


---

**LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

---

**JESSICA FERREIRA LOPES**

**PICA-PAU: ANÁLISE EXPLORATÓRIA SOBRE A  
NOÇÃO DE JUSTIÇA QUE PERMEIA AS AÇÕES DO  
PERSONAGEM.**



Rio Claro  
2014

JESSICA FERREIRA LOPES

PICA-PAU: ANÁLISE EXPLORATÓRIA SOBRE A NOÇÃO DE JUSTIÇA QUE PERMEIA AS AÇÕES DO PERSONAGEM.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Áurea Maria de Oliveira.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Rio Claro

2014

370.116 Lopes, Jessica Ferreira

L864p Pica-Pau: análise exploratória sobre a noção de justiça que permeia as ações do personagem / Jessica Ferreira Lopes. – Rio Claro, 2014

74 f. : il., quadros

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura – Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro

Orientador: Aurea Maria de Oliveira

1. Lazer e educação. 2. Mídia televisiva. 3. Moral.  
4. Desenho animado. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da  
UNESP Campus de Rio Claro/SP

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço a Deus por ter chegado até aqui e por Ele sempre estar ao meu lado neste árduo caminho acadêmico.

Devo agradecer, e muito, aos meus pais Ursaia Lopes e Maria Aparecida Lopes. Com certeza a minha trajetória não seria a mesma sem a presença, apoio, amor e o cuidado de vocês para comigo.

À minha irmã Camila Paiva, por todo apoio e contribuição a este trabalho, ajudando-me desde o momento em que este foi iniciado.

Às minhas grandes amigas, conquistadas durante a graduação: Angelica Dalavilla e Tailiny Marques. Muito obrigada por sempre me ouvirem, dando bons conselhos e dividindo comigo as angústias e dificuldades, encontradas durante o caminho percorrido na vida acadêmica.

À minha orientadora Áurea Maria de Oliveira, que me mostrou o quanto pode ser gratificante elaborar um trabalho. Agradeço à ela, por todo ensinamento que me proporcionou, durante a graduação. São momentos que ficarão eternizados e que serão levados durante toda minha carreira.

Por fim, não posso me esquecer do meu melhor amigo, o meu norteador, o meu querido noivo Gustavo Domingues, que em momento algum me desanimou na elaboração deste trabalho, pelo contrário, sempre me orientou e me animou em relação ao mesmo. Nunca me esquecerei do seu carinho, amor, compreensão e cumplicidade que sempre teve comigo durante este processo.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar as influências e os aspectos que a mídia televisiva impregna no desenvolvimento moral da criança. Estando a cultura midiática muito presente no cotidiano do indivíduo, em sua subjetividade, fazendo com que o mesmo construa e adquira novos símbolos e sentidos a respeito de sua realidade, interferindo totalmente em sua identidade, é válido trazer à tona uma discussão sobre o conteúdo existente no desenho animado “Pica-Pau”, pois é um desenho muito assistido pelas crianças e reflete na aquisição e reprodução dos valores morais ali contidos, constantemente. O foco aqui presente será a análise do desenho animado “Pica-Pau”, à luz da teoria de Jean Piaget, sendo apontado, assim, todo um diagnóstico acerca do mesmo e, em seguida, encontrando uma maneira deste conteúdo ser trabalhado pelos professores.

Palavras-chave: Mídia Televisiva. Moral. Desenho animado.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	5
1.1. DELIMITANDO O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....	19
1.2. A INTERFACE ENTRE O DESENHO DO PICA-PAU E O DESENVOLVIMENTO MORAL: o problema de pesquisa e os objetivos do estudo.....	21
2. O DESENVOLVIMENTO MORAL SEGUNDO A TEORIA PIAGETIANA.....	27
3. METODOLOGIA.....	47
3.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	48
3.1.1. A COLETA DE DADOS.....	48
3.1.2. APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS.....	49
3.1.3. DISCUSSÃO DOS DADOS APRESENTADOS.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71

## 1. INTRODUÇÃO

Atualmente, muito se tem falado sobre a utilização e o impacto da mídia televisiva, no processo do desenvolvimento infantil, no que se refere, principalmente, aos valores transmitidos por esse meio midiático. (MOREIRA, 2003; SETTON, 2002; PEREIRA, 2002, ENTRE OUTROS.). Ou seja, alguns estudos afirmam que há um poder simbólico muito forte e uma grande circulação de informações, que acabam sendo veiculadas, de certa forma, para o interior dos indivíduos, as quais ocupam “um papel de destaque na formação moral, psicológica e cognitiva do homem” (SETTON, 2002, p.109) interferindo, dessa forma, no processo de formação da identidade do sujeito.

Essa interferência ocorre porque a mídia televisiva está presente tanto no cenário familiar quanto no escolar, preenchendo uma fatia considerável do tempo das crianças, sobretudo em meios sociais carentes de fontes alternativas de ocupação e lazer (MOREIRA, 2003, p. 1216), ocupando um grande espaço na vida da criança, visando a venda de produtos para essa clientela. De acordo com Pereira (2002, p. 92-93) desde a década de 70, a publicidade televisiva elegeu a infância para vender

[...] produtos destinados a ela (brinquedos, roupas, doces, parques de diversão etc.) como também oferece produtos típicos do mundo adulto (locação de veículos, venda de automóveis, amaciante de roupas, cadernetas de poupança, seguros de vida etc.), num discurso dirigido ao adulto, porém, mediado pelos discursos que o mundo adulto construiu sobre a infância. Nessa perspectiva, encontramos tanto os anúncios que utilizam a criança como protagonista quanto os que elegem a criança como interlocutor ou mediador para o “convencimento” de seus pais. (PEREIRA, 2002, p. 92-93)

Seguindo essa mesma argumentação, Campos & Souza (2003, p. 15) afirmam que a propaganda e a publicidade vendem “estilos de vida e mercadorias (...). O valor das mercadorias e dos objetos substitui o valor do homem, ele próprio transformado em mercadoria, definindo uma nova ética no campo das relações sociais”. Essa preocupação aparece também no trabalho de Moreira (2003, p. 1218-1219) ao apontar a utilização da publicidade por meio da mídia televisiva,

ênfatizando o quanto a criança pode ser conduzida para o universo do consumo. Segundo o autor

A publicidade na Internet, na TV e nos jogos eletrônicos – em consequência do grau de imersão, envolvimento emocional, prazer e criatividade que permitem – está fomentando lealdade a marcas e estilos, criando entre as crianças e os adolescentes “comunidades virtuais” de “amigos” ou de “parceiros” de determinado produto. Cada vez mais cedo o imaginário infantil é cooptado e povoado por marcas e logos, os ícones do consumo. (MOREIRA, 2003, p. 1218-1219)

Guizzo (2005, p. 47-48) informa que em uma pesquisa publicada “na Revista Época de 03 de novembro de 2003, foi constatado que 81% das crianças entrevistadas assistem à televisão mais de 3 horas por dia”. E continua sua argumentação explicitando que embora esse tipo de mídia também aborde vários temas educativos e culturais, na maioria das vezes, estes não possibilitam a reflexão, a busca de respostas, o conflito cognitivo. Laurindo e Leal (2008) corroboram a ideia de Pereira e Guizzo, ao afirmar que a criança, se exposta passivamente a esse meio de comunicação, pode vir a interpretar a realidade de outra forma; introjetar valores; imitar padrões de comportamentos.

Subtil (2004) afirma que há, atualmente, com a presença da mídia televisiva, a forte ideia de “adultização” da criança ressaltando que a mesma se reproduz por meio da acessibilidade de informações, transmitidas, principalmente, pela mídia televisiva. De acordo com a autora, essa total abertura contribui, de forma significativa, para que a infância perca o seu significado, ou seja, a partir do momento em que se trabalha no sentido de igualar as necessidades infantis às necessidades dos adultos, está se negando as reais necessidades da infância com o claro intuito de formar novos consumidores.

Entretanto, essa perspectiva pessimista em relação à mídia televisiva não é compartilhada por Silva; Fonseca e Lourenço (2002). Para estes pesquisadores, a mídia televisiva não apresenta somente influências ruins para o desenvolvimento da criança e argumentam que a televisão é um bom meio para ela identificar e expressar emoções, assim como desenvolver várias competências sócio-cognitivas, como, por exemplo, o comportamento pró-social. Este comportamento pró-social está associado a julgamentos e comportamentos que levam a alguma ajuda ou benefício, como a cooperação, amizade, ajuda, compreensão e verbalização dos



sentimentos, persistência na realização de tarefas, partilha e tolerância à frustração, etc. As crianças expostas a programas televisivos que possuem esse caráter pró-social, apresentam um grande aumento em termos de comportamento pró-social. Nesse sentido, a mídia televisiva pode ser considerada como uma forma benéfica de construir o verdadeiro e a pluralidade de pontos de vista da criança, mas tudo isso se for trabalhada dentro de tal comportamento pró-social.

No que se refere ao âmbito da escola, Oliveira; Roveroni (2007), afirmam que nos dias atuais, há um número significativo de educadores que têm utilizado a exibição de filmes infantis como uma alternativa para o desenvolvimento de ações pedagógicas com as crianças sem que haja, necessariamente, uma reflexão, por parte dos professores, sobre as mensagens subliminares subjacentes ao enredo dos mesmos, visando a formação da massa e não do sujeito pensante. Em outras palavras, a produção de sujeitos sociais, construídos pela cultura de massa, está muito forte em filmes, propagandas e novelas, levando a vários comportamentos e formas de se expressar, com grandes influências de um imaginário que não possui a sua autenticidade, isto é, a sua originalidade. (GOMES; SILVA, 2009, p. 41). Ainda, nas palavras do autor:

[...] a Indústria cultural e a educação, destacando-se a importância da mídia na formação da identidade do indivíduo, já que meios de comunicação estão presentes em seu cotidiano, seja em desenhos animados, revistas, rádio, jogos eletrônicos ou televisão. (GOMES; SILVA, 2009, p. 42).

Ainda dando destaque ao ambiente escolar, é preciso reconhecer, de acordo com Oliveira; Reis (2007), que a escola contemporânea já não é mais a principal fonte de informação e conhecimento. É preciso que haja um preparo maior por parte dos professores, para que eles possam lidar com as várias informações que têm origem na mídia televisiva. Logo, cabe a toda a escola adaptar-se a esta nova era, transformando as informações absorvidas pelas crianças em conhecimentos, trabalhando conseqüentemente, o seu pensamento crítico. É dessa forma que a criança conseguirá discernir as mensagens transmitidas pela mídia televisiva, analisando-as de forma crítica. Segundo tais autoras, todo este trabalho deve estar de acordo com a faixa etária da criança.

Vale enfatizar, ainda, que em nosso mundo atual, a televisão já conquistou o seu espaço na vida da criança. Cabe então destacar a posição da família nos dias de hoje, pois a mesma não exerce mais o seu papel de orientador, passando a substituir o diálogo pela televisão. Para a família, é necessário apenas ocupar o tempo ocioso de suas crianças. Dessa maneira, é preciso, primeiramente, que haja uma parceria entre a família e a escola e, em seguida, é necessário que os pais revisem os seus valores e repensem suas próprias ações na sociedade atual, a fim de criarem um modelo de educação para os seus filhos. (OLIVEIRA; REIS, 2007).

Logo, é inevitável a presença dos meios de comunicação na vida da criança, principalmente a televisão. A partir desta constatação, é de suma importância que a mídia televisiva seja analisada como uma variável de grande importância na formação da identidade e no desenvolvimento moral do indivíduo. Neste sentido, elegemos o desenho animado enquanto recorte, dentre os vários existentes, para efetuarmos uma reflexão entre mídia televisiva e o desenvolvimento da moralidade infantil.

O desenho animado é umas das formas mais antigas de se reproduzir imagens em movimento, fazendo ainda muito sucesso atualmente, chamando a atenção das crianças e conseqüentemente

os desenhos animados fazem parte da rotina de muita criança, estão não só no vídeo, mas em momentos, como também nas vestimentas, acessórios, jogos, brinquedos em geral, artigos, vários produtos além ainda de atingirem outras mídias: livro de história, álbum de figurinhas, histórias em quadrinhos, DVD, cinema, vídeo, etc. Presentes em vários espaços sociais. Mostrando assim, o sucesso que fazem para com o público. (SCHUSTER, 2011, p. 2)

Os autores Gomes; Silva (2009) apontam, em suas pesquisas, a importância de se estudar a relação entre os conteúdos dos desenhos animados e o processo de formação da identidade infantil, isto porque, de acordo com os autores, grande parte, senão a totalidade dos conteúdos presentes nos enredos dos desenhos animados se constituem no reflexo das ideologias que permeiam as relações no interior da sociedade, cujo objetivo de interferir no processo de formação do futuro adulto, se mostra de forma transparente.

É interessante destacar também, de acordo com Boutin (2006), que grande parte dos pesquisadores adotam uma visão negativista em relação aos conteúdos, presentes nos enredos dos desenhos animados. A autora cita alguns exemplos de aspectos negativos que são transmitidos por esses desenhos e que são focados por esses pesquisadores. É destacado o excesso de conteúdo violento oferecido ao telespectador, o conteúdo da programação e a dependência psicológica que a criança possa vir a desenvolver a partir dessa interação. Dessa forma, é fato que os desenhos possam vir a influenciar a formação das crianças, porém a visão positivista muitas vezes acaba se tornando “invisível” aos olhos de alguns autores. Segundo Boutin (2006), essa visão positivista pode ser trabalhada por meio da exposição frequente aos desenhos animados, pois dessa forma é permitido que a criança obtenha um conhecimento da personalidade, do comportamento, e também dos conflitos solucionados frequentemente pelos seus personagens. Boutin (2006) afirma ainda, que para que ocorra o aprendizado, não basta só a exposição, pois é necessário que o indivíduo adquira padrões de comportamento que serão construídos nele. Enfim, os diferentes telespectadores poderão construir diferentes aprendizados por meio da recepção televisiva.

A autora supracitada também se dedica a falar do início das produções dos desenhos animados, enfatizando como esta elaboração estava lado a lado às produções do cinema:

A elaboração dos primeiros desenhos animados tinha muitas semelhanças com a linguagem do cinema, uma vez que se pode afirmar que as duas expressões artísticas caminharam juntas: em 1908 foi exibido o primeiro desenho animado em um projetor de filmes moderno, *Fantasmagorie*, de Émile Courtet. Já em 1928 os estúdios Disney produziram o primeiro desenho animado sonorizado: “*Steamboat Willie*”, que marcou a estréia do personagem Mickey Mouse, famoso desde então. Em 1932 a Disney lançou “*Flores e Árvore*”, o primeiro a usar Technicolor e em 1937, o primeiro longa-metragem de animação, “*Branca de Neve e os Sete Anões*”. (BOUTIN, 2006. p. 46).

Após isso, a partir da invenção da televisão, os desenhos animados passaram a ter novas construções, obtendo um novo espaço. A autora deixa claro que não poderia haver, ainda, o mesmo tempo de duração, equivalente a do cinema e nem a mesma intensidade. Dessa forma, foi criada uma nova categoria para esses novos

desenhos animados, isto é, foram criados os desenhos animados próprios para a televisão. Logo, o desenho animado em geral, próprio para a televisão, se assemelha e muito aos aspectos da linguagem cinematográfica. (BOUTIN, 2006).

É importante trazer ainda, à este capítulo, o estudo realizado por Schuster (2011) acerca das diferenças existentes entre um desenho animado exibido no Brasil e outro exibido na Alemanha, ambos para crianças pré-escolares. Schuster (2011) analisa as características do desenho animado “WordWorld”, de origem americana. No Brasil, o desenho é transmitido pelo canal Discovery Kids. Schuster (2011) destaca também, as características do desenho Sandmännchen, de origem alemã, sendo transmitida apenas em seu país de origem. Vale ressaltar, a seguir, algumas características dos dois desenhos analisados, enfatizando as suas influências na formação da criança.

A respeito das características de “WordWorld”, a pesquisadora afirma que este desenho animado

dedica-se a criar, estimular e motivar as competências literárias emergente em crianças de três a cinco anos. Baseia-se em quatro conjuntos de habilidades críticas para a alfabetização de crianças jovens emergentes: a consciência de admiração, a sensibilidade fonológica e conhecimento das letras, a compreensão (desenvolvimento de vocabulário) e as competências sócio-emocionais [...] Fascina as crianças com palavras e inspira um amor pelas mesmas e pela leitura; capacita as crianças para fazer conexões importantes entre as letras, sons, palavras e significados que são necessários para a leitura. (SCHUSTER, 2011, p. 5).

Assim, é observado pela autora supracitada, em um dos episódios analisados do desenho “WordWorld”, que o mesmo se apresenta de forma lúdica à criança, ensinando as palavras por meio dos personagens e mostrando, que apesar das diferenças existentes entre os mesmos, é possível criar e manter os laços de amizade. É notado também que este desenho apresenta prosopopéias, pois é atribuído características de seres vivos a seres inanimados e características de seres humanos a seres que não são humanos. Um exemplo disso, são os animais que falam e agem como as pessoas. É provável, ainda, que a hipérbole também esteja presente, pois as ideias se realizam de forma bastante exageradas.

Em seguida, deve-se ressaltar que essa mesma autora apresenta, em seu trabalho, uma breve descrição do enredo do desenho animado alemão “Unser Sandmännchen”:

“Das Sandmännchen”, “Abendgruß”, “Sandmann”, “Sandmännchen”. Tradução próxima da literal: “Nosso Homem de Areia”, “O Homem de Areia”, “Saudação da Noite”, “Homem de Areia”. É a história clássica de boa noite para as crianças na TV alemã. Programa de televisão que usa uma animação em stop motion (técnica que faz um objeto manipulado fisicamente parecer se mover por conta própria). O Sandmännchen tem suas origens tanto nos contos dos Irmãos Grimm quanto no livro Sandmann, de Hans Christian Andersen [...] Duas versões do Sandmännchen foram criadas: originalmente inventado na Alemanha Oriental (Unser Sandmännchen), mas logo foi produzido também na parte ocidental (Das Sandmännchen). Durante os anos em que o país permaneceu dividido os dois personagens conviveram pacificamente, no entanto, com a Queda do Muro de Berlim apenas um Sandmännchen sobreviveu à reunificação. (SCHUSTER, 2011, p. 5).

Além do enredo, ela também comenta brevemente sobre algumas figuras de linguagem que estão presentes nas cenas do desenho “Unser Sandmännchen”, como por exemplo a hipérbole, já vista anteriormente no desenho “WordWorld”:

Temos constantemente a hipérbole presente em ações nas cenas, podendo estas ser percebidas desde o simples fato de atribuir vida aos “bonequinhos”. Desde “Sandmännchen” às pequenas crianças, estas que rotinamente esperam por ele para “desejarem” uma boa noite de sono e serem “convidadas” a dormir. (SCHUSTER, 2011, p. 8).

Além dessas características, Schuster (2011) encontra em tal episódio analisado vários enunciados. Dessa forma, podemos citar neste momento, a própria música de abertura, pois é por meio dela que há o foco na ideia principal do desenho animado: convencer as crianças, delicadamente, a dormirem. Por meio dessa música, se constrói um jogo de palavras, se desenrolando, indiretamente, uma conversa com as crianças.

