de obrigação moral aparece quando as fadas percebem que os duendes e anti-fadas estão fazendo uso da trapaça para vencerem algumas provas.

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 competir. Assim, reúne todas as fadas e convence a confiarem em si, pois o bem sempre vencerá o mal. Ao final, Timmy consegue fazer os desonestos perceberem que eles nunca vencem. Timmy queria “honestizar os desonestos”.

A *leitura temática* permitiu identificar que o tema do episódio gira em torno de dois eixos estruturais: a competição esportiva, e as trapaças e desonestidades cometidas pelos personagens “malvados”. Os núcleos narrativos estão concentrados nestes dois eixos: a competição como forma de instituir regras e normas universais para todos participantes, e os “jeitinhos” para vencerem a qualquer custo.

A vitória a qualquer custo e a transgressão das regras são naturalizados pelos “malvados” como única forma de ganhar a competição: subornar, trapacear, e até tirar um adversário da competição, são meios justificados pelos fins. Estes artifícios só se interrompem 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 do esporte profissional: *doping*, transgressão às regras, suborno etc., fatos muitas vezes escamoteados pelas vitórias, que representam o sucesso, "vencer na vida". Neste caso, quando a finalidade sobrepõe os meios, corre-se o risco de transformar uma realidade específica em regra. Por exemplo, a máxima "o que vale é a vitória" não coloca em questão os meios para se atingir a vitória.

A resolução do conflito aponta que meios desleais não justificam os fins. A lição moral que se evidencia na frase de Timmy - "vocês aprenderam a lição" - coloca ênfase nas ações ruins que sempre trazem consequências maléficas. A justiça é restabelecida com o castigo imposto aos malvados pela sua própria desonestidade.

A *leitura avaliadora* é a etapa que refaz todo processo. As sucessivas leituras que foram feitas até agora serão avaliadas a partir dos valores suscitadas pelo desenho animado que devem ser endereçados às teorias éticas para uma possível resolução.

A *ética dos meios* busca quais meios determinam as ações e escolhas humanas, e costuma recorrer aos fatos e situações para justificar o fundamento moral. A ética epicurista aproxima-se desta vertente, e toma por base o subjetivismo do comportamento humano, em que o fim último é o prazer imediato. Geralmente, a ética dos meios não diferencia o "é" do "deve", e 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 "natural", 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, pois faz parte da natureza dos malvados ser mau, faz parte da natureza do bondoso ser bom. Os motivos dos malvados e bondosos estão fundados no prazer e no hedonismo, e 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 a força de superar-se que constitui o super-homem nietzschiano, 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, que querem domesticar os pobres, e para ele uma nova moral deve ser construída sem ter ligação com a moral dos ricos. Desse ponto de vista, a moral não é o motor de nossas paixões e desejos, pois a moral e a consciência foram construídas sobre um alicerce de ilusões, e somente nossos afetos e desejos podem nos compor ou decompor, suprimir ou potencializar (NIETZSCHE, 1998).

Segundo tal apropriação do pensamento de Nietzsche, o homem constrói seus conhecimentos com base em preceitos morais que foram inculcados quase que de maneira involuntária. Assim, para conhecer melhor “o que somos?” ou “o que foi que vivemos?” é preciso se distanciar, “estranhar a nós mesmos” (NIETZSCHE, 1998 p.7). Quando Timmy diz “vão começar a acreditar em vocês mesmos e não no que o Jorgem diz de vocês!”, isso quer dizer que o homem livre é aquele que busca seus próprios ideais. A moral dos fracos fica condicionada à prescrição externa, é uma moral heterônoma. Portanto, o dualismo entre bem e mal presente neste desenho animado representa a hierarquia da sociedade que foi construída pela pretensão tirânica de poder de alguns setores dominantes da sociedade.

Já a *ética dos fins* não olha tanto para os meios que motivam a ação humana, pois entende as que finalidades são construídas com base na razão e liberdade, e os conceitos de bem e fim estão atrelados a objetividade do *ethos*. Se buscarmos mais longe no passado, Aristóteles, Platão e os estoicos aproximam-se dessa concepção. Mais modernamente possível dela aproximar éticas tão diferentes como o materialismo marxista e o formalismo de Kant. Mas, é claro, não se está aqui afirmando que a ética marxista e kantiana são iguais, apenas que, na impossibilidade de esgotar as diferentes teorias éticas construídas por diferentes filósofos, vamos interpretar o desenho animado em questão com base em alguns pontos comuns a estas teorias caracterizadas como “ética dos fins”.

