

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

RITA DE CÁSSIA GIASSI

**O ESTUDO DAS POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE
COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS/VIOLENTOS
DE ESCOLARES E A PROGRAMAÇÃO DA
TELEVISÃO**

FLORIANÓPOLIS

2004

RITA DE CÁSSIA GIASSI

**O ESTUDO DAS POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE
COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS/VIOLENTOS DE
ESCOLARES E A PROGRAMAÇÃO DA TELEVISÃO**

Monografia Apresentada à Universidade
Federal de Santa Catarina como
Requisito à Obtenção de Especialista em
Educação Física Escolar

FLORIANÓPOLIS

2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A monografia: **O ESTUDO DAS POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE
COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS/VIOLENTOS DE
ESCOLARES E A PROGRAMAÇÃO DA TELEVISÃO.**

Elaborada por **Rita de Cássia Giassi**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Curso de Pós-Graduação em Educação Física Escolar da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do Grau de

ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Data: 19 de novembro de 2004.
BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Giovanni De Lorenzi Pires (Orientador)

Prof. Ms. Iara Regina Damiani

Prof. Esp. Cássia Hack

Prof. Ms. Fernando Bittencourt

*Dedico este trabalho à
todos que lutam
na construção de uma sociedade mais justa.*

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus que sempre ajudou-me nos momentos difíceis oportunizando a conclusão desse trabalho.

Em memória de minha nona e meu nono, Irene e Marcos Giassi, pelo carinho, dedicação e ensinamentos quando em vida e pelos olhares cuidadosos que ainda lançam sobre mim de onde estão.

A minha mãe, Onorina, pela compreensão, dedicação, apoio e por acreditar na minha capacidade e esforço: “Eu já sabia!”

Ao meu amor, Raphael, que compreendeu minha ausência e sempre está ao meu lado “para o que der e vier”, colaborando, e muito, para a realização desse trabalho.

Aos seus pais, Damariza e Washington Baptista, pelo cuidado, carinho e apoio no início da construção de nossas vidas.

A sua irmã, Larissa, pelo cuidado, atenção e muitas risadas.

A meu pai pela sua lição de vida: “Para tudo dá-se um jeito.”

Aos amigos de minha mãe por incentivos e colaborações.

Aos amigos de minha cidade por também acreditarem em mim.

A minha querida amiga-irmã, Maria Regina, pelo apoio e pelos grandes momentos alegres e tristes compartilhados.

As amigas sempre lembradas, Dilma e Àurea pela eterna amizade.

Aos amigos Marquinho, Jucimara, Henrique, Marina, Evandro e Francielle pela convivência e muitos momentos curtindo Rock’n’roll.

A uma pessoa em especial que colaborou para meu ingresso no curso.

Aos amigos do curso pelas discussões e ensinamentos compartilhados.

A amiga Mariana pelas conversas, colaboração profissional e, em especial, pelas grandes contribuições na realização desse trabalho.

A todos os meus professores da graduação e especialização pelos ensinamentos e conhecimentos. E, para alguns em especial, também pelo carinho e apoio recebidos.

Ao professor Giovani pela orientação e ensinamentos e também por admirar seu profissionalismo.

As crianças, pais e profissionais da Creche Nossa Senhora Aparecida de Florianópolis pela grande contribuição profissional e por proporcionarem grandes

momentos de alegria.

Aos alunos de todas as escolas nas quais atuei que contribuíram de alguma maneira para o origem e conclusão desse estudo.

RESUMO

O ESTUDO DAS POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS/VIOLENTOS DE ESCOLARES E A PROGRAMAÇÃO DA TELEVISÃO.