Ademais, a pesquisadora consegue decifrar ainda, o uso de vários sentidos no desenho “Unser Sandmännchen”. Esses sentidos estão associados às cores das vestimentas dos personagens. Cada cor representa uma ou várias virtudes que cada personagem pretende transmitir às crianças. A cor preta transmite estabilidade e

poder, a cor azul transmite calma e confiança, a cor verde também acaba por transmitir calma e prazer, já a cor branca está associada a pureza e a inocência. Por conseguinte, o criador deste desenho acertou em cheio quando pensou em utilizar estas cores em seus personagens pois, todos os pais ou responsáveis gostariam de ver tais virtudes e valores em suas crianças (SCHUSTER, 2011, p. 9). Dessa forma, por serem cores alegres e virtuosas, que transmitem diversão e entretenimento, pôde conquistar tanto as crianças como os seus pais.

Continuando a análise de algumas pesquisas, que são de suma importância para este presente trabalho, é importante trazer o argumento das pesquisadoras Andrade; Oliveira (2010) que constataram, por meio de duas escolas distintas, que 45% das crianças do sexo feminino, que estudam no turno da manhã e 40% das crianças que estudam no turno da tarde, em ambas as escolas, possuem preferência pelo famoso desenho animado “Bob Esponja”. Em relação ao sexo masculino, nota-se que nos dois turnos, tanto manhã, como tarde, há uma preferência pelo desenho “Bob Esponja”. Além disso, é importante ressaltar que o desenho animado “Bob Esponja” coincidiu entre os sexos, isto é, pôde estar presente tanto nas preferências dos meninos, como também das meninas.

Andrade; Oliveira (2010), afirmam também que as crianças gostam muito do desenho “Bob Esponja” por ele ser engraçado, levando-as ao divertimento. Porém os autores apresentam um ponto negativo e um positivo em relação ao desenho. O ponto negativo é em relação à instituição familiar, pois a mesma não é muito retratada no desenho, e ainda já se torna negativa a partir do momento em que o personagem principal perde a sua casa e, seu melhor amigo sugere a ele várias possibilidades, a fim de não precisar voltar para a casa de seus pais, sendo isto caracterizado como um aspecto ruim. Apesar disso, os autores comentam que o desenho não desvaloriza a instituição familiar em si, apenas critica os valores norte-americanos. O ponto positivo encontrado neste desenho animado está associado à conscientização por parte dos indivíduos, a fim de que escolham uma programação infantil que possa transmitir ações educativas. Um exemplo de ação educativa é o caso que os autores Andrade; Oliveira (2010) retratam em sua pesquisa, a respeito de uma garota americana de doze anos que salvou sua amiga de uma asfixia

ocasionada por um chicletes, por meio de uma técnica aprendida com o desenho animado “Bob Esponja”.

Com toda essa abordagem, a partir dessa questão sobre o uso da violência possivelmente presente em alguns desenhos, é significativo enfatizar, ainda, que o desenho animado é um gênero dirigido ao público infantil e que nele devem ser trabalhados conteúdos que sejam condizentes com as propostas para a infância brasileira. Além disso, é importante destacar que o desenho animado possui como especificidade a utilização da fantasia, podendo aproximar-se até mesmo dos contos de fadas. (CAMPOS; MIRANDA; VIÉGAS, 2002).

Vale ressaltar ainda, que essas autoras citadas acima revelam, em seguida, por meio de pesquisas analisadas, o quanto que os desenhos animados da década de 1940 e 1960 são apreciados pelas crianças, pois trazem a representação dos símbolos, da fantasia, das metáforas do mundo infantil e também dos mitos. Além disso, os desenhos dessas décadas não prejudicam o desenvolvimento das crianças, sendo condizente com o mesmo. Dessa forma, é possível afirmar que alguns dos desenhos animados mais antigos acabam não distorcendo a formação da criança. (CAMPOS; MIRANDA; VIÉGAS, 2002).

Já por meio de outras pesquisas analisadas, as autoras supracitadas afirmam que todo desenho animado apresenta comportamentos e valores que acabam refletindo o contexto histórico em que foi criado. E ainda, considerando que o interesse midiático deseja conquistar, além do público infantil, o público adulto, acabam inserindo no contexto do enredo do desenho algumas ironias e piadas que não são compreendidas pela criança. (Campos; Miranda; Viégas, 2002).

A pesquisadora Silva (2010) também nos traz essa questão sobre o desenho animado estar sendo produzido não só para as crianças, mas também para os adultos:

Desde o seu inventor, Émile Reynaud, em primeiro de dezembro de 1988, o desenho animado foi idealizado para as crianças, mas, nos últimos tempos, sofreram alterações de linguagem e conteúdo para conquistar o público de outras faixas etárias. Hoje, os desenhos animados também são empregados em charges, que tratam, com humor de questões políticas e de assuntos de interesse público. (SILVA, 2010, p. 37)

Assim, constata-se que os desenhos animados não são mais apreciados apenas pelas crianças. Além do mais, estes desenhos podem trazer ideologias e vir a tratar de questões políticas, utilizar piadas e até mesmo ironias em seus conteúdos, estando direcionado a outro público. Dessa forma, é importante, como já dito anteriormente nessa pesquisa, analisar os conteúdos e a recepção dos desenhos animados pelas crianças. Os autores Leal; Moura; Padilha (2012, p. 6) destacam alguns pontos relevantes, referentes ao momento em que a criança assiste a um desenho animado:

O poder da televisão de influenciar a concentração nas cenas, onde a criança não consegue se desvincular do aparelho até o fim da atração, gerando uma dependência. Esta se explorada de forma correta pode ajudar em sua escolarização, para tanto os pais e os educadores deveriam selecionar os desenhos a serem assistidos, optando pelos que sejam mais educativos e visem alguma fonte de aprendizado [...] A reprodução dos gestos após o término do desenho animado, ela tende a imitar as ações vistas às vezes usando da violência, como por exemplo, cenas de lutas corporais contida em algumas destas atrações. (Leal; Moura; Padilha, 2012, p. 6)

Já no que diz respeito à influência de alguns desenhos animados em muitas crianças, por meio de mensagens subliminares, Silva (2010) destaca que essas mensagens levam, conseqüentemente, à venda de produtos e ideologias. A pesquisadora cita como exemplo, em sua pesquisa, o desenho “Popeye”, pois o mesmo contribuiu muito com o governo americano na aceleração do consumo de espinafre. O espinafre é o alimento preferido do personagem Popeye, pois quando ele se alimenta do mesmo, se torna muito mais forte. Dessa forma, muitas crianças ao verem este comportamento, passam a consumir o espinafre, não por gostarem e saberem que é um alimento saudável, e sim pela ideia de se tornarem fortes como o famoso Popeye. Ainda sobre a presença de mensagens subliminares em desenhos animados, Silva (2010) retrata, em sua pesquisa, um caso relacionado ao desenho animado “Pokemon”:

O pânico Pokemon (1997) ocorreu no Japão, precisamente em 16 de dezembro de 1997, quando um desenho animado, do mesmo nome, após ser transmitido, várias crianças foram vítimas de convulsão. Isto



ocorreu devido a rápida mudança de cores, em uma velocidade taquicoscópica, e o cérebro da criança não foi capaz de assimilar, provocando assim a convulsão. (SILVA; 2010, p. 34)

De acordo com Boynard (2002), é de suma importância trabalhar os conteúdos dos desenhos animados utilizados, tanto pelos pais, quanto educadores, pois quanto menor a criança, mais ela está sujeita a se espelhar em um personagem que seja considerado “herói”. E a bagagem desse “herói” geralmente vem acompanhada de muita violência, afetando assim, o desenvolvimento da criança. Segundo Salgado (2012), é por meio desse herói que a criança constrói valores e outras maneiras de perceber o real. Nessa era atual o universo da imagem técnica é entrelaçado ao mundo das relações humanas.

Contudo, a pesquisa de Boynard (2002) traz, em seguida, que esse tipo de violência, presentes até mesmo nesses heróis dos desenhos animados, não é totalmente prejudicial à criança, pois pode haver uma conscientização por parte dela durante a recepção dos desenhos animados. Boynard (2002) ressalta o pensamento de alguns pais acerca dessa tal recepção por parte de seus filhos:

Seus filhos não mudam de comportamento, tornando-se mais agressivos, porque veem desenhos animados japoneses e suas incríveis lutas de artes marciais. Para os pais deste estudo, a violência não provoca agressividade, nem perda de sono, nem medo ou ansiedade. A criança sabe que é faz de conta, segundo eles. (BOYNARD, 2002, p. 289).

Vale tanto enfatizar então que são esses pontos, destacados acima, que tanto preocupam os pais e educadores, pelo fato dos desenhos animados influenciarem muito no cotidiano dessas crianças. Por isso é muito importante saber selecionar e trabalhar tais conteúdos, a fim de que as crianças não reproduzam tais ações transmitidas, e sim adquiram aprendizados, conscientizando-se do que fazem, contribuindo assim para a sua formação. Os autores citados acima enfatizam que é dever dos pais observarem e decidirem o conteúdo que os seus filhos assistem, dependendo também da escola estar a par desse assunto, a fim de que ela desconstrua e construa os significados obtidos pelas crianças por meio de tais desenhos animados selecionados. (LEAL; MOURA; PADILHA, 2012, p. 6).

É de suma importância trazer neste capítulo, rapidamente, a questão relacionada à interpretação do desenho animado, realizada por crianças de 08 a 12 anos, e também as suas produções acerca do mesmo, isto é, a sua compreensão e criação de significados:

A interpretação do desenho infantil depende de cada faixa etária e suas manifestações correspondentes. A faixa de idade das crianças deste trabalho – 8 a 12 anos – sugere uma rápida socialização e a intuição de valores humanos com extraordinária sensibilidade. Embora ainda não apareçam temas abstratos, há uma tendência de grande parte de sua criação plástica configurar-se em situações sociais e em problemas emocionais coletivos. Além disso, a produção desta idade tende freqüentemente a focalizar a morte, a guerra, as calamidades públicas e os problemas sociais, como a violência e o crime, verificando-se cenas de horror e agressividade transpostos para o desenho, o que se justifica pela necessidade de a criança expressar sua compreensão sobre a temática. (CARRAMILLO-GOING; TARDELLI, 2003, p. 92)

Além disso, já que o foco deste capítulo é o desenho animado, é válido comentar rapidamente sobre o uso e a influência de pelo menos uma técnica utilizada pelo desenho animado. Dessa maneira, de acordo com esses autores supracitados, a técnica do desenho animado, conhecida por cartoon, não vem à tona para mostrar que a televisão transpassa agressividade, e sim para mostrar que a televisão pode trazer a possibilidade de reflexão pelas crianças por meio das relações coercitivas e cooperativas presentes nos desenhos animados.

Silva (2010) também traz uma técnica utilizada pelo desenho animado: o anime. O anime provem do mangá e este é a ilustração de uma história, que pode ser encaminhada para a televisão em forma de “anime”, se tornando assim um desenho animado. Ela cita ainda, a forma contrária, ocorrida em 1930 nos Estados Unidos, onde os desenhos animados passaram da televisão para as revistas em quadrinhos. A autora complementa citando alguns exemplos deste ocorrido, como Mickey Mouse, Pato Donald, Tio Patinhas, Margarida, Zé Carioca, Minnie e João Bafo de Onça.

Silva (2010) continua argumentando, ao frizar em seu trabalho a técnica do cinema de animação no Brasil. É válido dizer que quem teve grande destaque pelo uso desta técnica foi Maurício de Sousa. O mesmo iniciou os seus trabalhos em

histórias em quadrinhos em 1959, criando os personagens Bidu e Franjinha. Após isso, deu início aos seus trabalhos relacionados ao cinema de animação na década de 1970, dando continuidade nos dias de hoje. Nesse mesmo ano ele criou os personagens Mônica, Magali, Cebolinha, Cascão e outros. E por fim, em 2008, Maurício de Sousa escolheu atingir o público adolescente, contando a história desses personagens numa fase de idade maior, superando a infância. Dessa forma, ele faz com que os adolescentes, que acompanhavam a antiga versão na infância, passem a acompanhar a versão atual.

Um fato muito curioso que Silva (2010) traz, é que atualmente os desenhos animados apresentam cada vez mais semelhanças com a realidade das crianças. Por exemplo, temos os próprios super-heróis dos desenhos mais famosos, como o Batman<sup>1</sup>, Mulher-Maravilha<sup>2</sup> e Superman<sup>3</sup>. Esses heróis já são adultos, capazes de enfrentar qualquer coisa. Porém, nos dias de hoje, temos heróis já crianças, como Goku de Dragon Ball<sup>4</sup>; Dexter<sup>5</sup>; Jimmy Neutron<sup>6</sup> e as Meninas Superpoderosas<sup>7</sup>, que estudam, brincam, recebem castigos dos pais e desrespeitam as regras dos adultos. Esses heróis mirins são capazes de enfrentar tudo, criando aparelhos tecnológicos, salvando a sua cidade de inimigos poderosos, e tudo isso sem nenhuma contribuição dos adultos. Dessa maneira, segundo Silva (2010), toda essa independência e autonomia dos pequenos heróis acabam despertando o desejo nas crianças de se tornarem iguais.

---

<sup>1</sup> O personagem é um super-herói, personagem de histórias em quadrinhos, publicadas pela editora DC Comics. Foi criado em 1939 pelo roteirista Bill Finger e pelo desenhista Bob Kane.

<sup>2</sup> A personagem é uma super-heroína de histórias em quadrinhos e desenhos animados. Foi criada no ano de 1941 e também publicada pela DC Comics.

<sup>3</sup> Traduzido como Super-Homem, foi desenvolvido pelos autores Joe Shuster e Jerry Siegel. Suas produções também foram publicadas pela DC Comics. Superman foi adaptado para o rádio, televisão, cinema, literatura e vídeo-game.

<sup>4</sup> É o personagem protagonista do desenho "Dragon Ball", criado por Akira Toriyama, em 1984. É o maior personagem de anime e mangá de todos os tempos.

<sup>5</sup> É o personagem principal do desenho "O Laboratório de Dexter". O mesmo foi criado em 1996, pelo cartunista Genndy Tartakovsky.

<sup>6</sup> É o personagem protagonista da série "As Aventuras de Jimmy Neutron" e do filme "Jimmy Neutron, Menino Gênio". Foi desenvolvido por John A. Davis, no ano de 1998. Foi produzido por Hanna-Barbera e em seguida pela Cartoon Network.

<sup>7</sup> É uma série de desenho animado criada e escrita por Craig McCracken, no ano de 1998. Seus produtores foram Hanna-Barbera e logo em seguida, Cartoon Network.

Logo, a respeito dessas relações interpessoais que a criança acaba estabelecendo com os desenhos animados que assiste, Filho (2011) destaca em sua pesquisa:

[...] podemos perceber que as crianças que não têm muitos amigos, assim como aquelas que não têm irmãos ou cujos irmãos têm idades muito diferentes, tendem a estabelecer uma relação mais pessoal com os personagens de desenhos animados, como se estes personagens se tornassem os amigos das crianças. (FILHO, 2011, p. 44).

Por fim, já é válido ressaltar, neste momento, que todo desenho animado apresenta o seu enredo de forma fracionada ao telespectador, podendo durar de meses a anos. Desse modo, sobre esse formato de exibição, Machado (2005 apud Filho, 2011, p. 42) ressalta, em sua pesquisa, que as séries, as novelas e principalmente os desenhos animados podem ser divididos em episódios ou capítulos. Dessa forma, segundo o autor, os conteúdos se apresentam ao telespectador de maneira descontínua. Porém, mesmo divididos dessa forma, eles podem trazer um todo muito significativo.

Machado (2005 apud Filho, 2011, p. 42) caracteriza os tipos de narrativa seriada que estão presentes nas séries, nas novelas e nos desenhos animados. Ele descreve o primeiro tipo de narrativa, que diz respeito às séries, como uma única narrativa, onde um conflito é criado em sucessivos capítulos, podendo haver o cruzamento de várias narrativas que se desenvolvem ao mesmo tempo. A segunda narrativa, que diz respeito às novelas, é considerada autônoma, pois os episódios não estão interligados ao outro, repetindo-se apenas a situação narrativa e os personagens. Além do mais, esses episódios apresentam começo, meio e fim e geralmente não fazem referências aos episódios anteriores, permitindo que o indivíduo assista fora da ordem, conseguindo manter o entendimento. Já a terceira narrativa seriada, que diz respeito aos desenhos animados, é completa e autônoma e mantém, além do título do programa, o formato central da história, podendo mudar o cenário, o elenco e até mesmo os personagens. Contudo, enfatizando essa questão sobre a classificação dos tipos de narrativa, ressaltado por Machado (2005 apud Filho, 2011, p. 42), é importante destacar que o autor analisou o desenho animado “Pocoyo” e concluiu que o mesmo está enquadrado no segundo tipo de

narrativa seriada, que diz respeito às novelas e não aos desenhos animados. Cada episódio do desenho “Pocoyo” é independente, não se tornando necessário ver o episódio anterior para que o telespectador entenda os significados presentes na história. Isso mostra o quanto “Pocoyo” está presente na segunda classificação e não na terceira como o esperado. Logo, sobre a estrutura narrativa do desenho “Pocoyo”:

[...] o autor ressalta que este desenho é dirigido às crianças da pré-escola, trazendo um personagem da mesma faixa etária, que pratica o ato de brincar e a descoberta de objetos novos, próprios para essa idade. Assim, Filho (2011) salienta, ainda, que o formato deste desenho é propriamente voltado para o público infantil, que se pretendia atingir, pois dá a possibilidade da construção de sentido pelos telespectadores, envolvendo-os a ponto de conquistá-los e torná-los assíduos. (MACHADO, 2005 APUD FILHO, 2011, p. 42)

### 1.1. DELIMITANDO O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

O desenho animado Pica-Pau é o objeto de estudo dessa pesquisa<sup>8</sup>.

De acordo com a pesquisa de Kasprzak (1997), onde nela é argumentada a influência dos heróis infantis de desenhos animados às crianças, é também enfatizada o quanto é influenciável o desenho animado “Pica-Pau” (ver nota de rodapé). O autor ressalta a ideia de egocentrismo infantil, presente neste desenho, pois o personagem não é capaz de se tornar independente, dependendo sempre de seus amigos ou até mesmo inimigos. Entretanto, Kasprzak (1997), diz que no desenho está presente também a ideia da criança se opor ao adulto, fatos estes evidenciados nos momentos em que o personagem enfrenta todos ao seu redor a fim de realizar todos os seus desejos. Porém, o autor ressalta que essa oposição da criança ao adulto é positiva, tornando-se necessária na construção da identidade da criança, para que ela obtenha informações e construa conflitos na realidade em que vive. Continua seu raciocínio explicitando que não julga correto utilizar animais como personagens principais, sendo isto enquadrado no conceito de animismo, que

---

<sup>8</sup> “Woody Woodpecker” é o nome original, em inglês, dado ao desenho animado “Pica-Pau”, como é conhecido no Brasil. O “Pica-Pau” foi criado em 1940, por Walter Lantz e distribuído pela Universal Pictures, sendo produzido até o ano de 1972. O personagem protagonista deste desenho é um pássaro com corpo e características humanas, possuindo traços temperamentais. É um desenho animado muito famoso, tanto em outros países, como no Brasil.

significa dar vida aos objetos, fazendo com que os mesmos possuem “alma humana”. Dessa forma, segundo o autor, a criança não obterá uma identificação direta com esses tipos de personagens, podendo não compreender os atos dos mesmos. Além disso, ela poderá acreditar nessas características presentes no conceito de animismo, trazendo-as para a sua realidade, de forma totalmente errônea.