Embora Marx não tenha sistematizado uma ética própria, é possível em sua obra detectar alguns caminhos trilhados sobre o assunto. Marx percebe que nossas convicções, ideias 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). 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 hábito, sem pensar naquilo 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, do “ser desonesto” é motivado pela competição que é favorecida pela lógica mercantil de uma sociedade capitalista, para a qual só os melhores sobrevivem e ganham destaque, o que também aparece no esporte, que prioriza os valores da vitória a qualquer custo e a 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 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 as normas socialmente aceitas. Nossos atos morais estão sujeitos à aprovação ou reprovação dos demais indivíduos. Para que aconteça uma qualificação do ato moral, é preciso que ele atenda algumas características. Em primeiro lugar, para um ato ser caracterizado como moral, seus agentes tem que ter claro as consequências; caso contrário, não podemos dizer que se trata de um ato moral. 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 estes atos não podem ser considerados como morais, 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 ter claro em sua análise, o objetivo e o subjetivo, que são partes integrantes de todo ato moral.

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, pois minha liberdade pressupõe a de todos os indivíduos. Nesse sentido, Timmy não aceita a ideia 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 em um determinado momento histórico, de uma classe social, 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).

5.2 "BEM 10": a luta por audiência

A leitura situacional nos informa que a série do desenho animado "BEM 10" é produzido nos Estados Unidos, e teve grande influência dos desenhos animados do Japão, ao incorporar características narrativas e estilistas dos *animês* e *mangás* daquele país oriental. Os cenários e situações vividas pelo personagem principal (Ben) têm relação próxima com a vida cotidiana de muitas 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 Ben descobriu que este aparelho guardava o código genético ("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 das espécies de alienígenas. Por exemplo, o alienígena "massa cinzenta", com 13 cm de estatura, utiliza a inteligência como poder para enfrentar as diversas situações.

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.

A leitura narrativa indica que "Ben 10" é fruto de uma mistura da estrutura narrativa de animê japonês com a produção dos desenhos norte-americanos. Isso resultou em uma mescla de valores típicos dos personagens japoneses, como a superação e o combate do mal em prol da paz coletiva, com os superpoderes característicos dos personagens dos desenhos animados americanos.

Neste episódio, Ben foi capturado por uma nave extraterrestre que está capturando diferentes alienígenas para transformá-los em gladiadores que irão propiciar entretenimento para a população intergaláctica.

O episódio inicia-se com uma briga entre Ben e Kevin, um garoto violento que nasceu com o poder de absorver qualquer energia elétrica. Kevin, ao longo da trama, conseguiu absorver o poder dos dez alienígenas do Ben e assim se transformou num monstro muito poderoso.

O episódio em questão gira em torno de Ben e Kevin, que são capturados e colocados com outros lutadores numa arena de lutas. Kevin é um personagem cruel, impiedoso e individualista, e considerado pelo comandante da nave como "o verdadeiro gladiador. Já Ben, 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 que exigiria deixar as desavenças de lado e unir suas forças.

O episódio acontece numa típica arena de lutas, muito parecida com as arenas de luta livre que conhecemos, com plateia ao vivo e câmeras por todos os lados para transmitir as imagens para toda galáxia. O comandante da nave tem

controle sobre todas as ações dos gladiadores - o que vão comer, 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 prende Ben e Kevin como uma só 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 diz respeito ao conflito entre interesses pessoais e necessidade coletiva, à necessidade de equilibrar desejo pessoal com um fim maior. O enredo revela valores como trabalho em equipe, individualismo, solidariedade e compaixão.

A *leitura temática* nos permitiu evidenciar que 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, ajudou a empreender a fuga para depois acabar com a vida de Ben. A resolução deste conflito indica uma prevalência dos princípios coletivos sobre as necessidades individuais, e Kevin finda por não conseguir atingir seu objetivo pessoal.

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).

Na apreensão de Velasco (2001), na *Ética do Discurso* desenvolvida por Otto Apel e Jürgen Habermas as normas do agir moral só serão reconhecidas como válidas para todos quando justificadas racionalmente por todos os envolvidos na situação. Se as relações sociais forem assimétricas não podemos considerar nenhuma regra universalizável. Se nas relações sociais prevalece a hierarquia, mandamentos e obediência servil, o que teremos então é a heteronomia. Agora, se as relações forem baseadas na cooperação e equidade, no "fazer junto", o que prevalecerá é a autonomia de decisões dos envolvidos. Nesse sentido, mesmo que no começo os guerreiros fossem obrigados a conviver, por fim, o objetivo comum (fugir da prisão) uniu todos e reduziu as diferenças. Por isso, o desenho aponta a perspectiva do trabalho em equipe e a cooperação.

Por fim, apresentamos a *leitura avaliadora*, à luz da *ética dos meios*. Se a moral foi condicionada pelo prazer imediato e desejo de liberdade, então justifica-se os personagens buscarem meios para saírem da condição de servidão. O sentimento que controla os gladiadores é o de impotência, pois não sabem avaliar o que realmente é melhor naquela situação. Somente quando Ben questiona a autoridade externa do comandante da nave é que os outros vão aos poucos tornando real a ideia 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 servidão 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 criar a vida, seja como for, de ampliá-la.