Rita De Cássia Giassi

Orientador: Giovani De Lorenzi Pires

Na sociedade em que se vive alguns comportamentos se fazem necessários para se conseguir o que se deseja. Os programas da TV muitas vezes apresentam modelos de comportamentos frente a determinadas situações. Penteado (1991), se referindo a TV comenta que “sua produção encontra-se a serviço do sistema social em que se localiza (...) baseia-se na doutrina social, ou na ideologia do sistema.” (p. 34). Para ela, a TV “(...) veicula, ao longo de todo o tempo de transmissão, valores e princípios da ética capitalista, como o individualismo, a competição, o materialismo.” (Penteado, 1991, p. 34). Frente ao aumento da violência em toda parte do mundo, cresce o número de pesquisas que estudam a violência na TV. Muitos desses estudos procuram verificar se existe relação entre a violência exposta na tela e o aumento da violência na sociedade. Em determinados momentos, em aulas de Educação Física, é possível observar conflitos entre os alunos que podem chegar a agressão física entre os envolvidos. Dessa maneira, o objetivo desse estudo foi buscar compreender quais as possíveis origens do comportamento agressivo/violento apresentado pelas crianças no ambiente escolar, particularmente nas aulas de Educação Física, e que relações são possíveis de se estabelecer destes com a programação da televisão. A pesquisa caracteriza-se por um estudo bibliográfico que abordou, inicialmente, pesquisas que examinaram a relação TV e criança e, posteriormente, se discutiu algumas pesquisas realizadas até o momento sobre os efeitos da violência na TV em relação ao comportamento agressivo/violento infantil. Em seguida, à guisa de considerações finais e considerando o que foi debatido anteriormente, se apontaram algumas reflexões no âmbito da Educação Física escolar sugerindo-se uma estratégia de ação caracterizada pela tematização pedagógica do assunto. Através do estudo foi possível constatar a necessidade de educar *com e para* a televisão objetivando formar indivíduos mais críticos e reflexivos frente ao conteúdo apresentado pela mesma.

Palavras chave: comportamentos agressivos/violentos, mídia, escola, Educação Física, aluno

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	
1.1 O problema e sua importância.....	9
1.2 Objetivos do Estudo.....	
1.2.1 Objetivo Geral.....	
1.2.2 Objetivos Específicos.....	
1.3 Metodologia.....	
2. CRIANÇA, TV E VIOLÊNCIA.....	
2.1 Abordagens e estudos sobre a relação: televisão e imaginário infantil.....	
2.1.1 As tendências básicas sobre o papel da TV na vida da criança.....	
2.1.2 A relação TV, imaginação e criança em pesquisas realizadas no campo da psicologia cognitiva, segundo Girardello (1998).....	
2.2 A relação entre a criança e a violência na televisão.....	
2.2.1 Pesquisas realizadas sobre a relação da TV e o comportamento agressivo/violento das crianças.....	
3. TV, ESCOLA E EDUCAÇÃO FÍSICA.....	
3.1 Relação entre os comportamentos agressivos/violentos apresentados nas aulas de Educação Física e a programação da TV.....	
3.2 Estratégia de ação: encenação de um filme.....	
3.2.1 O método compreensivo de Ferrés.....	
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	

1. INTRODUÇÃO

1.1 O problema e sua importância

Na sociedade capitalista em que se vive, a todo momento o indivíduo é chamado a competir para se tornar poderoso visando obter lucro. Esse lucro seria o possuir bens que remete a uma vida dita “confortável”. Mas, é preciso lembrar que, para adquirir aquilo que é apresentado como condições para uma vida confortável com uma “boa” condição financeira ou base econômica se faz necessário determinada postura social característica desse sistema. A competitividade se apresenta como uma das características essenciais para se “adequar” a esse sistema e nessa luta para obter o poder e lucro *tudo vale* mesmo fazendo uso de outros “meios” que podem ser considerados não civilizados, não aceitos socialmente como, por exemplo, a “violência”. Assim, o sistema capitalista utiliza de meios para divulgar, incutir e legitimar sua ideologia para o alcance de seu objetivo: acumulação de capital. A mídia, em especial a televisiva, com suas programações diárias, tem um grande poder de alcance, ou seja, consegue atrair muitos espectadores de várias idades, culturas, condições sociais. Desse modo, pode-se observar o capital utilizando esse “poder/potencial” da TV – do que tomou e/ou talvez esta tenha se originado do próprio capital - tornando essa um de seus meios para incutir suas idéias. Segundo Penteadó (1991) “Sua produção encontra-se a serviço do sistema social em que se localiza (...) baseia-se na doutrina social, ou na ideologia do sistema que não é posta em questão.” (p. 34). A mesma continua descrevendo que a TV “orientada pela ética capitalista corresponde à ideologia dominante, visa antes e acima de tudo o lucro, a partir do qual tudo se justifica.” Para a autora a TV “veicula, ao longo de todo o tempo de transmissão, valores e princípios da ética capitalista, como o individualismo, a competição, o materialismo.” (p. 34)