Contudo, os autores Leal; Moura; Padilha (2012) comentam, em seu trabalho, sobre o conceito de animismo, dizendo ser comum a ideia de a criança dar vida aos objetos inanimados e a todos os seres. Eles ressaltam, ainda, que isto ocorre muitas vezes pela influência do desenho animado, pois é o mesmo que irá levar a criança a fazer uma associação do desenho com o objeto que manipula. Os autores também enfatizam o quão influenciável é o desenho animado “Pica-Pau”, onde “o protagonista é um pássaro de topete vermelho que é esperto, atrevido, intrometido sendo às vezes até mau caráter, não abdica de seus interesses e sofre consequências de seus atos perversos.”

Mesmo com todos esses aspectos já citados, que dizem respeito ao desenho, é fato que o “Pica-Pau” é muito querido pelo público infantil. Sobre este desenho fazer muito sucesso com as crianças, Campos; Miranda; Viégas (2002, p.7) destacam que

o desenho animado tradicional norte-americano, Pica-pau, resistiu ao tempo e é adorado pelas crianças entre 4 e 11 anos de idade há pelo menos três gerações, conforme indicam os estudos de Maria José Beraldi Andersen (1978 e 1986), Rosa Maria Bueno Fischer (1982), Maria Felisminda de Rezende e Fusari (1985) e Elza Dias Pacheco (1985, 1997, 1999). (CAMPOS; MIRANDA; VIEGAS, 2002, p. 7).

Porém, segundo os autores acima citados e suas análises referentes a este desenho animado, nota-se que mesmo ele sendo muito famoso e adorado por crianças de 4 a 11 anos, possui como umas de suas características a perseguição e a agressão física. Dessa maneira, mesmo que o desenho seja divertido e agrade as crianças, ele ainda não supera os vários aspectos negativos presentes nele, como por exemplo, a própria violência.

As pesquisadoras Oliveira; Shimizu (2012) buscam conhecer em seu trabalho, os desenhos animados mais assistidos e preferidos pelas crianças. Por meio de

relatos das mesmas, a fim de descobrirem suas opiniões, constatam que o desenho animado “Pica-Pau” aparece como um dos mais preferidos por elas, tanto pelas meninas, quanto pelos meninos. E ao efetuarem a análise sobre este desenho constataram que, em relação à prática das regras, foi visto no desenho “Pica-Pau”, em todos os personagens, o tipo de comportamento egocêntrico, de cooperação nascente e codificação das regras. Já em relação ao personagem principal, foi notada apenas uma vez a codificação das regras. A respeito da consciência das regras em todos os personagens deste desenho, tanto a autonomia como a heteronomia estiveram presentes e equilibradas, porém em relação ao personagem principal, a heteronomia apareceu o dobro de vezes à autonomia. (Oliveira; Shimizu, 2012). É apresentado por essas autoras citadas, o maior tipo de tendência moral presente no desenho “Pica-Pau”:

No total de comportamentos em que algum tipo de tendência moral esteve presente, no desenho Pica-Pau, a mais verificada foi a da heteronomia (86,86%); em segundo lugar, a da autonomia (10,9%) e, depois, a da anomia (2,18%). Pudemos confirmar, ainda, que a tendência heterônoma (79,48%) se manteve presente e superior à autônoma (20,51%), também, no personagem escolhido pelas crianças como o preferido. (OLIVEIRA; SHIMIZU, 2012, p.159).

## 1.2. A INTERFACE ENTRE O DESENHO DO PICA-PAU E O DESENVOLVIMENTO MORAL: o problema de pesquisa e os objetivos do estudo.

Primeiramente, é preciso deixar claro o quão importante é a presença da moralidade no meio em que vivemos. Com as várias transformações que vem ocorrendo na atualidade, é necessário que os indivíduos sejam críticos, reflexivos e autônomos. E para que os sujeitos sejam capazes de se desenvolver dessa forma, é preciso que a moralidade seja muito bem trabalhada na escola. É necessário que não só os professores estejam de acordo com este trabalho, mas também o ambiente escolar todo. E, sendo assim, é de suma importância que seja observado a

sua construção, a sua evolução e até mesmo as suas implicações no desenvolvimento das crianças.

Para Santos; Trevisol (2012), a escola, sendo uma instituição de formação e os profissionais da área da educação, indivíduos indispensáveis e principais na organização da escola, são de suma importância no processo de desenvolvimento da moralidade. (SANTOS; TREVISOL, 2012, p. 126). Como instituição, ela deve ser responsável por um trabalho que vise a autonomia do indivíduo.

Porém, para que este trabalho seja realizado de forma coerente, Araújo; Souza (2012) ressaltam que, tal trabalho com os valores morais

[...] pode ser um elemento de articulação do tema diversidade na escola. Não queremos com isso “moralizar” as diferenças de gênero e sexuais. Muito pelo contrário, propomos que, de maneira transversal, a educação moral viabilize a problematização das diferenças hierarquizadas. Na acepção em que a estamos defendendo, ela dispara a circulação e a negociação de significados e sentidos produzidos pelos sujeitos, para construir consensos sem cercear os direitos do outro. Não podemos tratar de educação moral e valores no vazio, sem os conteúdos advindos da vida concreta. Trabalhar com valores na educação exige que os temas problematizados (dilemas e conflitos) sejam significativos àqueles que são alvo da educação moral com o propósito de valores universalmente desejáveis. A ética e a moral são temas da prática. (ARAUJO; SOUZA, 2012, p. 5)

Percebemos então que o trabalho com os valores morais na escola é de suma importância para a formação do indivíduo, sendo essa instituição primordial para desenvolver um trabalho com o desenvolvimento moral do sujeito. E, como já ressaltado acima, tal trabalho deve estar inserido na escola. Mas, para que isto ocorra de forma concreta, toda equipe escolar deve estar preparada para isso, para não iniciar um trabalho sem que haja um conteúdo proposto, não devendo surgir sem objetivo algum. Logo, tal conteúdo deve estar de acordo com a realidade do sujeito pois, a fim de que, por meio de problematizações, possam surgir conflitos e dilemas, pois a moral é construída no sujeito, por meio desses últimos. Ainda segundo Araújo; Souza (2012), a equipe escolar, isto é, a gestão, os professores e outros funcionários, que também estão inseridos no ambiente educacional, devem

[...] compreender a educação moral a partir das experiências e condições concretas de vida, questionando as formas de pensar,



sentir e agir diante da diferença; produzir novas formas de pensar, sentir e agir oriundas da articulação de questões individuais, tais como necessidades e desejos, bem como projetos e valores coletivos. (ARAÚJO; SOUZA, 2012, p. 5).

O autor supracitado acredita que o trabalho com os valores morais na escola, pode

[...] viabilizar os espaços de problematização sobre a diversidade (de ideias, valores, cultura, linguagem, afetos, etc.) com a finalidade de negociar significados e sentidos na direção de princípios comuns para as relações sociais, extrapolando a vida escolar. Pode auxiliar na superação da reprodução das relações sociais ao considerar as diferenças para problematizar as condições concretas de vida das pessoas. (ARAÚJO; SOUZA, 2012, 5.).

Assim, é preciso ressaltar que o trabalho com os valores morais deve priorizar também, as relações sociais que o indivíduo estabelece. De acordo com Toigo; Trevisol (2009), é preciso pensar no trabalho com os valores morais, tendo o conhecimento de que tais valores são construídos por meio de vivências, das relações existentes entre as pessoas. Tudo isso é indispensável, devendo estar inserido na escola, para que assim haja um trabalho construtivo, sendo reforçado continuamente dentro do ambiente educacional. (TOIGO; TREVISOL, 2009, p. 3).

Por fim, é necessário que o indivíduo reflita sobre os valores que estão sendo trabalhados. Sem uma reflexão e interação, não haverá um verdadeiro trabalho visando a construção autônoma do sujeito. De acordo com Toigo, Trevisol (2009, p. 2) a escola não pode trabalhar com qualquer valor, a sua responsabilidade é trabalhar com oportunidades que visem a reflexão do indivíduo sobre valores e virtudes que estejam ligados à justiça. Logo, o trabalho com os valores morais na escola deve ser realizado de forma prazerosa. Caso contrário, não haverá uma construção significativa, e o trabalho será em vão.

Na contemporaneidade, é impossível recusar a presença da mídia televisiva nas relações sociais dos indivíduos, principalmente no cotidiano das crianças. Sendo assim, a escola, como instituição formadora, deve ter um conhecimento maior sobre o uso da mídia televisiva como um instrumento norteador para a aprendizagem das crianças.

De acordo com Souza (2009), a televisão pode ser um instrumento fundamental para o trabalho dos professores, podendo estar integrado ao espaço escolar. Porém, para isso é preciso que o conteúdo televisivo seja analisado, cautelosamente

[...] do ponto de vista pedagógico, antes de ser inserido no currículo, devido ao grau de influência que sua programação exerce sobre os indivíduos e a variedade de informações fornecidas por este meio. Sendo bem planejada a sua aplicação, acredito que é possível, inclusive, trabalhar com o conteúdo televisionado de uma maneira interdisciplinar, pois um único programa pode ser analisado sob várias óticas, sendo aproveitado por mais de uma disciplina, ou ser trabalhado de forma coletiva pelos docentes, dividindo, assim, o tempo para o planejamento e acarretando maiores possibilidades de reverter em conhecimento informações fornecidas pela programação selecionada para determinado trabalho, quando atividades coletivas. (SOUZA, 2009, p. 19).

Ainda, em relação a todo esse cuidado que se deve ter com a programação televisiva, a autora supracitada ressalta como é importante realizar um bom planejamento acerca dos conteúdos televisivos a serem trabalhados com as crianças. E ela ressalta também que este planejamento deve dar destaque, tanto na escolha do programa a ser utilizado no ambiente escolar, quanto nas atividades que serão realizadas acerca do mesmo. (SOUZA, 2009, p. 19).

A autora enfatiza que a mídia televisiva é um instrumento facilitador para o trabalho pedagógico. Porém, o educador deve estar atento a isso, devendo ter um conhecimento maior e um certo cuidado em relação a programação que está sendo utilizada com os seus alunos. Por conta disso tudo, a autora enfatiza que

O uso da TV vem se tornando um recurso obsoleto nas instituições de ensino e esta questão é preocupante, pois a TV é portadora de funções importantes para o processo de aprendizagem, enquanto formadora de opiniões e sendo um recurso de fácil acesso pelos educandos. Seguindo esta linha, é possível concluir que se faz necessário, um olhar pedagógico, uma visão um tanto que crítica e comprometida sobre a prática interligando-a com este recurso, para que a TV possa ter o devido uso no cotidiano do espaço escolar, tornando-se uma aliada do educador. (SOUZA, 2009, p. 10).

Os autores Lima (2007) também traz essa questão sobre a necessidade do posicionamento do professor diante do conteúdo televisivo a ser trabalhado em sala de aula, enfatizando que o mesmo precisa

[...] conhecer as dinâmicas presentes nas novas tecnologias, estar em sintonia com os acontecimentos mundiais para aprimorar e redimensionar a sua prática pedagógica, pois é ela que gera rotina, monotonia, desinteresse, apatia, evasão escolar, repetência, nesse sentido, a prática pedagógica deve ser repensada para que a apropriação do saber sistematizado, crítico, orgânico na escola seja um ato desejado pelos alunos. Isto acontece quando o proposto tem sabor de vida para os mesmos e o professor consegue transformar seu saber, acabado, numa situação-problema, num desafio para a classe. (LIMA, 2007, p. 4).

Portanto, é necessário, não só o professor, mas sim toda a equipe escolar, estar consciente do trabalho que pode ser realizado por meio de conteúdos televisivos, tendo um conhecimento maior acerca do conteúdo que está sendo trabalhado, refletindo sobre o mesmo, obtendo opiniões e, realizando, conseqüentemente, um bom planejamento.

Em outras palavras, é inevitável a presença dos meios de comunicação na vida de uma criança, principalmente a televisão que está inteiramente interligada à realidade dela. Nesse sentido, é de suma importância que a mídia televisiva seja analisada como uma variável de grande importância na formação da identidade e no desenvolvimento moral do indivíduo.

Dessa forma, entendemos que é muito válido trazer à tona essa questão relacionada aos aspectos da cultura midiática que influenciam o desenvolvimento moral da criança, principalmente a mídia televisiva, pois a maioria delas permanece muitas horas em frente à televisão assistindo, principalmente os programas que exibem desenhos animados, reproduzindo o que assistem no seu cotidiano.

Considerando que o desenho animado Pica-Pau está entre os preferidos da clientela infantil, a proposta deste TCC é responder a seguinte questão de pesquisa: Qual a noção de justiça que permeia as ações do personagem?

Dentro desse contexto, o presente trabalho tem como objetivos:

- Identificar qual noção de justiça permeia as ações do personagem nas relações sociais que estabelece em seu meio social.
- Discutir como o professor, que atua na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, pode organizar uma ação pedagógica a partir dos enredos do desenho “O Pica-Pau” visando o trabalho com a evolução qualitativa da noção de justiça junto à faixa etária de 05 a 09 anos.

## 2. O DESENVOLVIMENTO MORAL SEGUNDO A TEORIA PIAGETIANA

Este capítulo trará uma análise teórica acerca do livro "O Juízo Moral na Criança" de Jean Piaget, traçando algumas características do estudo realizado por tal pesquisador. Serão analisados todos os capítulos desta obra. O primeiro capítulo diz respeito à "As Regras do jogo", o segundo capítulo à "A coação adulta e o realismo moral", o terceiro capítulo à "A cooperação e o desenvolvimento da noção da justiça", e o quarto capítulo à "As duas morais da criança e os tipos de relações sociais".

O teórico Jean Piaget, acreditando na construção da autonomia nas crianças, defende a ideia da cooperação e do respeito mútuo no desenvolvimento da moralidade. Logo, desenvolveu sua pesquisa a fim de identificar mais a fundo os vários estágios presentes no desenvolvimento moral. Para isso, Piaget (1994) decidiu realizar uma análise com algumas crianças de seu meio, de 0 a 12 anos, objetivando desvendar algumas características importantes acerca do desenvolvimento moral infantil partindo da premissa de que toda moral se embasa num sistema de regras e que a essência dessa moralidade deve ser buscada no respeito que o indivíduo tem por essas regras.

Dessa forma, Piaget (1994) vem destacar que tais regras adquiridas por uma criança, geralmente são transmitidas pelas pessoas mais velhas:

Ora, as regras morais, que a criança aprende a respeitar, lhe são transmitidas pela maioria dos adultos, isto é, ela as recebe já elaboradas, e, quase sempre, nunca elaboradas na medida de suas necessidades e de seu interesse, mas de uma vez só e pela sucessão ininterrupta das gerações adultas anteriores. Daí, a extrema dificuldade de uma análise que deveria distinguir o que provém do conteúdo das regras e o que provém do respeito da criança pelos seus próprios pais. (PIAGET, 1994, p. 23).

Em seguida, ele destaca que para esta análise será utilizado, como mecanismo de pesquisa, o jogo de bolinhas, pois acredita que o mesmo é semelhante a uma realidade social e isto porque é derivado dos costumes e contém regras. Para a realização desta pesquisa então, tornou-se necessário o diálogo com os sujeitos que fariam parte da pesquisa. E, por meio deste diálogo, o pesquisador

analisaria o que seria o respeito à regra, partindo do ponto de vista das crianças. Por meio disto, Piaget (1994) identificaria as fases presentes no desenvolvimento moral, dividindo-os em dois grupos:

1) A prática das regras, isto é, a maneira pela qual as crianças de diferentes idades aplicam efetivamente. 2) A consciência da regra, isto é, a maneira pela qual as crianças de diferentes idades apresentam o caráter obrigatório, sagrado ou decisório, a heteronomia ou a autonomia inerentes às regras do jogo. (PIAGET, 1994, p. 25).

Tal jogo, utilizado como mecanismo de pesquisa para a análise de Piaget (1994), isto é, o jogo de bolinhas, apresenta regras que constituem uma realidade social, que não dependem dos indivíduos. Este jogo é transmitido de geração a geração, apresentando costumes e regras. Estas últimas podem variar, conforme a época e o local em que está sendo praticado este jogo. Todas estas características, relacionadas ao jogo, favorecem e muito a análise realizada por Piaget (1994).

A partir disto, Piaget (1994) procurou identificar, primeiramente, como tais indivíduos se adaptam a essas regras e como observam estas em função de sua idade e seu desenvolvimento mental. Em segundo lugar, procurou analisar como tais sujeitos compreendem as regras e que consciência tomam das mesmas. Por meio destes questionamentos, surgiram os dois grupos de fenômenos, já citados anteriormente: A “Prática da Regra” e a “Consciência da Regra”, respectivamente.

Desta maneira, para compreender a prática da regra, Piaget (1994) selecionou alguns sujeitos para a sua pesquisa, ou seja, 20 crianças de 04 a 13 anos. O pesquisador pedia à criança para lhe ensinar o “como se joga” o jogo de bolinhas. Piaget (1994) não sugeria uma resposta sequer, apenas perguntava às crianças e esperava o ponto de vista das mesmas. Logo, identificou 04 estágios de desenvolvimento: 1) Motor e Individual (0 a 2 anos); 2) Egocêntrico (3 a 6 anos); 3) Cooperação (7 a 11 anos); 4) Codificação das Regras (12 anos em diante).

No estágio Motor e Individual, a criança procura compreender a natureza do objeto e realiza todas as experiências possíveis: atira, junta, reúne, etc.; e durante a exploração do objeto, a criança se apegua à fantasia desejada no momento. Nesta fase, é muito importante o trabalho com a rotina, pois as crianças esquecem

facilmente as regras. No que se refere à regra motora ou ritual, ela traz algo em comum com a regra, isto é, a consciência da regularidade. (PIAGET, 1994, p. 37).

No estágio Egocêntrico, ocorre o início do processo de socialização, por meio da imitação, da linguagem e também da coação adulta. A criança já imita as regras, codificadas por outros indivíduos. Em relação ao jogo de bolinhas, as crianças jogam cada uma para si e todas podem ganhar ao mesmo tempo. Assim, pode-se dizer que

[...] a criança é dominada por um conjunto de regras e exemplos que lhe é imposto de fora. Mas, por outro lado, não podendo ainda se situar num pé de igualdade, frente os mais velhos, utiliza para si, sem mesmo se dar conta de seu isolamento, o que conseguiu aprender da realidade social ambiente. (PIAGET, 1994, p. 40).

No estágio da Cooperação, já há uma necessidade de entendimento e de observação das regras comuns. O início da cooperação caracteriza-se pela mistura do egocentrismo e do respeito pelas pessoas mais velhas, ou seja, não se discute os princípios ou a validade dos mesmos que regem o jogo ou a relação social. Esse estágio apresenta como característica a necessidade de descobrir regras fixas e comuns. Além disso, é nesta fase que o jogo passa a ter, então, um caráter social, não possuindo mais uma função psicomotora.

No estágio da Codificação da Regras, há a exploração da regra pela regra e inicia-se a formação de um quadro cada vez mais complexo, ou seja, o código de regras é elaborado minuciosamente, prevendo-se todos os casos possíveis e, uma vez elaborado em conjunto com o grupo, ele deve ser respeitado rigorosamente. É nesta fase que há um interesse maior pela regra, tal como ela é.