Para Freud (2010), a moral nasce do conflito entre o indivíduo e as normas da sociedade. Nesse sentido, o querer agir responde a características pulsionais controladas também pelo inconsciente. Contudo, a comunidade e a cultura, por intermédio dos costumes, ao longo da vida vão interiorizando a necessidade do controle dos impulsos, disso nasce a ideia de dever e culpa. Assim, podemos notar que, muitas vezes, Ben escolhe racionalmente seus alienígenas numa luta de acordo com suas habilidades para aquela situação; contudo, a Omnitrix (lembramos, o aparelho guarda o código genético de 10 espécies alienígenas) às vezes não responde com seus desejos pessoais, parecendo querer dizer algo a ele. Por exemplo: "não use este alienígena ele vai te trazer consequências ruins".

A *ética dos fins* primeiro responde ao que “deve”, só depois ao 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 afirma 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 em toda comunidade de gladiadores.

Marx ressalta que nossas convicções, ideias, 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.

6 CONCLUSÕES

Como faz lembrar Ricouer (1988, 1991), apropriar-se do sentido de um texto corresponde à direção de pensamento por ele aberta, que possibilita novas maneiras de olhar o mundo. Que novos sentidos para a Educação Física a interpretação dos desenhos animados aqui realizada aponta para as tarefas educativas da Educação Física nos primeiros anos do ensino fundamental?

Então, uma primeira indicação é a necessidade de superar visões dicotômicas da relação televisão/criança. Num segundo momento, deve-se buscar uma aproximação com as mediações tecnológicas da infância, o que permitiria perceber os valores que permeiam as produções televisivas para a infância, reconhecendo que tanto professores como alunos são usurários que experimentam estados de prazer sensível com os valores imanentes das mídias. A partir disso, deve-se buscar novos sentidos, conectados com as tarefas educativas da escola e da Educação Física .

O desafio é grande, o caminho é inconcluso e não existem respostas e receitas prontas. Nem por isso devemos aceitar a realidade como apocalipticamente estática, nem que tudo vai mudar de uma hora para outra. Recorremos ainda a

Dewey (1959), para quem 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 democrática deve promover a atitude reflexiva nas novas gerações, de ocupar-se da reconstrução dos símbolos e valores de sua cultura, que estão em constante mudança. E as mídias, particularmente a televisão, são hoje uma importante agência de produção de símbolos e valores.

As sucessivas leituras interpretativas que aqui realizamos 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, e propõem modelos universais de conduta. Contudo, alguns desenhos, principalmente as produções baseadas nos *animês*, apresentam visões mais abrangentes da convivência humana.

No prosseguimento desse raciocínio 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.

Conclui-se que a atual produção simbólica das culturas da infância, (aqui exemplificada com desenhos animados) propõe para o professor de Educação Física, no contexto da educação sobre as mídias (análise dos conteúdos), o desafio da interlocução crítica com os valores relativos à cultura corporal de movimento. Com o apoio da filosofia moral, os professores poderiam direcionar as práticas pedagógica para o entendimento das diferentes maneiras de criação/recriação dos modos de agir e viver em sociedade.

ARNALDO PINHEIRO SIFUENTES LEITÃO

Licenciado em Educação Física (UNESP), Mestre em Educação (UNESP) com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. É professor da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto.

MAURO BETTI

Licenciado e Mestre em Educação Física (USP), Doutor em Filosofia da Educação (UNICAMP). É docente do Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências da UNESP-Bauru, e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências de Tecnologia da UNESP-Presidente Prudente.

REFERÊNCIAS

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

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, , p.95-120, maio/agosto, 2006

BETTI, M. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2009.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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

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

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

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

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

FANTIN, M. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogo Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

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

- FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- GIACOIA JUNIOR, O. **Nietzsche x Kant: uma disputa permanente a respeito de liberdade, autonomia e dever**. São Paulo: Casa da Palavra e Casa do Saber, 2012.
- GIRARDELLO, G. **Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da Lagoa**. 1998. 349p. Tese (Doutorado em Comunicação) Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- GIRARDELLO, G. A televisão e a imaginação infantil: referências para o debate. **INTERCOM**. Campo Grande, 2001.
- 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: a aprendizagem da arte de viver. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29. n. 102, abr. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S010173302008000100002&lng=pt&nrm=iso>>. Acesso em 30 set. 2010.
- 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, 2003.
- LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LUYTEN, S. B. **Mangá: o poder dos quadrinhos japoneses**. São Paulo: Hedra, 2000.
- MARQUES, J. L. **Ética e ideologia: elementos para uma análise crítica em Lukács**. Porto Alegre: UFRGS, 1991.
- MARTÍN-BARBERO, J. Comunicação e mediações culturais. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 151-163, jan-jun. 2000.
- NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- 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.
- FERRARA, L. D. **Comunicação espaço cultura**. São Paulo: Annablume, 2008.
- RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Rio de Janeiro, Imago, 1978.
- RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. 3. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.

RICOUER, P. **Do texto à ação: ensaios de hermenêutica II**. Porto, Rés, 1991.

RICOUER, P. **Leituras 1: em torno ao político**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

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.

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.

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.

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

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

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

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. 21. 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.