Observando a programação infantil na TV, percebi que a maior parte dos desenhos animados estão caracterizados por competitividade e poder, na maioria das vezes

relacionados à violência e agressividade^{1 2}. Sendo professora de Educação Física no ensino fundamental, percebi também que a agressividade e violência observadas no comportamento de certos alunos em determinados momentos das aulas e nos intervalos na escola se assemelham com as veiculadas em alguns dos desenhos animados. É comum ouvir várias vezes durante uma mesma aula ou no momento do recreio reclamações dos alunos dizendo que outro lhe bateu, agrediu. Erausquin, Matilla e Vázquez (1983) relatam que numa pesquisa realizada em escolas de Hamburgo constatou-se que 98% dos professores mencionaram que a TV “contribuía de forma efetiva para o mau comportamento dos discípulos” (p. 40). Os autores ainda descrevem que “pais de alunos da escola primária de Mannheim, numa circular dirigida a duzentos e trinta políticos, jornalistas e sindicalistas, acusaram este meio de ser o principal responsável pela crescente agressividade nas escolas: ‘bofetadas na cara, socos no estômago, chaves de braço e no pescoço, etc’ ” e continuam relatando que em outro estudo um psicólogo infantil, Liedert, apresentou “num congresso internacional que os jovens que consomem transmissões de televisão brutais mostram um incremento de 200 a 300% na agressividade” (p. 40).

Também é possível perceber os alunos “brincando” do que chamam de “lutas”- quando os questioneei qual era a brincadeira - que parecem ser a imitação daquilo que vêem nos desenhos animados, pois algumas vezes é possível ouvir durante a brincadeira palavras ou frases que são mencionadas pelos personagens desses desenhos. Segundo Willis e Strasburguer citado por Gomes e Gomes (2000):

A influência da televisão é compreensível quando pensamos no modo como as crianças aprendem. Desde o surgimento da humanidade as crianças aprenderam habilidades e valores observando os demais. Elas se baseiam nos modelos para aprender a agir no mundo através da observação, da imitação e das interações por tentativas e erro. (p.32).

Dessa forma, através de um estudo bibliográfico, pretendo buscar compreender e, talvez, esclarecer quais podem ser as origens e os possíveis motivos que levam as crianças a apresentarem comportamentos agressivos no ambiente escolar e, em especial, se a programação infantil apresentada pela TV pode ter alguma relação com esse

1 Neste estudo, o termo agressividade e violência são usados “quase” como sinônimos mesmo reconhecendo a origem psicológica do termo agressividade e sociológica do termo violência. Assim, entende-se por comportamento agressivo/violento as agressões físicas caracterizadas por socos, bofetões (agressão/violência explícita) também podendo se situar no plano psicológico e ético caracterizada por humilhações, palavras grosseiras e agressão/violência nas relações de poder entre os indivíduos (agressão/violência simbólica).

2 Apesar da sintonia hegemônica dos canais comerciais, existem canais de TV com qualidade educativa (no Brasil a TV Educativa e a TV Cultura).

comportamento apresentado pelas crianças, ou seja, se a TV infantil pode estar contribuindo no aparecimento do comportamento agressivo e violento das crianças dentro da escola. Assim surgem as questões: o capital não estaria utilizando a programação infantil na TV para legitimar sua ideologia inculcando desde a infância suas características de competitividade, poder e lucro a qualquer preço? De que forma os conteúdos dessa programação, da maneira como se apresentam, influenciam no comportamento da criança nas aulas de Educação Física e nas demais atividades no ambiente escolar assim como na formação do caráter das crianças? De acordo com Fusari (1985); Belloni (1998); Willis e Strasburguer (1999), citado por Gomes e Gomes (2000) “os hábitos agressivos parecem ser aprendidos no início da vida e, uma vez estabelecidos, tornam-se resistentes a mudanças, anunciando sérios problemas de comportamento anti-social na vida adulta.” (p. 32). Observado isso, qual seria o objetivo dessa programação com seus respectivos conteúdos, qual a mensagem que eles podem estar passando às crianças? Seria garantir a permanência/continuação desse sistema em que se vive onde *tudo* é válido para se conseguir o que é desejado?