Finalizando esta análise da prática das regras, Piaget (1994) apresenta algumas características fundamentais para cada estágio: “1ª) Simples práticas regulares e individuais; 2ª) Imitação dos maiores com egocentrismo; 3ª) Cooperação; 4ª) Interesse pela regra em si mesma.” (PIAGET, 1994, p. 50).

Dando continuidade ao seu estudo, o teórico Piaget (1994) analisa a fase “Consciência da Regra” e identifica a existência de dois níveis anteriores a esta, isto

é, a Consciência da Regularidade (0 a 4 anos) e a Consciência da Obrigação/Obediência (4 a 9 anos, aproximadamente).

É preciso destacar, que neste primeiro nível citado, da Consciência da Regularidade, a criança apresenta um comportamento puramente individual. Ela procura satisfazer os seus interesses motores ou a sua fantasia simbólica (PIAGET, 1994, p. 50). Além disso, é nesta fase que a criança irá apresentar muitas regularidades, isto por meio de um adulto, como a rotina do dia (refeição, hora de dormir, etc.), como também pelos próprios acontecimentos físicos, como por exemplo, a noite e o dia. Dessa forma, na Consciência da Regularidade

[...] a criança está mergulhada desde os primeiros meses numa atmosfera de regras, e torna-se, desde então, extremamente difícil discernir o que vem dela própria, nos rituais que respeita, e o que resulta da pressão das coisas ou da imposição do círculo social. No conteúdo de cada ritual, certamente, é possível saber o que foi inventado pela criança, descoberto na natureza ou imposto pelo adulto. Mas na consciência da regra, enquanto estrutura formal, essas diferenciações são inexistentes do ponto de vista do próprio indivíduo. (PIAGET, 1994, p. 51).

Já no segundo nível, o da Consciência da Obrigação/Obediência, as crianças consideram as regras como sagradas e imutáveis. É nesta fase que elas começam a jogar por imitação ou por contato verbal, querendo ainda, jogar de acordo com as regras exteriores (PIAGET, 1994, p. 52). Neste momento, a criança tem muita dificuldade em distinguir o que vem dela e o que vem das outras pessoas. Além do mais, a criança possui dificuldade em relação ao tempo/espço, acreditando que tudo ao seu redor existe a partir do momento em que nasceu. Acerca disso tudo, o pesquisador nos traz que

Ora, essas mesmas crianças mantêm, no seu íntimo, um respeito místico pela regra: as regras são eternas, devidas à autoridade paterna, aos administradores da cidade e mesmo ao Deus Todo-Poderoso. É proibido muda-las, e mesmo que a opinião geral fosse favorável a essa mudança, estaria errada: o consentimento unânime de todas as crianças nada valeria em relação à verdade da Tradição. (PIAGET, 1994, p. 58).

Já em relação à fase da Consciência da Regra, que está presente por volta dos 10, 12 anos em diante, é notável a presença da cooperação. É nesta fase que a



Consciência da Regra deixa de ser heterônoma para ser autônoma. O sujeito começa a entender as regras, já diante da realidade social; aceita a mudança das regras e nota que estas são construídas aos poucos. Ainda, é importante destacar que as regras não são mais exteriores ao indivíduo. Acerca desse aspecto, Piaget (1994) nos traz que

A regra é concebida como uma livre decisão das próprias consciências. Não é mais coercitiva nem exterior: pode ser modificada e adaptada às tendências do grupo. Não constitui mais uma verdade revelada, cujo caráter sagrado se prende às suas origens divinas e a sua permanência histórica: é construção progressiva e autônoma. Deixaria de ser, portanto, uma regra verdadeira? Longe de ser um processo, marcaria um período de decadência em relação ao estágio precedente? Eis o verdadeiro problema. Ora, os fatos parecem nos autorizar a concluir o contrário e mesmo da maneira mais decisiva: é a partir do momento em que a regra de cooperação sucede à regra de coação que ela se torna uma lei moral efetiva. (PIAGET, 1994, p. 64).

Logo, deve-se ressaltar também que o teórico Piaget (1994), descreve neste capítulo, que o jogo de bolinhas é jogado por meninos, e para esta análise foram utilizados os mesmos. Para poder ter um recorte acerca das fases do julgamento moral em relação às meninas, Piaget (1994) utilizou então o jogo do “Pique”, mais conhecido como “Esconde-Esconde”. Dessa forma, ele pôde analisar o que foi analisado no jogo de bolinhas e, identificou que as meninas são muito mais tolerantes em relação aos meninos. Além disso, identificou também que as meninas são mais complexas que os meninos, no que diz respeito à elaboração das regras.

Finalizando este capítulo, Piaget (1994) conclui, após toda esta análise, que existem três tipos de comportamento e, para cada um, ele destaca um tipo de regra. Logo, nas palavras do pesquisador

O conjunto dos dados pesquisados sobre o jogo parece revelar a existência de três tipos de regras, cujo problema consistirá em determinar as relações exatas: a regra motora, oriunda da inteligência motora pré-verbal e relativamente independente de toda relação social, a regra coercitiva, oriunda do respeito unilateral, e a regra racional, oriunda do respeito mútuo. (PIAGET, 1994, p. 76).

Assim, para Piaget (1994), a regra motora se confunde bastante com o hábito. Tal tipo de regra, segundo o autor, resulta em uma espécie de sentimento de

repetição, que surge por meio de rituais. Já em relação à regra coercitiva, Piaget (1994) traz que a mesma diz respeito à coação dos adultos e à conduta egocêntrica da criança de três e sete anos. E por fim, acerca da regra racional, o autor ressalta que

[...] a criança não tem, ainda, a noção do seu eu: sofre as coações do ambiente e as deforma em função da sua subjetividade, mas sem distinguir o que vem desta última e o que procede das pressões ambientais. A regra lhe parece assim, exterior e de origem transcendente, se bem que, de fato, a criança mal se submete à ela. Agora, conforme a cooperação substitui a coação, a criança dissocia seu eu do pensamento do outro. Com efeito, quanto mais cresce, menos sofre o prestígio do mais velho, mais discute de igual para igual e mais oportunidade tem de livremente opor, além da obediência, da sugestão ou do negativismo, seu ponto de vista ao ponto de vista de qualquer outro: desde então, não só descobre a fronteira entre o eu e o outro, como aprende a compreender o outro e a se fazer compreender por ele. (PIAGET, 1994, p. 82).

E, a fim de concluir a sua análise, o autor confronta os seus resultados, com a teoria de Durkheim, ressaltando que este teórico

[...] projetou sobre a natureza e a evolução das realidades morais uma luz que ninguém pensa contestar. Basta que os indivíduos vivam em grupo, para que, do próprio agrupamento, surjam novas características de obrigação e de regularidade. A pressão do grupo sobre o indivíduo explicaria, dessa forma, o aparecimento desse sentimento sui generis que é o respeito, origem de toda religião e de toda moralidade. O grupo não poderia, de fato, impor-se ao indivíduo, sem se cobrir com a auréola do sagrado e sem provocar o sentimento da obrigação moral. Logo, a regra outra coisa não é que a condição de existência do grupo social, e, se aparece como obrigatória à consciência, é porque a vida comum transforma esta consciência em sua própria estrutura, inculcando-lhe o sentimento do respeito. (PIAGET, 1994, p. 87).

Vale agora, adentrarmos ao capítulo seguinte, que diz respeito à coação adulta e ao realismo moral. Foi possível notar, até agora, o quanto a criança conserva as regras, considerando-as intangíveis. Isto surge por meio da coação exercida pelos adultos sobre a criança. Esta coação é a intervenção do social no processo de socialização do sujeito.

É preciso destacar, primeiramente, o significado de realismo moral. Pode-se dizer, segundo as palavras do autor, que o mesmo é a tendência da criança em

considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente (PIAGET, 1994, p. 93). Ainda, o realismo moral é a consequência natural do egocentrismo infantil, junto da coação adulta, que levará ao sentimento do dever ou ao sentimento de culpa.

Dentro das características do realismo moral, encontra-se a interpretação da regra ao pé da letra, atos que são avaliados em função da consequência material e, ainda, o dever heterônomo e o bem, que se definem pela obediência. Segundo o autor, a criança

[...] começará, com efeito, por avaliar os atos não em função da intenção que os desencadeou, mas em função de sua conformidade material com as regras estabelecidas. Daí a responsabilidade objetiva, cujas mais nítidas manifestações veremos no juízo moral da criança. (PIAGET, 1994, p. 94).

Para analisar a coação adulta e o realismo moral, Piaget (1994) pôde empregar um método, onde submeteu dois pares de histórias hipotéticas, isto é, a apreciação do sujeito, não com o intuito de avaliar a ação moral, mas sim como esta julgaria o bem e o mal. Toda esta análise deveria ser realizada por meio da própria linguagem da criança.

Logo, Piaget (1994) traz uma das características do realismo moral, isto é, a responsabilidade objetiva, no qual julga-se segundo a consequência material do ato e não segundo as intenções do infrator. O pesquisador busca identificar se a coação adulta desencadeia na criança o fenômeno da responsabilidade objetiva.

A fim de analisar este aspecto, Piaget (1994) destaca algumas questões e, uma delas diz respeito às consequências dos desajeitamentos da criança, pois estes desempenham um papel importante, junto ao ambiente adulto. Assim, o teórico elaborou três pares de histórias, contendo algumas situações e, procurando então levar as crianças a compararem as narrações de dois desajeitamentos, um que envolvia a consequência de uma ação bem intencionada e outro que acarretou um prejuízo material. (PIAGET, 1994, p. 101).

A partir dessas histórias, elaboradas por Piaget (1994), surgiram algumas respostas:

Até os dez anos coexistem dois tipos de respostas. Segundo umas, os atos são avaliados em função do resultado material e independentemente das intenções em jogo. Segundo outras, só importa a intenção. Acontece mesmo de uma só criança julgar ora de acordo com um tipo, ora de acordo com outro. Além disso, uma história leva mais à responsabilidade objetiva que outra. Assim, no pormenor dos fatos, não poderíamos falar de estágios propriamente ditos. Mas, em linhas gerais, é incontestável que a responsabilidade objetiva diminui com a idade. Com efeito, não encontramos mais um único caso nítido depois dos dez anos. Em seguida, se classificarmos as respostas obtidas até os dez anos em dois grupos, um definido pela responsabilidade objetiva, outro pela responsabilidade subjetiva (fazendo o cálculo por respostas dadas a propósito de cada uma das histórias, não por crianças, uma vez que cada criança é suscetível de variar de uma história para outra), obtemos uma média de sete anos para a responsabilidade objetiva e de nove anos para a responsabilidade subjetiva. (PIAGET, 1994, p. 103).

Além disso, foi observado que as crianças, mesmo que compreendendo bem as histórias contadas, até mesmo as intenções presentes nelas, só dão destaque aos fatos materiais e não propriamente às intenções que foram a causa indireta desses fatos materiais. (PIAGET, 1994, p. 105).

Sobre as crianças considerarem apenas o prejuízo material, Piaget (1994) ressalta que isto se dá, graças à coação adulta, retratada através do respeito infantil. O autor ressalta que os adultos são muito rigorosos em relação aos desajeitamentos das crianças e, quando estes não sabem compreendê-las, se deixando levar pela materialidade do ato, fazem com que as crianças apliquem as regras ao pé da letra. (PIAGET, 1994, p. 108).

Logo em seguida, Piaget (1994) analisa os grupos de respostas relacionadas às histórias referentes ao roubo. Nestas respostas, ele identifica a presença da responsabilidade objetiva e da responsabilidade subjetiva, esta última cada vez mais predominante, conforme o desenvolvimento da criança.

Ainda, o autor presencia dois tipos diferentes de atitudes morais, como julgar os atos segundo seu resultado material ou levar em conta apenas as intenções. Conforme Piaget (1994), essas atitudes podem coexistir nas mesmas idades e na

mesma criança, porém podem ser sincronizadas (PIAGET, 1994, p. 109). E, de acordo com as suas palavras

A responsabilidade objetiva diminui, em geral, com a idade, enquanto a responsabilidade subjetiva aumenta em importância, correlativamente. Portanto, trata-se, em suma, de dois processos que se interferem em parte; mas o segundo chega, pouco a pouco, a dominar o primeiro. (PIAGET, 1994, p. 109).

Prosseguindo com sua análise, o teórico observa então, os julgamentos da criança relacionados à mentira. Procura identificar como a criança julga e avalia a mentira. Assim, seu interrogatório teve como objetivo investigar a definição de mentira, a responsabilidade em função do conteúdo, a responsabilidade em função da consequência material. Ainda procurou observar se existe diferença de julgamento entre mentir entre pares e mentir para um adulto e porque a criança acredita que não se deva mentir.

Logo, Piaget (1994) observou que, para as crianças com menos de oito anos, a mentira é considerada um palavrão; já entre as crianças entre seis e dez anos de idade, a mentira é algo que não é verdade. Por fim, para as crianças acima de dez anos, constatou que a mentira é toda afirmação intencionalmente falsa.

Além do mais, por meio de tais análises e respostas encontradas, o pesquisador identificou, assim como nos desajeitamentos e no roubo, que as crianças são levadas a desprezar a intenção para se ocupar apenas do próprio resultado dos atos. Já os maiores, sempre levam em consideração as intenções.

Dando continuidade à sua pesquisa, Piaget (1994) analisa a mentira, dentro dos dois tipos de respeito: unilateral e mútuo. No primeiro, identifica que a criança não mente para não ser punida. Já no segundo, percebe que a criança não mente, pois considera a mentira uma falta em si, independente se houver ou não punição. Dessa forma, o autor observa que, no primeiro caso, a criança apresenta um realismo moral quase sistemático, conduzindo a uma predominância da responsabilidade objetiva sobre a responsabilidade subjetiva, por causa das relações da coação adulta com o egocentrismo infantil (PIAGET, 1994, p. 138).

Para concluir este capítulo, Piaget (1994) apresenta os seus resultados, de forma sucinta, a fim de situá-los para um melhor entendimento. Dessa maneira, ele distingue, no conjunto da vida moral, dois planos no pensamento moral: o efetivo e o teórico (ou verbal). Assim, segundo suas palavras, o pensamento moral efetivo se constrói

Pouco a pouco, na ação, em contato com os fatos, por ocasião dos choques e dos conflitos, e que conduz a julgamentos de valor que permitem ao indivíduo orientar-se a si próprio em cada caso particular e avaliar os atos de outrem quando lhe interessam mais ou menos diretamente. (PIAGET, 1994, p. 139).

Já em relação ao outro tipo de pensamento moral, o teórico (ou verbal), o autor vem destacar que o mesmo está

[...] ligado ao precedente por todas as espécies de cadeias, mas afastando-se tanto quanto a reflexão pode se afastar da ação imediata: este pensamento verbal aparece todas as vezes que a criança é conduzida a julgar os atos de outrem, que não lhe interessam diretamente, ou a enunciar princípios gerais, relacionados à sua própria conduta, independentemente da ação atual. (PIAGET, 1994, p. 139).

Sendo assim, é possível afirmar que tudo isto se traduz no momento em que Piaget (1994) propõe dilemas às crianças sobre o desajeitamento, o roubo e a mentira, podendo identificar assim várias etapas, relacionadas ao respeito unilateral e à responsabilidade objetiva e, ao mesmo tempo, etapas relacionadas ao respeito mútuo e à responsabilidade subjetiva. Assim, é de suma importância, que na relação criança-adulto, possa haver um ponto de partida para a evolução da heteronomia para a autonomia, sendo necessário um equilíbrio entre a coação e o afeto, existentes nessa relação. O afeto é uma das características mais importantes para esta evolução.

Prosseguimos então para o terceiro capítulo, que traz a questão da cooperação e o desenvolvimento da noção de justiça. Piaget (1994), após identificar dois tipos de respeito e, conseqüentemente, duas morais, isto é, a moral da heteronomia e a moral da autonomia, acredita que há uma noção que resulta diretamente da cooperação, a noção de justiça. Assim, o autor aborda, em sua

análise, as várias noções de justiça e utiliza, para seu estudo, algumas histórias referentes às sanções, apresentando ações que fazem parte do dia a dia da criança. Ainda, Piaget (1994), por meio do interrogatório, questiona as crianças sobre a sanção mais adequada e a mais rigorosa para cada situação explicitada. Assim, o pesquisador pretendeu identificar as várias sanções presentes no processo do desenvolvimento moral do sujeito e, em seguida, observou a noção de justiça, sendo esta considerada a solidariedade infantil. (PIAGET, 1994, p. 157).

Na primeira parte deste capítulo, Piaget (1994) identifica as duas noções de justiça, presentes no desenvolvimento moral. A primeira é a justiça retributiva, que não se separa da sanção e define-se pela relação entre o ato e sua retribuição. Já a segunda diz respeito à justiça distributiva, onde a mesma implica apenas a ideia de igualdade. (PIAGET, 1994, p. 157). Ainda, o teórico pôde observar dois tipos de sanções: a expiatória e a de reciprocidade.

Para entender melhor estes dois tipos de sanções, vale destacar aqui as características de cada uma delas. Na sanção expiatória é imposto um sofrimento ao infrator sem que haja uma relação entre o castigo e a falta cometida. Além do mais, esta forma de sanção está lado a lado com a coação e com as regras de autoridade. O que importa é a proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta. (PIAGET, 1994, p. 161).

Já a sanção de reciprocidade, está ao lado da cooperação e das regras de igualdade. Segundo Piaget (1994), se a regra for violada, não há necessidade de uma repressão que imponha de fora o respeito pela lei. Neste tipo de sanção, apenas é preciso que o sujeito elimine as consequências de seu ato, para que restabeleça as relações normais. (PIAGET, 1994, p. 162). Assim, o autor mostra a contraposição existente entre as duas sanções:

Contrariamente às sanções expiatórias, as sanções por reciprocidade fazem compreender ao culpado o significado de sua falta. Contrariamente às sanções expiatórias, as sanções por reciprocidade são, portanto, necessariamente “motivadas”, para retomar a terminologia dos linguistas, isto é, há relação de conteúdo e de natureza entre a falta e a punição, sem falar da proporcionalidade entre a gravidade daquela e o rigor desta. Também é evidente que, segundo as faltas possíveis, podemos distinguir um certo número de variedades mais ou menos indicadas e

justas, segundo a natureza do ato repreensível. (PIAGET, 1994, p. 162).

Assim, acerca disto Piaget (1994) conclui que há, em geral, dois tipos de justiça retributiva: a sanção expiatória e a de reciprocidade. A primeira inerente às relações de coação, e a segunda, inerente à cooperação e à igualdade. (PIAGET, 1994, p. 164).

Logo em seguida, o pesquisador trará uma análise acerca da responsabilidade coletiva e comunicável, sendo esta entendida como solidariedade, isto é, a coletividade aceita partilhar a punição com o culpado porque recusa-se a denunciá-lo. Ao destacar este tipo de responsabilidade, é possível destacar também o uso da sanção coletiva. Porém o teórico ressalta que este tipo de sanção só é justa quando atingir também o culpado.

Piaget (1994) interrogou 95 crianças, de 6 a 12 anos de idade. Nas três situações previstas, não foi possível encontrar a responsabilidade coletiva comparável à noção clássica. Porém, nas outras duas situações, foi notada duas reações sistemáticas, na qual cada uma pode ter, separadamente, uma relação com a responsabilidade comunicável. (PIAGET, 1994, p. 191). Na primeira, há a crença absoluta da sanção. Já na segunda, a sanção coletiva é aceita e as pessoas possuem solidariedade com o sujeito infrator.