Ao tentar compreender as possíveis origens do comportamento agressivo e violento apresentado pelas crianças na escola, se buscará investigar como a Educação Física se apresenta frente a isso, ou seja, que estratégias podem ser desenvolvidas pelos professores de Educação Física na escola ao constatarem esse comportamento, visando a reflexão dos alunos a respeito das suas próprias atitudes.

São poucos os estudos encontrados que pesquisaram a relação TV (programação infantil), violência e criança, em especial no Brasil existem somente ensaios. Em particular, para a Educação Física esse estudo se faz importante devido ao fato dessa disciplina ser mais propícia para se observar a manifestação do comportamento agressivo e violento uma vez que: as atividades são normalmente realizadas em espaço aberto; proporciona em determinadas atividades o contato físico entre os alunos; realiza, em alguns casos, atividades competitivas e; outras atividades onde existe a necessidade de fazer-se filas e/ou colunas. Esses são momentos em que os alunos podem, por motivos diversos – brincadeiras, intrigas com outros colegas, querer ser o primeiro a realizar a atividade e/ou o primeiro da fila – acabarem se empurrando, puxando e, talvez, partirem para agressões mais violentas como tapas, socos, chutes, bofetões - o tipo de comportamento que observei em alguns dos alunos nas aulas e, também no recreio, nas escolas que lecionei.

Assim, constatar se é possível estabelecer relação entre a violência e agressividade presentes na programação infantil e a violência e agressividade apresentadas pelas crianças na escola pode contribuir para possíveis pesquisas e estudos futuros sobre esse assunto. Um estudo que busca as origens e o que influencia o comportamento violento apresentado pela sociedade, em especial pelas crianças, pode contribuir para mudança dessa situação, visto que, uma vez descoberta as causas/origens do que se constitui num problema é possível buscar alternativas que podem contribuir no enfrentamento desse problema.

1.2 Objetivos do Estudo

1.2.1 Objetivo Geral

Buscar compreender quais as possíveis origens do comportamento agressivo e violento apresentado pelas crianças no ambiente escolar particularmente nas aulas de Educação Física e que relações são possíveis de se estabelecer destes com a programação da televisão.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Verificar a referência a efeitos positivos e negativos da TV sobre as crianças.
- Examinar em que aspectos a violência na TV influencia a vida imaginativa da criança.
- Identificar o “estado atual da arte” dos referentes a violência apresentada na TV e possíveis influências dessa na vida cotidiana da criança.
- Buscar relacionar os comportamentos agressivos/violentos das crianças nas aulas de Educação Física com o conteúdo apresentado nos programas de TV.
- Sugerir possibilidades de ação que podem ser tomadas pelos professores de Educação Física na escola, no sentido de tematizar a questão do comportamento agressivo e violento apresentado pelas crianças.

1.3 Metodologia

O interesse pelo tema deste estudo originou-se da observação do comportamento

agressivo, freqüentemente apresentado pelos alunos nas aulas de Educação Física no Instituto Estadual de Educação, localizado no Centro da cidade de Florianópolis, no estado de Santa Catarina. Esta instituição é o maior colégio de ensino fundamental e médio da América Latina contando com cerca de oito mil alunos nos três turnos escolares. O objetivo fundamental de uma pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. Dessa forma, será realizado um estudo bibliográfico que buscará compreender as possíveis causas dos comportamentos agressivos/violentos de escolares apresentados nas aulas de Educação Física e sua possível relação com a programação da TV. A pesquisa é exploratória, pois tem como objetivo aproximar-se de uma situação/fenômeno, para tomada de consciência através desse estudo bibliográfico das pesquisas realizadas até então sobre o assunto. Ela não obedece a um padrão, ou modelo de manifestação, e, sim, será realizada de acordo com a ocorrência do fenômeno, como ele se apresenta no meio social.