Antes mesmo de chegar na análise da justiça distributiva, Piaget (1994) analisa a justiça imanente, acreditando que a mesma seja inata, resultando diretamente do ensinamento dos pais, sendo assim, produto indireto da coação adulta. Para este estudo, o autor utilizou 167 crianças, de 6 a 12 anos de idade e, para o seu interrogatório, utilizou algumas histórias, contendo situações.

Assim, ao longo deste interrogatório, o pesquisador notou que este tipo de justiça desaparece, assim que a criança vai ficando mais velha, pois neste momento, por meio da experiência moral, ela vai descobrindo que pode sofrer injustiças dada a imperfeição de seus pais e seus professores. Portanto, nas palavras de Piaget (1994), essa crença na justiça imanente provém

[...] de uma transferência para as coisas, dos sentimentos adquiridos sob a influência da coação adulta. Mas dizer isto não esclarece ainda



completamente a significação moral do fenômeno. Para compreendê-la, precisamos ainda perguntar-nos como tais crenças desaparecem ou, pelo menos, diminuem de importância com a idade mental. É, com efeito, um resultado digno de atenção a diminuição progressiva, com a idade, das respostas que afirmam a existência destas crenças. (PIAGET, 1994, p. 199).

Em seguida, após ressaltar a justiça imanente, Piaget (1994) finalmente traz uma comparação entre a justiça retributiva e a justiça distributiva, depois de observar que a sanção expiatória perde a sua importância conforme a criança vai ficando mais velha, isto é, a cooperação ultrapassa a coação. É na justiça distributiva que a cooperação vai possibilitar a construção do conceito de direito (igualdade). Possibilita, ainda, a construção do conceito de equidade (generosidade, solidariedade e fraternidade). A partir disto, o teórico faz uma análise comparativa, apresentando os bons efeitos da cooperação, presente no âmbito da justiça.

Após realizar o interrogatório, o pesquisador pôde perceber, na primeira história, que 70% das crianças de 6 a 9 anos e 40% das crianças de 10 a 13 anos, deram ênfase à justiça retributiva. Já na segunda e terceira história, “as respostas dadas confirmam, inteiramente, as precedentes”. (PIAGET, 1994, p. 207). Dessa maneira, percebe que, em caso de conflito entre os dois tipos de justiça, as crianças menores optarão pela sanção e as maiores pela igualdade.

A quinta parte deste capítulo, Piaget (1994) mostra a questão da igualdade e da autoridade, trazendo um ponto muito importante para esta análise: “sob que forma e em que relações com a idade se apresentam os possíveis conflitos entre o sentimento de justiça e a autoridade adulta”. (PIAGET, 1994, p. 209). E, através de interrogatório, relacionado a histórias, o autor pretende verificar se as crianças concordam com o adulto, por meio da autoridade (respeito unilateral) ou se defendem a igualdade (respeito mútuo).

O pesquisador pôde identificar, através dos julgamentos das crianças, quatro tipos de respostas:

Primeiramente, há as crianças que acham “justa” a ordem do adulto e que não distinguem assim o que é justo e o que está simplesmente de acordo com a ordem recebida ou com a lei da obediência. Há, em seguida, as crianças que acham a ordem injusta, mas que consideram que a regra da obediência deve ter primazia sobre a

justiça: portanto, é obrigatório executar sem comentar a ordem recebida. As crianças deste segundo tipo diferenciam, portanto, a justiça da obediência, mas admitem como evidente que esta deve prevalecer sobre aquela. Na estatística, reunimos estes dois grupos num só, visto que todas as nuances intermediárias os unem um ao outro. Em terceiro lugar, há as crianças que acham a ordem injusta e preferem a justiça à obediência. Em quarto lugar, enfim, há os que acham igualmente a ordem injusta, não acham obrigatória a obediência passiva, mas que preferem a submissão por complacência à discussão ou à revolta. Na estatística, reunimos estes dois grupos num só aspecto, pela autonomia conferida ao sentimento de justiça. (PIAGET, 1994, p. 211).

Logo, Piaget (1994) identifica, por meio destas respostas, a existência de três importantíssimas etapas no desenvolvimento da justiça distributiva, em relação à autoridade do adulto. Na primeira etapa, a justiça não é diferenciada da autoridade da lei, sendo justo o adulto mandar. A justiça retributiva prevalece sobre a igualdade. Na segunda etapa, o igualitarismo prevalece e a justiça distributiva opõe-se à obediência e à sanção, em caso de conflitos. Já na terceira etapa, há uma noção mais elaborada da justiça, podendo ser chamada de “equidade”. (PIAGET, 1994, p. 215 e 216).

Ainda neste capítulo, Piaget (1994) analisou a justiça entre as crianças e, dentro dela, identificou duas classes de sanções: as sanções coletivas e as sanções particulares. (PIAGET, 1994, p. 223). Logo, o pesquisador traz onde e como surgem estes tipos de sanções, respectivamente:

As primeiras encontram-se essencialmente no jogo, quando um dos jogadores transgrediu uma regra usual. As segundas surgem ao acaso, sempre que os maus procedimentos de uns desencadeiam a vingança dos outros e esta vingança é submetida a certas regras que a tornam legítima. Ora, entre estas últimas sanções, veremos que nenhuma pode ser classificada nas sanções expiatórias: quando um menino retribui os golpes que recebeu etc., ele não procura castigar, mas simplesmente indicar uma exata reciprocidade. Também veremos que o ideal não é retribuir mais, mas distribuir matematicamente o que se recebeu. Quanto às sanções coletivas, são igualmente, quase todas, do tipo das sanções “por reciprocidade”, salvo uma ou duas exceções, que precisamos analisar de perto. (PIAGET, 1994, p. 223).

E, para concluir este capítulo, o teórico pede às crianças, no início ou no fim dos interrogatórios, exemplos de situações que são injustas. Foram apresentadas

assim, quatro tipos de respostas: 1) As condutas contrárias às ordens recebidas do adulto, como mentir, quebrar, roubar, etc.; 2) As condutas contrárias às regras do jogo; 3) As condutas contrárias à igualdade; 4) As injustiças relativas à sociedade adulta, tanto injustiça de ordem econômica como política. (PIAGET, 1994, p. 235).

Com tais respostas, o autor observa três grandes períodos no desenvolvimento da justiça na criança: o primeiro período que vai, mais ou menos, até os sete-oito anos de idade, onde a justiça está subordinada à autoridade adulta; o segundo período vai dos oito aos onze anos, sendo a fase do igualitarismo progressivo; e o terceiro e último período que se inicia por volta dos onze-doze anos, onde a justiça, já igualitária, traz traços da equidade, isto é, já é considerado a particularidade de cada um. (PIAGET, 1994, p. 236).

Em seguida, Piaget (1994) traz, novamente, os conceitos de justiça retributiva e justiça distributiva. Primeiramente, ele retrata as características da justiça distributiva. Assim, esta última, segundo ele, é reduzida às noções de igualdade ou de equidade. Já a justiça retributiva traz as noções de expiação ou recompensa, e a ideia de reciprocidade ou reposição/reparação. Vale destacar que a noção expiatória é eliminada conforme o sujeito vai se desenvolvendo moralmente, evoluindo da moral heterônoma para a moral autônoma.

Por fim, para concluir todo este grande estudo acerca do desenvolvimento moral da criança, Piaget (1994) traz então o quarto e último capítulo, que trata das duas morais da criança e os tipos de relações sociais.

De imediato, o autor expõe as teses de Durkheim e de Fauconnet, acerca da responsabilidade. É preciso entender aqui, primeiramente, qual é o conceito da palavra “responsabilidade” para Durkheim. Para ele responsabilidade é ser responsável e ser punível. Em seguida, Durkheim defende o conceito de responsabilidade objetiva, já vista anteriormente neste trabalho. Para Durkheim, este conceito está relacionado a punir-se o ato, a infração e o indivíduo. A coletividade é o meio necessário para que se possa haver a sanção. O importante é punir, ou seja, encontrar um responsável pelo ato, o qual será submetido ao castigo, a fim de se restabelecer a ordem social.

Dessa forma, é preciso destacar aqui o conceito de sociedade para Durkheim e Fauconnet. Para o primeiro, a sociedade é homogênea e é formada pelo conjunto de indivíduos, cujas relações estão consolidadas em instituições (Igreja, família, escola) quase sempre garantidas por sanções. Os indivíduos sentem a ação e a coação da coletividade. Para ele, a sociedade é a única origem da moralidade, sendo o conjunto de crenças e sentimentos solidários que procuramos salvaguardar. (PIAGET, 1994, p. 246). Tais crenças são o núcleo do sagrado (religião e moral) os quais são entendidos como fatos sociais, isto é, toda maneira de agir e pensar consolidada nas instituições. Já para Fauconnet, a sociedade é uma pluralidade de consciências individuais agindo e reagindo umas sobre as outras.

Para Durkheim, tudo o que ofende os estados fortes e a coletividade é criminoso e todo crime é sacrilégio. Ele afirma, ainda, que o crime

[...] que desagrega o elo social, toma, assim, uma significação mística: é fonte de impureza e contaminação, e suas repercussões, visíveis ou invisíveis, são incalculáveis. Então importa suprimi-lo, suprimir suas consequências desastrosas e repor tudo em ordem. A sanção é o processo místico desta reposição. (PIAGET, 1994, p. 246).

Com a vinda do capitalismo ocorre uma transformação social. A sociedade, que até então era homogênea, isto é, mecânica, cede espaço para a sociedade plural e orgânica. Nesta última, as crenças e os costumes não são mais partilhados pela coletividade, mas sim pelo agrupamento de indivíduos. A consciência coletiva cede espaço para a consciência individual.

Para o teórico Fauconnet, essa transformação social gerou um enfraquecimento dos valores e das instituições. Segundo ele, essa forma contemporânea resulta

[...] de um enfraquecimento gradual dos valores primitivos, enfraquecimento devido à ação de fatores antagonistas. A causa geral deste processo de evolução seria então exterior à própria responsabilidade: é a compaixão e o humanitarismo. Com efeito, se a sociedade está revoltada com o crime, sentimentos antagônicos intervêm no momento da sanção [...] No início, a sociedade punia não importava quem e o indivíduo era apenas um simples meio. Em nossas sociedades, punimos com desgosto e damos ao culpado todas as oportunidades de defender-se e escapar da sanção. (PIAGET, 1994, 247).

Logo, vale destacar então, que existem dois tipos de responsabilidade: a objetiva e a subjetiva. Na responsabilidade objetiva, não se considera a intenção do indivíduo ao cometer a infração. Pune-se o ato por meio do sujeito. Já na responsabilidade subjetiva, considera-se a intenção do indivíduo. Com a transformação social, a primeira cedeu lugar à segunda. Para Durkheim e Fauconnet, essa evolução da responsabilidade acarreta um enfraquecimento das instituições, aparecendo como uma regressão, pois deixa de lado a sanção expiatória, visando apenas a sanção por reciprocidade. Já para Piaget (1994), enquanto vestígios de responsabilidade objetiva, o indivíduo será heterônomo.

Piaget (1994) descreve a doutrina da autoridade moral, segundo as ideias de Durkheim. Primeiramente, Durkheim compreendeu o conflito entre a moral independente e a moral transcendente. A primeira diz respeito à coação do adulto sobre a criança, já a segunda é preparada pela solidariedade das crianças entre si (PIAGET, 1994, p. 254).

Durkheim defende, ainda, que a moral é o conjunto de leis, regras e hábitos, que regem a vida social e age sobre o indivíduo a partir do exterior, isto é, por representações coletivas, gerando uma consciência coletiva por meio da qual os costumes e a tradição são impostas ao sujeito pelas instituições sociais. Essas leis são transmitidas ao sujeito de geração a geração, na forma de códigos, decretos e leis. Assim, o sujeito, enquanto indivíduo isolado, tem que aceitá-las, sob pena de sofrer castigos por transgredi-las. É exterior, porque consistem em normas e regras elaboradas pela coletividade e já existem fora de nós, ao nascermos. Ainda, é coercitivo porque devem ser seguidas pelos membros da sociedade, sob pena de punição. Logo, a educação é o meio que a sociedade possui para fazer com que os indivíduos aprendam e interiorizem as normas necessárias para a organização da vida social, mantendo assim, os grupos sociais. Dessa maneira, para Durkheim, é a sociedade, como coletividade, que organiza, condiciona, controla as ações individuais por meio das diferentes instituições, ou seja, são essas que socializam os sujeitos. Dessa forma, a sociedade está acima do indivíduo e é dela que emana toda autoridade.

Piaget (1994) descreve, também, as ideias de Durkheim sobre a psicologia da criança em suas relações com a sociologia. Para ele, existem três elementos na

moralidade: o espírito de disciplina, o apego aos grupos sociais e a autonomia da vontade. Para Durkheim, o espírito da disciplina é o único essencial, pois consiste num conjunto de regras sancionadas pela sociedade, constituindo, ainda, o ponto de partida de toda vida moral. Nele, o indivíduo aprende a obedecer.

Durkheim ressalta, em seguida, que o apego aos grupos sociais também não deixa de ser importante, pois como os indivíduos não possuem valor moral por si próprios, se agregam ao grupo, constituindo um fim legítimo. O grupo exerce um domínio sobre o sujeito. (PIAGET, 1994, p. 264). Em seguida, ele cita o terceiro elemento da moralidade, a autonomia da vontade. Neste elemento, Durkheim destaca que o indivíduo se sujeita às normas e regras da sociedade, sem questioná-las. Durkheim ressalta também que é contrário a moral racional impor o que quer que seja à própria consciência. (PIAGET, 1994, p. 265). É importante destacar que, para Durkheim, agir moralmente significa conformar-se com as regras da moral e, a escola é o lugar onde ocorre a legitimação das normas sociais, as quais devem ser impostas à criança, pelo professor. Além disso, Durkheim assume uma posição contrária ao movimento da Escola Nova, afirmando que a educação não ocorre por intermédio do ato de brincar, mas sim, pela disciplina, pelo esforço, pelo respeito às normas e pela autoridade, defendendo, dessa forma, uma pedagogia tradicional, isto é, autoritária. Ele acredita também, que a penalidade escolar é uma forma de abolir ou reparar a falta e define como símbolo da repreensão, a penalidade. Porém, mesmo aceitando plenamente o uso da penalidade, Durkheim vai contra a utilização de castigos corporais.

Após as ideias de Durkheim, Piaget (1994) traz ainda, neste capítulo, a teoria de Pierre Bovet. O mesmo defende a ideia de que a moral nasce na relação entre os indivíduos e não na imposição pela sociedade. O sentimento de obrigação surge do fato do indivíduo receber ordens de alguém que respeita e, se não houve respeito pelo outro, não existirá o sentimento de obrigação da regra. Portanto, este respeito às regras significa o respeito pelo indivíduo, ou seja, é o medo de decair aos olhos do sujeito respeitado. Acerca disso, Piaget (1994) confirma e compara as ideias de Bovet, Kant e Durkheim:

Portanto, Bovet, faz do respeito uma concepção inteiramente afastada ao mesmo tempo daquela de Kant e daquela de Durkheim. Para Kant, o respeito não é um sentimento como os outros,

nascendo sob a influência de uma pessoa ou de uma coisa: é a lei moral que provoca o seu aparecimento, de uma maneira aliás inexplicável, e, se respeitamos certos indivíduos, é enquanto encarnam esta mesma lei. Pelo contrário, para Bovet, a lei não é origem do respeito: é o respeito pelas pessoas que faz com que as ordens que emanam destas pessoas adquiram força de lei na consciência daquele que respeita. Portanto, o respeito é origem da lei. Para Durkheim, como para Kant, não há respeito pelos indivíduos: na medida em que o indivíduo obedece à regra é que é respeitado. (PIAGET, 1994, p. 279).

É preciso enfatizar que Piaget (1994) concorda com o posicionamento de Pierre Bovet e define respeito como sendo um misto de medo e afeição. Segundo ele, o respeito é construído nas interações entre os indivíduos. Porém, há o respeito pelas regras, antes do sujeito, isto é, o princípio ético.

Para concluir a sua obra, Piaget (1994) traz o ponto de vista de J. M. Baldwin. Vale destacar que para Baldwin, a consciência individual e a consciência coletiva são interdependentes. Essa sua afirmação deve-se às suas pesquisas sobre a consciência do eu, que é o que difere um indivíduo de outro. Entretanto, segundo Baldwin, a construção dessa consciência é decorrência das relações entre os sujeitos e do processo de imitação do comportamento do outro. Ou seja, a criança irá se constituir enquanto indivíduo, a partir do momento que estabelece relações sociais e imitando o comportamento do adulto ao mesmo tempo. Logo, ela vai construindo os seus próprios referenciais. E a obediência ao adulto vai desencadear a construção do “eu ideal”, que ao entrar em conflito com o “eu real”, dá origem à consciência moral, o que significa situar a moral acima dos indivíduos.

Segundo Piaget (1994), Baldwin destaca três estágios: o projetivo, o subjetivo e o ejetivo. Em relação ao primeiro estágio, pode-se dizer que a criança realiza a imitação da ação. No segundo estágio, a criança imita o comportamento do outro. Já no terceiro estágio, ocorre a separação do eu e do outro e, além disso, há o questionamento da ação do outro. (PIAGET, 1994, p. 288).

Piaget (1994) concorda com tal posicionamento de Baldwin e afirma que a lógica e a moral caminham juntas. Ressalta, ainda, que a consciência do eu significa a evolução do egocentrismo, tanto moral como intelectual, para a cooperação, e isso não ocorre nos primeiros anos de vida. Tal cooperação está relacionada à

reciprocidade, ao respeito e à responsabilidade, não apenas em relação ao grupo ao qual o sujeito pertence, mas a toda uma coletividade.

Concluindo, toda esta análise realizada por Piaget, é muito importante para o desenvolvimento das crianças, pois descreve, de forma objetiva, todos os estágios pela qual elas passam em seu desenvolvimento moral. Além do mais, o teórico, através de sua obra, nos mostra vários caminhos para a construção da autonomia da criança. Dessa forma, em seguida será possível analisar, de que maneira o desenho animado “Pica-Pau” influencia em tal desenvolvimento moral, estudado por Jean Piaget.



### 3. METODOLOGIA

A pesquisa aqui presente será realizada por meio de uma investigação qualitativa. Tal tipo de pesquisa visa principalmente o processo do trabalho e não apenas o seu resultado.

Segundo Bogdan; Biklen (1999), a pesquisa qualitativa possui várias características: a fonte principal da coleta de dados é o ambiente natural; a investigação é descritiva; a análise de dados é de forma indutiva e não possui a intenção de confirmar hipóteses previamente; e também há a importância do significado nesse tipo de pesquisa.

De acordo com Gil (1999), o método indutivo de análise de dados, que faz parte da pesquisa qualitativa, é totalmente inverso à forma dedutiva, já que este último, parte, na maioria dos casos, para a pesquisa quantitativa. O método indutivo foca no particular e insere a generalização como um produto após a coleta de dados particulares.