Assim, pretende-se estruturar esta pesquisa dividindo-se em três capítulos.

O primeiro apresenta o tema e trata de sua justificativa e a delimitação do problema do estudo, além de seus objetivos.

O segundo capítulo está dividido em dois tópicos. No primeiro, abordam-se estudos bibliográficos que têm examinado a relação TV e criança. No segundo tópico se discutem pesquisas realizadas até o momento sobre o assunto, considerando os efeitos da violência na TV sobre o comportamento infantil.

Na seqüência, à guisa de considerações finais e considerando o que foi debatido no segundo capítulo, se apontarão algumas sugestões para, no âmbito da Educação Física escolar, estas relações serem tematizadas pedagogicamente.

2. CRIANÇA, TV E VIOLÊNCIA

2.1 Abordagens e estudos sobre a relação: televisão e imaginário infantil.

Este capítulo toma por base o referencial teórico produzido para a Tese de Doutorado realizada por Gilka Girardello (1998) intitulada *Televisão e Imaginação Infantil: histórias da Costa da Lagoa*. No capítulo IV, “A televisão e a Imaginação da Criança”, a autora fez referências sobre algumas tendências que foram elaboradas frente a relação da televisão com o imaginário infantil. Primeiramente, a autora descreve “a preocupação com a dimensão psicológica da imaginação infantil”. (Girardello, 1998, p. 132). Depois ela menciona “o interesse pela dimensão cultural da relação TV/criança.” (Girardello, 1998, p.132).

Mas, antes de iniciar a revisão bibliográfica a autora descreve questões referentes a imaginação.

A primeira questão, segundo Girardello, seria a preocupação de Italo Calvino “sobre o futuro da imaginação” (Girardello, 1998, p. 132). De acordo com a autora, “ele se perguntava se não estaremos correndo o risco de perder a capacidade de ‘pôr em foco visões de olhos fechados’, de ‘pensar por imagens’, em meio ao ‘dilúvio de imagens pré-fabricadas.’ ” (Girardello, 1998, p. 132).

Segundo Brann, citada por Girardello (1998), a “transparência da imaginação” seria um fenômeno “em que ‘recebemos de olhos abertos o mundo à nossa volta, ao mesmo tempo que projetamos sobre ele as cenas interiores de nosso olho mental’ ” (p. 132-133). Dessa forma, de acordo com a Girardello (1998), imaginação poderia ser “o que ocorre quando assistimos um filme, por exemplo; por mais concentrados que estejamos outras cenas nos virão à mente além das imagens da tela. São aquelas que emergem em pensamento e que só vemos com o ‘olho do espírito’, mesmo quando nossos olhos estão abertos e nossa retina reflete as cenas do filme.” (p.133).

A segunda questão se refere “as condições favoráveis à imaginação infantil.” (Girardello, 1998, p. 133). De acordo com a autora, “a imaginação é uma dimensão da vida da criança em que ela reage às novidades que o mundo lhe oferece, em que presente ou

esboça possibilidades futuras.” (p. 133). Frente a isso, a mesma procura identificar, nesse capítulo de sua Tese, “como os estudos sobre o tema têm situado o papel da televisão no cotidiano imaginativo das crianças, envolvendo seus aspectos psico-culturais” (p.133).

2.1.1 As tendências básicas sobre o papel da TV na vida da criança.

2.1.1.1 Os efeitos negativos da TV: a tendência crítica.

Girardello (1998) faz referência ao trabalho de Jerry Mander em relação às conseqüências da TV sobre a imaginação infantil. A autora comenta que a crítica de Mander à TV “marcou época no final do anos 70 nos Estados Unidos”, e repercutiu na Europa e na América Latina. (p. 134). Segundo Girardello (1998), o mesmo autor pode ser inserido “na tradição crítica que Umberto Eco chamou de apocalíptica.” (p. 134). De acordo com Girardello (1998), Mander combatia “o monopólio da televisão como mediadora da experiência, seu caráter mercantil e centralizador e os preconceitos que segundo ele são inerentes ao meio”. (p. 134). Além disso, a autora continua descrevendo que, ele alerta sobre aquilo que considera a “ ‘supressão da imaginação’ causada pela televisão’ ”. (Mander citado por Girardello, 1998, p.134). Dessa maneira, Girardello (1998) comenta que segundo Jerry Mander, “assistir a televisão faz com que nossas próprias capacidades imaginativas adormeçam, submersas pelas imagens na tela.” (p. 134). Segundo a autora, as imagens da TV são “ ‘estocadas’ na memória” e confundem-se com as imagens “criadas por nós mesmos a partir da percepção direta ou inspiradas pelas palavras” (Girardello, 1998, p. 134). De acordo com Mander, isso remete a um “cinismo sensorial” – não se acredita mais no que se vê – e remete também a “ ‘implantação’ de imagens em nossa mente, filtradas pela percepção alheia e constituindo um terreno fértil para fenômenos do tipo lavagem cerebral” (Girardello, 1998, p. 134). Assim, segundo Mander, ao ver TV “as imagens entram em nosso cérebro e lá permanecem: ‘não podemos mais dizer com certeza que imagens são nossas e quais vieram de lugares distantes. A imaginação e a realidade se fundiram. Perdemos o controle de nossas imagens. Perdemos o controle de nossas mentes’” (Mander citado por Girardello, 1998, p. 134).

De acordo com a autora, Mander se refere ao “tipo de construção da imagem do telespectador, para apoiar sua idéia de que ela não envolve ação imaginativa. Para ele, as

imagens da televisão formam-se ‘como se um líquido fosse despejado sobre nossa mente’, passando direto através da consciência, indo gerar a imagem num plano mais profundo, sem que possamos pensar a respeito” (Jerry Mander citado por Girardello, 1998, p.135).

Segundo Mander, “a informação da televisão é recebida mais” pelo inconsciente do que pelo consciente psíquico, o que torna “o ato de assistir televisão próximo à experiência da hipnose e do sonhar acordado” (Girardello, 1998, p.135). O autor diz: “O problema é que é o sonho de um estranho, sonhado em um lugar distante, apesar de projetado na tela da nossa mente”. (Mander citado por Girardello, 1998, p. 135). Segundo Girardello (1998), isso explica o que Mander “chama de crescente confusão entre o concreto e o imaginário: ‘A televisão está se tornando real para muitas pessoas, enquanto suas vidas tomam a qualidade de sonho’ ” (Mander citado por Girardello, 1998, p. 135).

De acordo com Girardello (1998), uma outra “perspectiva” em relação ao efeito da TV sobre o imaginário infantil é a de Jean Baudrillard. A autora descreve que, segundo Baudrillard, a TV “não mostra imagens, mas como que transforma o próprio espectador em tela, lhe ‘transistorizando os neurônios.’ ” (Baudrillard citado por Girardello, 1998, p.135). Segundo Girardello (1998), a conclusão dele é diferente de Mander: “para ele, ‘a luz fria da televisão (...) é inofensiva para a imaginação (inclusive a das crianças), porque não contém mais qualquer imaginário, pela simples razão de que *não é mais uma imagem.*” (Baudrillard citado por Girardello, 1998, p.136). De acordo com a autora, Jean Baudrillard ao dizer que a TV é inofensiva para a imaginação, refere-se “às acusações de que cenas cruas de violência na televisão – no caso, a minissérie *Holocausto*, sobre o horror nazista – poderiam ‘contaminar’ a imaginação infantil, no sentido de provocar pânico e pesadelos nas crianças”. (Girardello, 1998, p.136). Mas, para a autora, Baudrillard não defende a TV: “se ela não agita o imaginário das crianças, é justamente porque ‘anestesia a imaginação, diz ele” (Girardello, 1998, p.136).