Assim, é preciso ressaltar que

[...] não há como deixar de reconhecer a importância do método indutivo na constituição das ciências sociais. Serviu para que os estudiosos da sociedade abandonassem a postura especulativa e se inclinassem a adotar a observação como procedimento indispensável para atingir o conhecimento científico. Graças a seus influxos é que foram definidas técnicas de coleta de dados e elaborados instrumentos capazes de mensurar os fenômenos sociais. (GIL, 1999, p. 29)

Dessa forma, por este trabalho tratar-se de uma pesquisa educacional, vale salientar que nela “a pesquisa bibliográfica parece ser a única técnica de pesquisa praticamente “obrigatória”” (GROPPO; MARTINS, 2007, p. 43), pois é a partir dela que, querendo ou não, o pesquisador vai conhecer mais a fundo sobre o assunto que se pretende pesquisar, realizando assim, uma revisão de tudo o que foi produzido acerca de seu tema.

Deve-se ressaltar, ainda, que nesta pesquisa será utilizada a técnica de análise de conteúdo. O autor Moraes (1999) salienta, dizendo que a metodologia de análise de conteúdo é utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de

documentos e textos. Além disso, ele traz que os materiais utilizados nessa metodologia podem ser originados de comunicação verbal ou não-verbal. Esses materiais podem ser revistas, livros, jornais, cartas, filmes, fotografias, vídeos, discos, e assim por diante.

O autor Campos (2004, p. 613) também enfatiza o conceito sobre esse método, argumentando que

a análise de conteúdo como conjunto de técnicas se vale da comunicação como ponto de partida. Diferente de outras técnicas como a estocagem ou indexação de informações, crítica literária, é sempre feita a partir da mensagem e tem por finalidade a produção de inferências. (CAMPOS, 2004, p. 613).

Dessa maneira, é possível notar como é forte a presença da comunicação e a sua importância nesse tipo de técnica, para que possa ocorrer a análise. O método da análise de conteúdo, para os autores Gobbi; Silva; Simão (2005, p. 74), também pode aparecer como

uma ferramenta para a compreensão da construção de significado que os atores sociais exteriorizam no discurso. Analisada no presente estudo sob o enfoque da teoria das Representações Sociais e da teoria da Ação na perspectiva fenomenológica. O que permite ao pesquisador o entendimento das representações que o indivíduo apresenta em relação a sua realidade e a interpretação que faz dos significados à sua volta. (GOBBI; SILVA; SIMÃO, 2005, p. 74).

Em suma, é muito importante que na análise de conteúdo o pesquisador se atente à realidade pesquisada, sabendo realizar interpretações, observando tudo ao seu redor, para que a sua pesquisa obtenha todos os detalhes possíveis.

### 3.1. Procedimentos Metodológicos

#### 3.1.1. A coleta de dados

Nessa pesquisa, foram analisados sete episódios do desenho animado “O Pica Pau”<sup>9</sup>. Os mesmos apresentam décadas divergentes. Dois são da década de

---

<sup>9</sup> Vale salientar que foi produzido, em 32 anos de existência do desenho animado, um total de 204 episódios. Na década de 1940, foram criadas duas temporadas, contendo 09 episódios na primeira e 23 na segunda, contabilizando assim um total de 32. A terceira temporada vai até a metade da década de 1950, contendo 33

1940, com o intuito de analisar o desenho em sua fase inicial. Dois episódios são da década de 1950 e dois da década de 1960, para que haja uma continuidade da análise, conforme os vários anos em que foi produzido e exibido. A última análise é dos desenhos da década de 1970, pois foi nesse mesmo período que foi exibido o último episódio do “O Pica-Pau”. As análises tiveram como objetos as seguintes exposições: “Pica Pau - Ataca Novamente” de 1940; “Roubando Gasolina” de 1947; “A Alameda para Bali” de 1954; “Seu Melhor Duende” de 1958; “O Inquilino Malandro” de 1963; “Traição no Deserto” de 1969; e “Adeus as Aulas” de 1972.

Como procedimento metodológico, primeiramente foi necessário realizar uma busca em *sites* de pesquisa, com o intuito de verificar se as informações apresentadas sobre os episódios eram ou não verdadeiras (nome original, ano em que foram produzidos, etc.). Com as informações já confirmadas, foi realizada então uma pesquisa nos sites “Assista Online” e “Pica-Pau Brazil”, a fim de serem encontrados os conteúdos, que deveriam ser assistidos e analisados posteriormente.

Logo, toda esta procura por informações precisas exigiu um certo tempo, levando, aproximadamente, um mês para serem selecionados para a atual pesquisa. E, logo após esta seleção, foi necessário assisti-los, a fim de que os dados pudessem ser coletados e analisados. Dessa maneira, os vídeos foram examinados durante uma semana, sendo um vídeo por dia e, cada um deles foi assistido, em média, sete vezes.

### 3.1.2. Apresentação dos dados coletados

Com o intuito de possibilitar ao leitor a compreensão sobre o enredo dos desenhos, optamos por, na apresentação dos dados, transcrever-los literalmente na sequência em que foram produzidos: 1940, 1947, 1954, 1958, 1963, 1969 e 1972, os quais serão identificados aqui como: episódio 01 (1940); episódio 02 (1947); episódio 03 (1954); episódio 04 (1958); episódio 05 (1963); episódio 06 (1969); episódio 07 (1972).

---

episódios. Já a quarta temporada contém 45 e vai da metade da década de 1950 até o início da década de 1960. A quinta temporada possui 32 episódios e se inicia na década de 1960, finalizando-se na metade dessa mesma década. Da metade da década de 1960 até o início da década de 1970, foram produzidos 54, finalizando a sexta e última temporada.

### Episódio 01 (1940): " PICA-PAU ATACA NOVAMENTE"

Neste desenho, dois Pandas, o pai e o filho, estão dentro de sua casa, quando o filho pergunta ao pai: "Papai, você consegue mesmo pegar um passarinho colocando sal no rabo dele?". No entanto, o papai Panda se chateia com a pergunta do filho, não respondendo-a. Em seguida, o personagem Pica-Pau chega a casa deles e começa a importuná-los. O personagem bate na porta, mas logo que o Panda abre ele não está lá. Então, Pica-Pau começa a bicar o telhado da casa, realizando vários buracos. A fim de revidar, o papai Panda tenta ao máximo capturar Pica-Pau, utilizando um pedaço de madeira e, logo em seguida uma espingarda, trazida por seu filho. Tenta acertar Pica-Pau, porém acaba acertando a ele mesmo, caindo, em seguida, em um barril cheio de água. Enquanto isso, o Panda filho tenta capturar o personagem principal, utilizando a técnica do sal, que deveria ser colocado no rabo do pássaro. Porém, não conseguiu, mas deixou Pica-Pau furioso. Pica-Pau continua a furar o telhado da casa. Enquanto isso, o pai Panda o engana, seduzindo-o com uma bomba disfarçada de pássaro. Pica-Pau fica muito entusiasmado, porém percebe que foi enganado quando a bomba explode. Em seguida, o Panda filho tenta pegá-lo de novo com o sal, mas Pica-Pau percebe e, ao invés do sal acertar o seu rabo, vai para uma caneca com bebida. Pica-Pau assopra a na cara do Panda e em seguida, toma o que sobrou. Por fim, depois disso, o personagem Pica-Pau entra no chapéu do papai Panda e este achando que tinha o capturado, fica muito entusiasmado. Porém, Pica-Pau rasga o chapéu e leva o papai Panda para um passeio em cima de uma máquina de cortar grama. Ao retornar, o pequeno Panda vê os dois passeando e tenta acertar Pica-Pau com a espingarda, porém acerta o seu pai, que acaba caindo e estourando o telhado de sua casa, espatifando-se no chão. Distraído, rindo do papai Panda, Pica-Pau é capturado pelo Panda filho, por meio da técnica do sal.

### Episódio 02 (1947): "ROUBANDO GASOLINA"

Pica-Pau está passeando com o seu carro, quando de repente acaba a gasolina. Percebe que está perto de um carro estacionado e decide emprestar um pouco da gasolina do automóvel, sugando a mesma de um carro para o outro. Porém não percebe que o veículo era de um policial. Então, é surpreendido com a presença do mesmo, o qual lhe pede para verificar o hálito. Desconfiado, o policial

acende um isqueiro no momento em que Pica-Pau assopra, descobrindo então que era gasolina, porém o sopro de Pica-Pau é direcionado à sua cabeça do policial, pegando fogo em seguida.

Após ser trapaceado, o policial pega seu carro e começa a perseguir Pica-Pau. O mesmo para em um posto e utiliza-se de um disfarce, passando-se por um idoso, funcionário do posto. O policial pede para colocar água em seu carro e Pica-Pau aproveita para inundar o veículo, com ele dentro. Logo após, Pica-Pau leva o carro para uma lavanderia, com o policial dentro do mesmo. Tanto o automóvel, quanto o policial são amassados durante a secagem. Em seguida, o personagem principal utiliza uma bomba de ar, inflando o policial, para que o mesmo volte ao normal. Por fim, Pica-Pau leva o policial a escolher uma pistola, para disputa entre os dois. Porém, o personagem principal o engana, escapando no momento em que a autoridade atira. Pica-Pau se esconde dentro de um carro, enganando-o, pois, quando o policial abre o carro, ao invés de encontrar o seu adversário, encontra uma língua fazendo-lhe zombarias. O policial persegue Pica-Pau e um atira no outro. O personagem principal foge com um patinete e em seguida, é capturado pela Autoridade. Pica-Pau é derrubado em uma morsa, sendo comprimido pelo policial.

#### Episódio 03 (1954): “A ALAMEDA PARA BALI”

Um poderoso rei chamado Vulcano, que habitava em um vulcão, pergunta para sua submissa o que havia lhe trazido para o sacrifício. Esta diz que trouxe alguns legumes. Porém, não contente, o rei lhe exige carne fresca. Ela lhe pergunta se deseja um marinho e o mesmo confirma, ressaltando que se ela não trouxer, irá destruir o seu povo. Ela encontra dois marinheiros, Pica-Pau e Zeca Urubu, seduzindo-os até o seu rei. Durante o caminho, os dois marinheiros disputam a atenção da mulher. Pica-Pau joga Zeca Urubu para dentro de uma ostra e, em seguida, sugere ao personagem, a entrega de uma flor para a mulher. Porém essa flor era na verdade uma bomba, que acaba explodindo na mão de Zeca Urubu, sendo atirado longe, caindo em cima de uma planta carnívora que, ao mastigá-lo, não o aprecia, jogando-o fora.

Os dois personagens continuam seguindo a encantadora mulher. A mesma encontra-se dentro de um vaso e Pica-Pau toca flauta para que ela apareça. Ela

aparece e em seguida desaparece e Pica-Pau acaba abraçando Zeca Urubu. Este último também tocou a flauta, aparecendo, de repente, um gorila.

Continuando a sua sedução, a submissa os atrai para dentro da boca do rei, e os dois marinheiros acabam caindo em uma armadilha: uma frigideira. Quase sendo assados, conseguem fugir dali. Os marinheiros são atraídos novamente por um polvo, disfarçado de mulher. A mesma beija Pica-Pau mas, ao beijar Zeca Urubu, passa mal.

#### Episódio 04 (1958): “SEU MELHOR DUENDE”

Pica-Pau deseja muito ser rico, para pagar suas contas. De repente, encontra um trevo da sorte no chão. Ao pegá-lo, aparece um Pica-Pau duende, que explica que veio para realizar três desejos e lhe mostra alguns de seus dotes, como mudar de cor, duplicar-se, etc. Então, Pica-Pau realiza o seu primeiro pedido, isto é, ter muito ouro. O duende promete a ele que será encontrado ouro no fim do arco-íris, levando-o até o local. Lá chegando, Pica-Pau cai em cima de muito ouro e diz que vai comprar com este dinheiro, um poste telefônico de ouro. Depois de um tempo, ele já está saindo de um banco com o ouro e é pego por um policial. Pica-Pau explica-lhe que foi enganado por um duende, mas o policial não acredita. Logo depois, o duende dá uma martelada na cabeça do policial e coloca uma dinamite em sua mão, a fim de enganá-lo, para Pica-Pau conseguir fugir dali. Este consegue então fugir do policial, com a ajuda do duende que desenha uma falsa janela na parede para que ele consiga sair. O policial vai atrás dele, porém encontra três baldes a sua frente. Pica-Pau está dentro de um deles. Ao abrir o primeiro balde, o policial se molha todo; no segundo, Pica-Pau consegue se esconder e no terceiro, há uma dinamite para o policial.

Pica-Pau continua a sua fuga, com a ajuda do duende, que finge ser um grande leão. O policial acaba sendo mordido pelo animal, mas não desiste de perseguir Pica-Pau. Durante o caminho, o duende coloca uma poça de água com um tubarão para atrapalhar a perseguição do policial. Porém, finalmente ele é capturado pelas autoridades e diz que não foi sua culpa, mas sim de um duende.

Por fim, Pica-Pau pede o segundo desejo para o duende: ser levado de volta para a sua casa. Dessa forma, o duende tira Pica-Pau das algemas, colocando em

seu lugar um gambá. Já em sua casa, ele tem o direito a um último desejo: que o duende vá para o inferno. Este, chegando lá, um diabo o recepciona, dando-lhe boas-vindas pela sua volta.

#### Episódio 05 (1963): “O INQUILINO MALANDRO”

Pica-Pau está voando, carregando a sua mala. Durante seu voo, encontra vários percalços, como aviões, helicópteros e foguetes. Até que encontra uma casinha de passarinho e sem pedir permissão, se muda para lá. Em seguida, ele expulsa o morador da casa e este, insatisfeito, vai fazer reclamações para o seu dono. Este, pega sua espingarda e vai tirar satisfação com o Pica-Pau, porém o mesmo não se importa, fechando a porta e pedindo para o dono do passarinho ir embora. Mais uma vez o dono tenta tirar satisfação, só que dessa vez da janela. Pica-Pau vendo isso fecha a mesma e acaba prendendo o nariz do adversário. O homem então pega sua espingarda e aponta para Pica-Pau, mas este, que estava tomando banho, espirra-lhe água através de uma esponja. Em seguida, Pica-Pau quebra um ovo em seu rosto, quando ele tenta tirá-lo da casa.

Logo, Pica-Pau tira a tampa da banheira em que está tomando banho, molhando toda a roupa do homem. Em seguida, Pica-Pau acende um fósforo no pé do indivíduo, fazendo com que este pule de dor. Além disso, coloca um charuto e uma bomba na mão dele. Para revidar, este coloca uma mangueira na casa, mas o Pica-Pau vira a mesma contra o seu adversário. O mesmo tenta martelar sua casa, porém Pica-Pau se vira contra ele, martelando-o contra o chão. Por fim, ele faz a sua última tentativa, e coloca algumas bombas embaixo da casa. Mas, Pica-Pau retira e coloca na carruola, levando as bombas até o homem, deixando-as explodir todas nele. Pica-Pau volta para a casa, porém encontra o passarinho nela. Este pega a espingarda e dispara contra Pica-Pau, expulsando-o dali.

#### Episódio 06 (1969): “TRAIÇÃO NO DESERTO”

Pica-Pau ganha um carro, uma viagem e uma quantidade em dinheiro em um programa de televisão. O personagem Zeca Urubu, ao ver isso acontecer, resolve roubar os bens conquistados por Pica-Pau.

Zeca Urubu pensa em um plano para que o roubo aconteça: pedir carona para Pica-Pau. Após conseguir esse feito, Zeca Urubu faz um barulho na lataria do veículo e orienta Pica-Pau a descer para ver o que está acontecendo. Nisso, ele engana Pica-Pau e sai com o carro. Mas, logo em seguida, Pica-Pau coloca uma peruca, a fim de seduzir Zeca Urubu, fazendo com que ele parasse o carro. Ele desce do mesmo para a abrir a porta para Pica-Pau disfarçado e, nesse mesmo instante o personagem principal foge com o carro. Porém, Zeca Urubu consegue alcançar Pica-Pau e finge que desmaia, a fim de que o personagem pare o carro, para lhe dar uma carona. Só que Pica-Pau, ao invés de parar o carro, acaba atropelando-o. Zeca Urubu não desiste e barra Pica-Pau na passagem da linha do trem, apontando lhe uma arma. Porém, um trem passa em cima de Zeca Urubu, livrando Pica-Pau do apuro. Em seguida, o personagem secundário cava um buraco, para usá-lo como armadilha para Pica-Pau, mas esquece a pá fora do mesmo. O personagem principal então pega a pá, jogando toda a terra de volta ao buraco e, conseqüentemente, enterrando Zeca Urubu.

O personagem secundário arma outra armadilha: quando Pica-Pau passasse com o carro, ativaria um feixe de luz e uma luva de boxe lhe daria um soco. Porém, Pica-Pau passou e nada lhe aconteceu. Zeca Urubu achou estranho e, quando foi fazer o teste, acabou sendo pego em sua própria armadilha. E, por fim, Zeca Urubu engana Pica-Pau anunciando comida grátis, o que de imediato chama a atenção do personagem principal, que faz uma breve parada com o objetivo de adquirir a comida. Quando volta ao carro, Zeca Urubu já está dentro do porta-malas. Pica-Pau segue viagem, e percebe que está sendo seguido. De repente, o personagem secundário sai do porta-malas, apontando-lhe uma arma. Mas, Pica-Pau ejeta o porta-malas e Zeca Urubu é atirado longe, sendo atingido por um avião.

#### Episódio 07 (1972): “ADEUS AS AULAS”

Pica-Pau chega à escola com seu cão, Alfinho. O personagem principal pede que este vá embora para casa, pois a escola não aceita animais. Porém, Pica-Pau entra na sala e seu cão entra atrás. A professora fica muito furiosa, expulsa o cão da sala e aplica um castigo em Pica-Pau, batendo-lhe na mão com a régua. Logo em seguida, Alfinho volta para a sala e Pica-Pau o esconde dentro de sua carteira



escolar. A professora ouve um barulho e desconfia que seja o cão, batendo novamente na mão de Pica-Pau com a régua.

Logo depois, um aluno utiliza um estilingue, atirando um pote com tinta no rosto da professora. Este aluno joga o estilingue na mesa de Pica-Pau, a fim de culpá-lo. A professora, acreditando que o mesmo foi o culpado, coloca o personagem principal de castigo, no canto da sala. Durante o castigo, Pica-Pau zomba da professora, fazendo caretas. O cão de Pica-Pau aparece na janela e, ao vê-lo, a professora novamente estende a mão do personagem principal, e lhe bate com a régua. Logo em seguida, o cão morde as nádegas da professora, deixando-a furiosa.

Pica-Pau escapa do castigo e foi, rapidamente, tocar o sinal da escola, alegando que já era a hora do recreio. A professora, furiosa, sai correndo atrás de Pica-Pau e ele lhe acerta uma bola no rosto. Ela sobe atrás dele em um escorregador e, ao invés de ajudá-la, oferece-lhe uma mão falsa, deixando a professora cair. Em seguida, ela continua atrás dele, mas Pica-Pau lhe acerta a cabeça, ao impulsionar a gangorra.

Por fim, a professora sobe na gangorra para tentar pegar Pica-Pau, que estava em cima de uma árvore. Porém, Pica-Pau pula na gangorra, ocasionando na professora um grande salto para longe. Ela cai em cima do telhado da escola, se espatifando no chão. Pica-Pau pede-lhe desculpas oferecendo uma maçã à professora, porém dentro da mesma havia uma cobra de brinquedo. A professora fica muito zangada, dando várias palmadas em Pica-Pau.

### 3.1.3. Discussão dos dados apresentados

Será realizada uma análise do nível de justiça, presentes nas ações dos sete episódios do desenho animado “Pica-Pau”. A seguir, serão descritos alguns dados, como título do episódio, ano de produção do mesmo, os atos presentes nas ações do personagem e o nível de justiça presente em cada um deles. Tais dados são fundamentais para que o leitor identifique os principais aspectos, durante a análise.