Dessa forma, segundo Girardello (1998), “as referências a ‘anestesia’ e ‘hipnose’ ” nos argumentos de Mander e Baudrillard são “características de uma tendência crítica à televisão predominante a partir da década de 70, da qual também fazem parte obras como as de Marie Win (*The Plug-in-Drug*) e Erausquin, Matilla e Vázquez (*Os teledependentes*), que alertam para o aspecto considerado viciante da relação da criança com a televisão.” (p. 136). Assim segundo a autora, “é nesse contexto que se formula o pressuposto crítico de que a televisão asfixia a imaginação infantil, porque ‘tira da criança a habilidade de compor figuras em sua mente.’ ” (Dorothy Cohen citada por Teixeira ,1987, citado por

Girardello, 1998, p. 136).

2.1.1.2 Os efeitos positivos da TV

Segundo Girardello (1998), alguns críticos reconhecem, no fato das crianças assistirem muitas horas a TV num dia, que neste fenômeno as mesmas encontram além do “prazer potencial, e a satisfação das necessidades simbólicas (...) novas habilidades cognitivas adquiridas no processo” (p.136).

François Mariet, citado por Girardello (1998), comenta sobre o ““novo espírito televisual”” em que a socialização infantil segue a lógica da televisão” (p.136-137). Para Mariet a “pluriatividade é hoje o elemento natural da criança, já que diante da televisão ela ‘vive na simultaneidade da mundo real e do mundo televisual.’ ” (Mariet citado por Girardello, 1998, p. 137).

De acordo com Douglas Rushkoff, isso é positivo na vida da criança pois, para ele, “a habilidade de montar o sentido a partir de um conjunto descontínuo de imagens é a ação de um intelecto superior, não inferior.” (Girardello, 1998, p. 137). Para o autor, “hoje as crianças tem uma atenção mais larga: ‘A habilidade a ser valorizada no século XXI não é a extensão da atenção, mas a habilidade de fazer muitas coisas ao mesmo tempo, e bem.’ ” (Rushkoff citado por Girardello, 1998, p.137). Assim, segundo Mariet, citado por Girardello (1998), “as crianças de hoje são ‘ases da bricolagem, pois têm desde pequenas exercitado a ‘ginástica intelectual e perceptiva’ de ver , ouvir e fazer várias coisas ao mesmo tempo” (p.137).

Para Douglas Rushkoff “o rápido processamento da informação visual é uma das habilidades que as crianças estão desenvolvendo” (Girardello, 1998, p. 137). Rushkoff diz: “As crianças processam a imagem visual da televisão diretamente, e são tão rápidas que anseiam por imagens de mais complexidade.” (Rushkoff citado por Girardello, 1998, p. 137). Dessa maneira, o autor comenta que: “Quanto maior a turbulência no sistema – pela multiplicidade, velocidade e simultaneidade – mais rápida será a disseminação de idéias e dados, e ‘mais ativa será a participação do espectador para coordená-la e tirar conclusões por si mesmo.’ ” (Rushkoff citado por Girardello, 1998, p. 138). E, para Mariet, segundo Girardello (1998), “quando a criança tem liberdade na gestão de sua experiência com a TV, ela acaba, sua própria ‘tapeçaria’ de formatos, ritmos, imagens, rompendo com a homogeneidade e com a passividade, numa relação mais ativa e individual com o meio.”

(p.138). De acordo com a autora, Mariet “compara essa relação a um passeio pela paisagem midiática, a um ‘flanar pelas grandes avenidas televisuais, onde há tanto o que ver e rever...de um canal a outro, de um país ao outro, de uma língua à outra.’ ” (Mariet citado por Girardello, 1998, p.138). O autor, continua acrescentando, segundo Girardello (1998), que: “A relação da criança com a TV deve ser liberalizada porque ‘interditar a televisão ou destilá-la em conta-gotas apenas a engrandecerá aos olhos dos pequenos’, criando obstáculos emocionais ao aprendizado saudável das novas habilidades envolvidas.” (Mariet citado por Girardello, 1998, p.138).