**Análise do nível de justiça presente nos episódios do desenho animado “Pica-Pau”.**

<b>Título do episódio</b>	<b>Ano de produção</b>	<b>Atos presentes nas ações do personagem</b>	<b>Nível de justiça</b>
O pica-pau ataca novamente	1940	Importuna os demais personagens, bicando o telhado da casa destes sem pudor.	Justiça retributiva
Roubando gasolina	1947	Rouba gasolina do carro de um policial e utiliza trapaças para se esquivar.	Justiça retributiva
A alameda para Bali	1954	Para conquistar uma mulher, trapaceia o seu amigo a todo momento.	Justiça retributiva
Seu melhor duende	1958	Após ser influenciado em suas ações por um duende, ao final aplica-lhe uma punição.	Justiça retributiva
O inquilino malandro	1963	Sem permissão, muda-se para uma casa, expulsando o morador. O dono tenta recuperá-la, porém o personagem principal o trapaceia.	Justiça retributiva
Traição no deserto	1969	Aplica punições e trapaças em outro personagem, após este último tentar roubá-lo.	Justiça retributiva
Adeus às aulas	1972	O personagem é impedido pela professora de entrar na sala de aula com o seu cão. Devido a isso, ele realiza várias trapaças com sua	Justiça retributiva

		mestra.	
--	--	---------	--

Fonte: PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. Tradução: Elzon Leonardon. São Paulo: Summus, 1994.

De forma geral, durante a coleta de dados, foi possível identificar a mesma noção de justiça nos sete episódios analisados, isto é, a justiça retributiva. Além disso, foi observado que o personagem Pica-Pau aplica, dentro das situações em que está envolvido, sanções expiatórias aos outros personagens, pois há sempre algum sofrimento aplicado aos mesmos, a fim de conseguir alguma coisa que deseja muito. Os personagens secundários são coagidos a todo momento pelo personagem Pica-Pau.

A seguir, será realizada uma análise um pouco mais detalhada sobre a noção de justiça, presente em cada episódio:

*Episódio 01 (1940): “Pica-Pau – Ataca Novamente”:* Foram encontradas várias ações durante a análise deste episódio. Podemos considerar então, a primeira ação realizada pelo personagem Panda filho. Ele possui o desejo de capturar um pássaro pelo seu rabo, colocando sal no mesmo. Teve a chance de realizar esta ação, quando Pica-Pau aparece em sua casa. O personagem secundário, ao final do episódio, realiza a ação tão desejada, jogando sal no rabo do pássaro e prendendo Pica-Pau, provando assim, que a técnica funciona. É válido ressaltar que o protagonista possui o desejo de prender Pica-Pau apenas com a intenção de comprovar tal técnica. Em momento algum o personagem apresenta a intenção de aprisionar Pica-Pau em uma gaiola ou lhe tirar a vida, a fim de se alimentar do mesmo. Porém, ele acaba causando dor e sofrimento em Pica-Pau, deixando-o vulnerável e transformando-o em uma presa fácil. De acordo com Piaget (1994), atos como esses, que impliquem sofrimento, dor e humilhação, são considerados sanções do tipo expiatórias, por não possuírem relação alguma com o ato ou a falta cometida. Além disso, segundo o teórico, as sanções expiatórias não se separam da coação, o que pode ser visto nitidamente no momento em que o protagonista se aproveita da distração de Pica-Pau, para apreendê-lo pelo rabo.

Outra ação que pode ser citada aqui é quando o Pica-Pau chega à casa dos personagens secundários, importunando-os de várias formas. O personagem bate na porta, enganando o papai Panda, fugindo no momento em que este abre a

mesma. Em seguida, ele começa a furar o telhado de sua casa. Dessa forma, é preciso destacar que estas ações, desencadeadas pelo personagem, não são corretas, pois tem a intenção de zombar, caçoar e até mesmo humilhar o personagem protagonista e, como tais ações geralmente causam sofrimento, podem ser consideradas sanções do tipo expiatória.

Essas ações praticadas pelo personagem Pica-Pau, provocam irritação nos personagens, e estes apresentam várias reações como enganar e capturar o pássaro. Essas ações na realidade são um revide, pois retribuem dessa forma o que Pica-Pau havia lhes feito anteriormente. Assim, de acordo com Piaget (1994), quando um castigo é aplicado sem ter relação com o ato, é considerado sanção do tipo expiatória. A todo momento Pica-Pau se defende das ações aplicadas pelos outros personagens, utilizando sempre ações mais elaboradas, porém incorretas, como por exemplo, voar bem alto, levando o personagem consigo e; derrubá-lo no telhado, o qual se quebra provocando sua queda ao chão. Conclui-se que, o nível de justiça identificado neste episódio é a retributiva.

*Episódio 02 (1947): "Roubando Gasolina":* A primeira ação analisada neste episódio é referente ao Pica-Pau roubando gasolina do veículo de um policial. Mesmo que o carro não fosse de uma autoridade, esta ação não é considerada correta, pois o personagem principal não lhe pediu permissão para a retirada da gasolina. Sendo assim, caracteriza-se como um roubo. A intenção de Pica-Pau, no início, era apenas repor a gasolina de seu carro. No entanto, o policial não considera a sua intenção, decidindo então revidar o ato, perseguindo Pica-Pau. De acordo com Piaget (1994), quando o indivíduo julga, segundo a consequência material do ato e não segundo a intenção do infrator, surge então a responsabilidade objetiva, que é uma característica do realismo moral. Como no caso dessa ação onde o policial considerou apenas a consequência do ato. Ainda, o policial tenta, durante toda a perseguição, aplicar um sofrimento ou punição a Pica-Pau, aparecendo assim, de acordo com Piaget (1994), a sanção do tipo expiatória.

Uma outra ação que pode ser analisada é em relação ao momento em que Pica-Pau inunda o veículo do policial. Ele não só prejudica o seu bem material, como também o afoga. Em seguida, Pica-Pau coloca o carro com o policial, dentro de uma secadora, fazendo com que, tanto o carro, quanto o personagem, sejam prensados.

É nítido, nesta ação desencadeada, que Pica-Pau tem a intenção de zombar e até mesmo causar sofrimento ao personagem secundário. Segundo a teoria de Piaget (1994), toda a ação que envolve castigos corporais e implica algum tipo de sofrimento, que não esteja relacionado à falta, é considerada uma sanção expiatória. E a ação analisada acima, pode ser considerada uma sanção expiatória, por conter ações que contenham sofrimento e que são ocorridas por meio da coação.

Por fim, há a ação onde o policial consegue impedir a fuga de Pica-Pau, fazendo com que o mesmo caia em cima de uma morsa. O policial aproveita a situação para revidar todos os atos que foram praticados por Pica-Pau anteriormente e prensa o personagem na morsa. Porém, essa retribuição não tem relação alguma com as ações desencadeadas por Pica-Pau, evidenciando assim, a presença da sanção expiatória.

Por meio da análise dessas ações, foi possível identificar a noção de justiça retributiva, pois a mesma está ligada ao uso da sanção expiatória e, conseqüentemente, da coação, já evidenciados neste episódio.

*Episódio 03 (1954): "A Alameda para Bali:* A primeira ação, analisada já no início do episódio, está relacionada ao rei Vulcano, que possui uma relação de dominação e autoridade com uma jovem. Em sua ação, a coação é evidenciada através de uma chantagem em sua relação com a moça, envolvendo até mesmo a violência física. A intenção do rei era comer carne fresca e, se caso a jovem não lhe obedecesse, trazendo o que era pedido, o rei iria destruir o seu povo. Este tipo de ato pode ser relacionado com o conceito trazido por Piaget (1994) onde é enfatizado que a coação não se separa da sanção expiatória, aqui representada pela ameaça do rei, caso ela não trouxesse carne fresca. Logo, o ato praticado, além de ter violência física, há sofrimento e esse tipo de ação não tem relação alguma com a falta cometida pelo indivíduo.

Outra ação que pode ser analisada é o fato dos personagens Pica-Pau e Zeca Urubu serem coagidos a todo momento pela jovem mulher. Durante a coação exercida sobre os mesmos, ambos personagens possuem a intenção de conquistar a jovem, indo então em direção a ela. Mas, surge um sentimento de competição. Dessa maneira, Pica-Pau joga Zeca Urubu para dentro de uma grande ostra, com a intenção de conquistar a mulher antes dele. Ainda com essa intenção, o

personagem principal sugere a Zeca Urubu a entrega de uma flor à jovem mulher, porém este é um ato enganador, pois no lugar da flor, há na verdade uma bomba, que explode na mão de seu adversário, jogando-o longe. Nessas ações, é possível identificar a presença de atos que aplicam castigos corporais, sofrimentos e humilhações e, de acordo com Piaget (1994) tais atos são considerados sanções do tipo expiatórias. Há, ainda, a última ação onde os personagens, caindo numa armadilha, aproximam-se da boca do rei e acabam caindo direto em uma frigideira. Como o rei possuía a intenção de saciar-se, acaba utilizando-se da coação, obrigando os personagens a serem a sua refeição, aplicando-lhes sofrimento corporal.

Nota-se então, diante da análise de tais ações, de acordo com Piaget (1994), a presença da justiça retributiva neste episódio, estando presente também a coação e a sanção expiatória, pois há na relação entre os personagens, um elemento de autoridade.

*Episódio 04 (1958): "Seu Melhor Duende"*: Neste episódio, já a primeira ação de Pica-Pau pode ser analisada quando encontra um trevo da sorte e em seguida aparece um duende. É nítido que Pica-Pau não tem conhecimento algum a respeito dele. Mesmo não o conhecendo, ele tem a intenção de ficar rico. É visível que o personagem principal é totalmente persuadido pelo duende. Sendo assim, no estágio heterônomo, para Piaget (1994), há a presença da coação nas relações sociais dos indivíduos, estando a mesma subordinada à autoridade. Tais características aparecem neste tipo de relação.

Em seguida, há uma ação muito importante a ser analisada: o roubo. Pica-Pau, sendo induzido pelo duende a ir em direção ao arco-íris, acaba se encontrando dentro de um banco, em cima de muito ouro. Pica-Pau fica muito entusiasmado e descobre, ao ser barrado pelo policial, que estava dentro daquele estabelecimento. Sendo assim, é importante destacar que é visível, durante esta ação, que o personagem principal não teve a intenção de roubar, pois havia sido influenciado, sendo levado pelo duende até o local. De acordo com Piaget (1994), há nesta ação, uma relação de coação e obediência, por parte de Pica-Pau, e uma relação de autoridade por parte do duende.

Há uma presença notável também da responsabilidade objetiva neste episódio, no momento em que o policial percebe que Pica-Pau está roubando, levando consigo um saco de ouro. Pica-Pau se explica ao policial, mostrando-lhe qual era a sua intenção. E relata, que fora induzido totalmente pelo duende, não sabendo que estava em um banco. A responsabilidade objetiva aparece no momento em que o policial manda prender Pica-Pau, não levando em consideração a intenção do personagem, e sim o prejuízo que fora ocasionado. O policial tem em mente apenas a reparação do ato, sendo evidenciada, neste momento, a justiça retributiva.

Em seguida, o duende tem a intenção de livrar Pica-Pau da autoridade e o ajuda a se defender, aplicando sofrimentos corporais ao policial, tais como martelada na cabeça e explosão de bomba. Além desses atos, o duende finge ser um grande leão, mordendo o policial. De acordo com Piaget (1994), todo sofrimento corporal é considerado uma expiação, pois geralmente causa dor e humilhação.

Como a intenção de Pica-Pau era escapar da punição, o duende o ajuda ao aplicar uma humilhação ao policial, colocando no lugar de Pica-Pau, um gambá, irritando assim seu adversário.

Há uma última ação a ser analisada, quando Pica-Pau aplica uma punição ao duende, mandando-o para o inferno. Pica-Pau queria revidar os feitos do duende, porém aplicou-lhe um castigo que não possui relação alguma com os atos praticados pelo mesmo, sendo evidenciado então, de acordo com Piaget (1994), a sanção expiatória e conseqüentemente, a justiça retributiva.

*Episódio 05 (1963): "O Inquilino Malandro":* Nesse episódio, a primeira ação a ser analisada está relacionada ao personagem Pica-Pau, quando ele expulsa um passarinho de sua própria casa. É nítido, então, que tal ação não é correta, pois a casa é um bem material pertencente ao passarinho. Deve-se levar em conta também que Pica-Pau não tinha uma moradia e a sua intenção era obter um lar, pois já estava cansado de voar sem rumo.

Porém, logo em seguida, o passarinho foi se queixar ao seu dono, dizendo que havia sido expulso da casa. O dono não procurou saber qual era a verdadeira intenção de Pica-Pau, ele apenas pensou em revidar o ato, dando crédito apenas ao prejuízo que o passarinho teve. De acordo com Piaget (1994), este tipo de ação

pode ser considerada como responsabilidade objetiva, característica do realismo moral, onde o julgamento é pautado apenas na consequência material do ato e não segundo as intenções do infrator. Logo em seguida, o dono do passarinho pega uma espingarda a fim de aplicar uma punição em Pica-Pau. Portanto, segundo a teoria de Piaget (1994), é evidenciada nessa ação a presença da sanção expiatória e da coação, pois nela está presente o desejo de reparo do ato, tentando fazer com que Pica-Pau saia da casa, por meio de ameaças. Ainda, dando continuidade nas ações, Pica-Pau aproveita que o homem está com a cabeça inclinada para dentro da casa, fecha a janela e prende o seu nariz. Tal ato aplica dor e sofrimento ao personagem e também pode estar relacionado com o que foi dito acima por Piaget (1994), em relação a sanção expiatória.

Em seguida, o dono do passarinho continua com a ideia de reparar a falta de Pica-Pau, porém isso ocorre por meio da coação, não havendo uma relação de igualdade e sim de autoridade, quando o homem tira Pica-Pau à força, enquanto se banhava na banheira. Mas, o personagem principal reage, abrindo o ralo da banheira, enchando o homem de água. Tal ação também pode ser considerada uma sanção expiatória, pois não teve relação com o que foi praticado pelo homem.

Pica-Pau continua com a intenção de permanecer na casa e, para conquistar o seu objetivo, acende um fósforo no pé do homem a fim de expulsá-lo da mesma. O personagem principal causou-lhe dor e sofrimento e, como já visto acima, são características do tipo expiatório, assim como quando Pica-Pau lhe dá uma martelada na cabeça. E, por fim, o dono do passarinho tenta uma última punição, colocando bomba embaixo da casa. Pica-Pau se defende, levando a bomba até ele e deixando-a explodir. Tal ato não foi correto, pois trouxe punição corporal e, além disso, não houve uma relação com o ato realizado por Pica-Pau.

Por fim, o personagem principal é expulso da casa pelo próprio passarinho. Isso ocorreu por meio da coação, pois o passarinho utiliza a espingarda contra Pica-Pau, dando-lhe uma recompensa. E, de acordo com Piaget (1994), tal recompensa está ligada à justiça retributiva e, como já foi notado, a mesma encontra-se a todo momento nas ações dos personagens.

*Episódio 06 (1969): "Traição no Deserto":* A primeira ação a ser analisada está relacionada ao início do episódio, quando Pica-Pau ganha vários prêmios: como um



carro, uma viagem e uma quantia de dinheiro. O personagem Zeca Urubu, presenciando tudo isso, tem então a nítida intenção de praticar um ato com Pica-Pau: o roubo. Tal atitude, sendo intencionada, não é considerada correta.

Há duas ações seguidas que devem ser ressaltadas aqui: a primeira está relacionada ao momento em que Zeca Urubu faz um barulho na lataria do carro, induzindo Pica-Pau a descer para ver o problema e foge em seguida com o veículo. A segunda ação está relacionada ao disfarce utilizado por Pica-Pau a fim de forçar Zeca Urubu a parar o carro. Ao descer do mesmo para abrir a porta para Pica-Pau, Zeca Urubu é enganado, pois o personagem principal vai embora com o seu carro. Vale destacar, que dentro dessa ação, o personagem Pica-Pau tinha apenas a intenção de recuperar o seu veículo. Está presente nessas ações, de acordo com Piaget (1994), uma relação de coação entre os personagens.

Pode-se dizer também que a coação está presente no momento em que o personagem Zeca Urubu desmaia no meio da estrada, com a intenção de fazer Pica-Pau parar o seu automóvel. O personagem principal para, porém com a intenção de dar uma recompensa a Zeca Urubu e, dessa forma, o atropela várias vezes, aplicando assim uma sanção expiatória, pela mesma conter sofrimento e dor. Em seguida, Zeca Urubu também retribui tal ato de Pica-Pau, apontando-lhe uma arma, coagindo o personagem Pica-Pau. Porém, não consegue o que quer, pois é atropelado por um trem.

Em seguida, o personagem Zeca Urubu cava um buraco, com a intenção de que Pica-Pau caia nele. Porém, como o personagem esqueceu a pá fora do buraco, Pica-Pau o enterra vivo. Há, nesta ação, uma relação de coação entre os personagens e há também a presença da sanção expiatória, pois o personagem Pica-Pau causou sofrimento e humilhação a Zeca Urubu, no momento em que o enterra.

Zeca Urubu continua ainda com a intenção de possuir o carro de Pica-Pau. Dessa forma, o personagem planeja uma armadilha para o personagem principal, onde este, ao passar com o seu carro em um feixe de luz, seria ativado um soco em sua cara, através de uma luva de boxe, causando um tipo de sofrimento ao personagem e, conseqüentemente, uma sanção do tipo expiatória. Porém, tal ação reverteu para o próprio Zeca Urubu, pois Pica-Pau passou com seu veículo e nada

lhe aconteceu. É importante destacar que o personagem principal não tinha a intenção, dessa vez, de retribuir o ato e de causar sofrimento a Zeca Urubu.

Por fim, Zeca Urubu utiliza novamente a coação para pegar o carro de Pica-Pau, induzindo o mesmo a parar em um local que havia comida grátis. Pica-Pau percebe que foi enganado e volta para o seu carro. Porém, Zeca Urubu está dentro do porta-malas e ao sair, aponta-lhe uma arma, coagindo-o novamente por meio de uma ameaça, com a intenção de tomar-lhe o carro. Mas, Pica-Pau aplica-lhe uma punição, ejetando-o para longe do carro, sendo evidenciado então o uso da sanção expiatória, pois tal punição não teve relação com as faltas cometidas por Zeca Urubu. Logo, foi possível identificar nas ações analisadas a presença da justiça retributiva.

*Episódio 07 (1972): “Adeus às Aulas”:* A primeira ação a ser analisada aqui, está presente já no início do episódio, quando Pica-Pau chega à escola com o seu cão. O personagem pede que ele vá embora para a casa, pois sabe que a escola não aceita animais. Porém, o cão não o atende e entra com ele. Por conta disso, a professora fica muito zangada com Pica-Pau e sem perceber a sua intenção, bate-lhe na mão com uma régua. Primeiramente, notamos a presença da responsabilidade objetiva nessa ação, pois o Pica-Pau não tinha a intenção de permanecer com o cão na sala de aula, mesmo assim, a professora aplica-lhe uma sanção, por ter infringido uma regra da escola. Tal sanção é considerada do tipo expiatória, pois contém sofrimento, dor física e humilhação, não tendo relação alguma com o ato praticado por Pica-Pau.

Já num segundo momento, o personagem esconde o seu cão dentro da carteira com a intenção de não ser punido pela professora. Novamente aparece a responsabilidade objetiva, pois Pica-Pau teve apenas a intenção de esconder o cão para não ser castigado. Em seguida, a professora percebe que a presença do cão e aplica novamente em Pica-Pau uma sanção expiatória, realizando novamente a punição dá régua, não tendo relação com o ato cometido. Num terceiro momento, um aluno atira um pote de tinta no rosto da professora, utilizando um estilingue e com a intenção de culpar Pica-Pau, joga o estilingue em cima de sua mesa. Novamente é evidenciado a presença da responsabilidade objetiva, pois a professora ao presenciar tal ação, não procurou saber qual era a intenção de Pica-

Pau, dando importância apenas à consequência do ato, colocando-o de castigo no canto da sala. Tal ação envolve humilhação e não tem relação com a falta cometida, sendo considerada uma sanção expiatória.

Durante o castigo, o cão aparece na janela, porém Pica-Pau não tendo a intenção de irritar a professora com a presença do cão, tenta fazê-lo sair dali. A professora não percebe a sua intenção, batendo-lhe novamente com a régua. É evidenciada a presença da responsabilidade objetiva, pois a professora não considera a intenção, mas sim a infração ocorrida. E novamente é identificada a sanção expiatória, pois foi imposto um sofrimento ao personagem, sem haver uma relação com o ato realizado.

Num outro momento, Pica-Pau toca o sinal da escola, sem a permissão da professora. Por esse motivo, a mesma fica muito zangada e sai atrás de Pica-Pau, a fim de aplicar-lhe uma punição, o qual não tem relação alguma com o ato praticado por ele. Durante o momento em que tentava alcançar Pica-Pau, este acerta-lhe uma bola de basquete em seu rosto, com a intenção de fugir da punição e, ao mesmo tempo, zombar da professora. Em seguida, a fim de impedir que ela o alcance em cima de um escorregador, oferece-lhe uma mão falsa, provocando sua queda. E, por fim, Pica-Pau faz com que a professora salte de cima de uma gangorra, caindo no telhado da escola e, logo depois, vai lhe oferecer uma falsa ajuda. Com a intenção de zombá-la, oferece uma falsa maçã, contendo em seu interior, uma falsa cobra. Ao abrir, a professora percebe que foi enganada e tenta reparar o que Pica-Pau fez, aplicando-lhe várias palmadas. Tal ação traz sofrimento e dor e não tem relação com a falta cometida pelo personagem, sendo considerada então uma sanção expiatória.

Tais ações desse episódio trazem, nitidamente, a presença da justiça retributiva, pois a todo momento há uma relação de coação e autoridade entre o personagem principal e a professora, tendo um sentimento de reposição/reparação entre os mesmos.

Por meio da análise de tais ações, foi possível identificar que tais episódios do desenho animado “Pica-Pau” encontram-se, de acordo com Piaget (1994), ligados à noção de justiça retributiva. Além disso, não houve uma evolução qualitativa no nível de justiça, do primeiro ao sétimo episódio analisado, pois em todas as ações há a

presença da expiação ou reposição/reparação. Dessa forma, no trabalho com a formação moral, em tal desenho animado não pode ocorrer uma evolução qualitativa da justiça retributiva para a justiça distributiva. Porém é possível que haja uma evolução, dentro dos dois tipos de sanções existentes na justiça retributiva, ou seja, da sanção expiatória que, como já visto no desenho “Pica-Pau”, aplica um sofrimento ao infrator sem que haja uma relação entre o castigo e a falta cometida, para a sanção por reciprocidade, que caracteriza o início do estágio da cooperação e que também considera a punição como necessária, contanto que haja uma relação entre a mesma e a falta cometida.

Dessa forma, para que ocorra então esta importante evolução qualitativa, isto é, a evolução da sanção expiatória para a sanção por reciprocidade, é necessário que os professores, tanto da Educação Infantil, como do Ensino Fundamental I, elaborem estratégias e ações pedagógicas, a fim de utilizarem tal desenho animado para o desenvolvimento moral de seus alunos. É preciso também que conheçam os estágios da moralidade, para assim, estarem cientes do estágio em que se encontra o desenho animado.

Como já foi analisado neste presente trabalho, há muitas ações praticadas neste desenho, que podem ser utilizadas no trabalho com a formação moral das crianças, assim é de suma importância que os professores elaborem planos ou projetos anuais, tendo como objetivo o trabalho com a formação moral, utilizando como instrumento principal as ações do desenho “Pica-Pau”.

No projeto ou plano de trabalho, deverá conter outros possíveis materiais que trabalhem, de forma lúdica, com essas ações praticadas no desenho, como por exemplo, a utilização de histórias, músicas e até mesmo outros desenhos que possam ser relacionados às ações do personagem “Pica-Pau”. Além disso, é necessário que o professor exiba o conteúdo do desenho “Pica-Pau”, mas sempre refletindo, em seguida, tais ações do personagem. Tal reflexão pode ser realizada em rodas de conversa, teatros, debates, onde as crianças poderão vivenciar, trocar papéis e refletir tais ações do personagem. Ao final do projeto, os professores podem propor às crianças, que criem um final diferente para os episódios trabalhados, a fim de que reflitam tais ações, imaginando como as mesmas poderiam ser diferentes. Por meio de toda essa vivência e reflexão, será possível trabalhar a evolução qualitativa, dentro da noção de justiça retributiva, isto é, a

evolução da sanção expiatória, onde está presente a coação, como foi visto no desenho “Pica-Pau”, para a sanção por reciprocidade, podendo surgir então o sentimento de cooperação entre as crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho trouxe, primeiramente, uma breve introdução a respeito da presença da mídia televisiva nos dias atuais e principalmente, na formação da identidade e moral da criança, influenciando em seu comportamento, personalidade e valores. E, por meio de alguns estudos, foi possível identificar a existência de um poder simbólico muito forte e uma grande circulação de informações, que acabam sendo encaminhadas para o interior do indivíduo. Isso ocorre porque a mídia televisiva está presente principalmente na instituição escolar e familiar. E, na maioria das vezes, a mídia televisiva passa despercebida por essas instituições.

Foi possível identificar também a forte presença da publicidade televisiva. A mesma elege a infância para vender produtos, como brinquedos, roupas, etc. e, com isso, acabam vendendo estilos de vida, gerando o consumismo. A partir disso, foi observado então que a mídia televisiva traz uma “adultização” à criança, trazendo-lhe uma bagagem de informações e conhecimentos, que não suprem as necessidades da infância.

Em seguida, a pesquisa trouxe uma abordagem histórica sobre o desenho animado em geral, ressaltando o mesmo como uma das formas mais antigas de se reproduzir imagens em movimento. E, por meio de várias pesquisas, foi possível conhecer brevemente algumas mensagens trazidas pelos desenhos “Bob Esponja”, “Popeye” e “Pokemon”. Logo, por meio de tais pesquisas, foi possível perceber o quão importante é o trabalho com o conteúdo de desenhos animados, pois os mesmos podem trazer em seus enredos muitas influências, tanto no comportamento das pessoas, como na economia e política dos países.

Além disso, pudemos observar, nessa pesquisa, uma breve comparação entre o desenho “WordWorld” e “Unser Sandmannchen”, que trouxe os diferentes aspectos existentes entre eles, alguns dos significados presentes em seus enredos e algumas de suas influências no desenvolvimento da criança.

No decorrer do trabalho foi destacada também a presença do *anime* e do *cartoon* na história do desenho animado, sendo estes utilizados como técnicas pelo mesmo. Logo em seguida, foi destacada a presença do cinema de animação no Brasil, iniciado pelo cartunista Maurício de Sousa.

Dessa forma, considerando importante a presença do desenho animado dentro da mídia televisiva, optamos então por analisar alguns episódios do desenho “Pica-Pau”, a fim de identificar quais ações podem estar ligadas à noção de justiça. Vale destacar que esta análise foi realizada com base no estudo do desenvolvimento moral, realizado pelo teórico Jean Piaget (1994).

Foi transcrito cada episódio, a fim de informar o leitor sobre o seu enredo. Em seguida, foram discutidos os dados de cada um, identificando quais ações estavam presentes a noção de justiça. Foi identificado que, nestas mesmas ações, havia a presença da sanção expiatória a todo momento, pois as ações sempre apresentavam humilhações, castigos corporais e punições, que não tinham relação alguma com o ato ou infração cometidos pelo personagem. Por meio da análise de cada ação, foi possível evidenciar a presença da justiça retributiva, em todos os episódios.

Buscou-se então discutir como poderia haver uma evolução qualitativa da noção de justiça encontrada no desenho, ou seja, da justiça retributiva, para a justiça distributiva. Vale destacar que, de acordo com Piaget (1994), a justiça retributiva não se separa da sanção e define-se pela relação entre o ato e sua retribuição, trazendo noções de recompensa e reposição/reparação. Já a justiça distributiva implica a ideia de igualdade. É importante destacar também, que há dentro delas, dois tipos de sanções: a expiatória e a de reciprocidade. A primeira implica um sofrimento ao infrator, sem haver uma relação entre o castigo e a falta cometida. Já a segunda, está ao lado da cooperação e das regras de igualdade. De acordo com o teórico, neste tipo de sanção é preciso apenas que o sujeito elimine as consequências de seu ato, para restabelecer as relações. Logo, com base nessa teoria, foi identificado que não há possibilidade, no caso do desenho animado “Pica-Pau”, de haver uma evolução no tipo de justiça, mas, é possível uma evolução qualitativa da sanção expiatória para a sanção por reciprocidade. Essa última sanção implica uma relação entre a punição e o ato praticado, o que não foi identificado nos episódios desse desenho analisado

Por fim, é de suma importância que a escola trabalhe com o desenvolvimento moral, a fim de formar indivíduos críticos. Para isso, a escola necessita estar a par dos conteúdos presentes na contemporaneidade, como por exemplo, os conteúdos midiáticos. Sendo assim, tal pesquisa teve como objetivo analisar algumas ações,

presentes nos episódios do desenho “Pica-Pau”, a fim de identificar o desenrolar de cada ação dentro da moralidade identificando, dessa maneira, o nível de justiça. Após ser identificado o nível, fica evidenciado então que tais conteúdos podem ser trabalhados em sala de aula, a fim de que haja uma importante evolução, pois o nível de justiça, encontrado nos enredos, encontra-se no estágio heterônomo. Dessa forma, por meio dessas ações, o professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, poderá utilizar os enredos e, conseqüentemente as ações encontradas nos mesmos, utilizando estas como instrumentos no processo de construção da moralidade autônoma, inserindo-os em projetos ou planos de trabalho. Essa metodologia permitirá, por meio de conteúdos lúdicos, a valorização, reflexão e vivência por parte das crianças. O trabalho com a construção da moralidade autônoma pode ser desenvolvido por meio de teatros, debates, histórias, músicas, etc., estando os mesmos relacionados com as ações desencadeadas pelos personagens. E, por meio de tais conteúdos, será possível trabalhar então na prática, a evolução do estágio heterônomo para o estágio autônomo, desenvolvendo, conseqüentemente, a cooperação e a igualdade nas crianças, ultrapassando a coação e a autoridade.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, U. F.; SOUZA, L. L. de. *Educação Moral e Diversidade nas Escolas: Problematizações sobre Gênero e Sexualidades*. **Revista Ibero-americana de Educação**. Mato Grosso, n. 59, p. 1-13, 2012.

ASSISTA ONLINE. A Alameda para Bali. Disponível em: <<http://www.assistaonline.tv/anime/p?anime=pica-pau&epi=054>>. Acesso em: 28 abr. 2014.

ASSISTA ONLINE. Pica-Pau Ataca Novamente. Disponível em: <<http://www.assistaonline.tv/anime/p?anime=pica-pau&epi=001>>. Acesso em: 28 abr. 2014.

ASSISTA ONLINE. Roubando Gasolina. Disponível em: <<http://www.assistaonline.tv/anime/p?anime=pica-pau&epi=024>>. Acesso em: 28 abr. 2014.

ASSISTA ONLINE. Seu Melhor Duende. Disponível em: <<http://www.assistaonline.tv/anime/p?anime=pica-pau&epi=086>>. Acesso em: 29 abr. 2014.

ANDRADE, A. C. de.; OLIVEIRA, L. M. P. Z. de. *As crianças da Rede Pública de Ensino e os Desenhos Animados*. **XII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste**. Campina Grande, p. 1-15, 2010.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação** – Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999.

BOUTIN, R. *Aspectos Pedagógicos do Desenho Animado Infantil Bob Esponja*. 2006. 81f. Dissertação de Mestrado. Título de Mestre. Universidade Metodista de São Paulo.

BOYNARD, A. L. S.; *Desenho animado e Formação Moral: Influências sobre Crianças dos 4 Aos 8 Anos de Idade*. **Actas do III Sopcom, VI Lusocom e II Ibérico**, Rio de Janeiro, p. 1-8, 2002.

CAMPOS, A. L. de A.; MIRANDA, A. R. de.; VIÉGAS, R. F. *Desenhos Animados na Formação da Criança*. São Paulo, p. 1-16, 2002.

CAMPOS, C. C. G. de.; SOUZA, S. J e. *Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância*. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Rio de Janeiro, nº 23, p. 12-21, 2003.

CAMPOS, C. J. G. *Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde*. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), p. 611-614, set./out. 2004.

FILHO, J. M. S. da C. *“Olá, Pocoyo!”: A Constituição da Atenção Conjunta Infantil com o Desenho Animado*. 2011. 139f. Dissertação de Mestrado. Título de Mestre em Linguística. Universidade Federal da Paraíba.

FONSECA, E.; LOURENÇO, O; SILVA, C. *Valores morais em Televisão: Análise de uma série televisiva de grande audiência (\*)*. **Análise Psicológica**, Lisboa, nº4, p. 541-553, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

GOBBI, B. C.; SILVA, R. C.; SIMÃO, A. A. *O Uso da Análise de Conteúdo como uma Ferramenta para a Pesquisa Qualitativa: Descrição e Aplicação do Método*. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, Minas Gerais, nº1, 70-81, 2005.

GOMES, A. C. F.; SILVA, T. C. do R. *A importância dos desenhos animados como representação ideológica: formação da identidade infantil*. **Iniciação Científica Cesumar**, Guarulhos, nº 1, p. 37-43, jan./jun. 2009.

GROPPO, L. A.; MARTINS, M. F. **Introdução à Pesquisa em Educação**. 2ª edição. Piracicaba: Biscalchin Editor, 2007.

GUIZZO, B. S. *Identidades de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da educação infantil*. 2005. 157f. Dissertação de Mestrado. Título de Mestre em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

KASPRZAK, R. G. *Desenhos Animados em Tempos de Violência: Uma Contribuição para Pensar a Construção de Valores Sócio-Morais em Crianças Pré-Escolares*. 1997. 126f. Dissertação de Mestrado. Título de Mestre em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LAURINDO, R.; LEAL, A. *A recepção da publicidade na TV entre crianças de cinco anos*. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, nº 13, p. 139-157, jul. 2008.

LEAL, L. O.; MOURA, J. T. T. de.; PADILHA, K. D. de S. *A Influência do Desenho Animado no Processo Sociocognitivo da Criança*. **IV FIPED**, Parnaíba/PI, p. 1-11, 2012.

LIMA, E. de C. *Usos da Tv e Vídeo em Sala de Aula: Relato de uma Experiência com o “Projeto Cultura Afro-Brasileira*. **V EPEAL**. Alagoas, p. 1-9, 2007.

MACHADO apud FILHO, J. M. S. da C. *“Olá, Pocoyo!”: A Constituição da Atenção Conjunta Infantil com o Desenho Animado*. 2011. 139f. Dissertação de Mestrado. Título de Mestre em Linguística. Universidade Federal da Paraíba.

MORAES, R. *Análise de Conteúdo*. **Revista Educação**, Porto Alegre, nº37, p. 07-32, 1999.

MOREIRA, A. da S. *Cultura Midiática e Educação Infantil*. **Educ, Soc.**, Campinas, nº 85, p. 1203-1235, dez. 2003.

OLIVEIRA, A. M. de.; ROVERONI, M. *O filme infantil enquanto recurso pedagógico para o trabalho com o processo de construção da justiça*. In: **XVI Congresso de Leitura do Brasil**, Campinas, p. 01-10, 2007.

PEREIRA, R. M. R. *Infância, televisão e publicidade: uma metodologia de pesquisa em construção*. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, nº 115, p. 235-264, mar. 2002.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. Tradução: Elzon Leonardon. São Paulo: Simmus, 1994.

PICA-PAU BRAZIL. Adeus às Aulas. Disponível em:  
<<http://picapaubrazil.blogspot.com.br/2012/07/pica-pau-episodio-196-adeus-as-aulas.html>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

PICA-PAU BRAZIL. O Inquilino Malandro. Disponível em:  
<<http://picapaubrazil.blogspot.com.br/2010/01/pica-pau-episodio-n-128.html>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

PICA-PAU BRAZIL. Traição no Deserto. Disponível em:  
<<http://picapaubrazil.blogspot.com.br/2011/06/pica-pau-episodio-171-traicao-no.html>>. Acesso em: 30 abr. 2014

REIS, M. S. A.; OLIVEIRA, M. C. P. *A Influência da Televisão no Comportamento da Criança de Educação Infantil*. **XXIII Congresso de Educação do Sudoeste Goiano**, Goiás, p. 1-18, 2007.

SALGADO, R. G. *Da Menina Meiga à Heroína Superpoderosa: Infância, Gênero e Poder nas Cenas da Ficção e da Vida*. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 32, nº 86, p. 117-136, 2012.

SANTOS, A. C. B. H.; TREVISOL, M. T. C. *Educação Moral na Escola: Relato de Experiências*. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, vol. 23, nº24, p. 124-143, 2012.

SETTON, M. da G. J. *Família, escola e mídia: um campo com novas configurações*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, nº1, p. 107-116, jan. /jun. 2002.

SCHUSTER, K. D. *Análise do Discurso de Desenhos Animados: Wordworld e Sandmännchen*. **IV SIPECOM**, Santa Maria/RS, p. 1-16, 2011.

SHIMIZU, A. de M.; OLIVEIRA, D. M. S. de. *Televisão e desenvolvimento moral: Análise de conteúdos sócio-morais presentes em desenhos animados*. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, vol. 4, nº 2, p. 142-169, 2012.

SILVA, M. S. M. M. *Desenho Animado e Educação: Calça Quadrada, Cabeça Redonda?*. 2010. 167f. Tese. Título de Doutora em Educação. Universidade Federal da Paraíba.

SOUZA, D. P. *Desafios do Uso da Tv na Sala de Aula*. 2009. 63f. Monografia. Título de Especialista em Mídias da Educação. Universidade Federal do Rio Grande.

SUBTIL, M. J. D. *Mídias e música – a construção social da noção de infância*. In: **V ANPED Sul - V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, Curitiba, p. 1-15, 2004.

TARDELI, D. D. A. *Os Valores Morais e a Criança: um breve estudo sobre a manifestação da solidariedade em crianças*. **Revista de Psicologia da UnC**, Santa Catarina, nº1, p. 38-53, out. 2003.

TOIGO, L. C.; TREVISOL, M. T. C. *Os Valores Morais Na Escola: Cartografando a Compreensão dos Professores da Educação Infantil*. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Paraná, p. 5349-5362, 2009.