Dessa forma, de acordo com Girardello (1998), essas são as duas tendências básicas em relação ao papel da TV na vida da criança: uma defende que a TV deve ser restrita ou até eliminada procurando “evitar que as crianças tenham atrofiadas as capacidades intelectuais e imaginativas que as gerações anteriores à televisão teoricamente possuíam”; a outra apostando “na intensidade cada vez maior da relação entre a criança e os meios” colocando-se “como arauto de uma evolução humana, da qual as crianças de hoje já seriam protótipos” (Girardello, 1998, p.138).

Para Girardello (1998), essas perspectivas colaboram para configurar uma discussão mais geral. Mas, continua a autora, para dar-se “conta da complexidade” das perspectivas intermediárias a essas tendências básicas analisadas até aqui, se faz necessário observar “os campos específicos de estudo” que pesquisam “a relação da televisão com a imaginação da criança.” (Girardello, 1998, p. 139)

2.1.2 A relação TV, imaginação e criança em pesquisas realizadas no campo da psicologia cognitiva, segundo Girardello (1998)

Neste momento Girardello (1998) descreve algumas das principais conclusões de pesquisas realizadas sobre a relação entre a TV e a imaginação infantil realizadas no começo da psicologia cognitiva nos últimos quinze anos nos EUA. Seus estudos focalizam o trabalho de três centros que vêm pesquisando o tema desde o início dos anos 80, são eles: “a equipe de Dorothy e Jerome Singer, na Universidade de Yale; a equipe de Howard Gardner, na Universidade de Harvard; e a equipe de Patricia Marx Greenfield, na Universidade da Califórnia em Los Angeles.” (Girardello, 1998, p.139). A autora também incluiu estudos desenvolvidos na década de 90 que, segundo ela, “buscam apurar ou corrigir as conclusões das pesquisas realizadas na década anterior” pelos mesmos centros

antes citados (Girardello, 1998, p. 139).

Girardello (1998), acredita “que as pesquisas empíricas realizadas na psicologia possam contribuir para uma compreensão maior dos processos imaginativos envolvidos na relação da criança com a televisão” (p. 140).

2.1.2.1 As pesquisas de Dorothy Singer e Jerome Singer

Girardello (1998) relata que uma “pesquisa sistemática” em torno dos efeitos da TV sobre o imaginário infantil foi realizada no “Departamento de Psicologia de Yale, por Jerome Singer, Dorothy Singer e colaboradores (as).” (p. 140). Segundo ela, o que deu início ao estudo “foi o lançamento da revista *Imagination, Cognition and Personality* (1981-82)”, sendo que no “primeiro número o editor Jerome Singer faz um” chamado ao “estudo científico da imaginação” (p. 140).

Num outro artigo, Jerome Singer, Dorothy Singer e Wanda Rapaczynki, citados por Girardello (1998), levantam duas suposições sobre o efeito da TV depois de desenvolverem “um estudo longitudinal sobre a influência da família e da televisão sobre a imaginação de crianças de oito anos.” (p. 141). São eles:

A posição de que, sendo a televisão ‘um aparelho contador de histórias tão vívido e envolvente’, estaria alimentando continuamente a imaginação da criança com matéria-prima para enredos, o que favoreceria uma função catártica. (...) De outro lado, o argumento alternativo de que a atenção freqüente dada ao aparelho de TV impediria na prática a brincadeira pessoal de faz-de-conta e a produção autônoma de fantasias, com efeito negativo sobre a imaginação. (Girardello, 1998, p.141)

Esse estudo, de acordo com Girardello (1998), abrangeu “quatro anos de vida de 63 crianças com origem étnica social variada, através de três modalidades de teste: Rorshach, entrevistas e observação de brincadeiras com blocos de armar.” (p. 141). Segundo a autora, a pesquisa confirmou a segunda suposição:

“Assistir muito à ação geral e ao movimento vigoroso ou à violência que caracterizam a programação rotineira de televisão aparentemente não estimula o movimento do “olho interior” (...), e pode mesmo deprimir tal atividade. O papel cumulativo da audiência intensiva de televisão em idades precoces na predição de menor imaginatividade no teste [Rorshach] aos oito anos de idade é especialmente intrigante.” (Jerome Singer, Dorothy Singer & Wanda Rapaczynki, citados por Girardello, 1998, p. 141).

Outras conclusões estabelecidas pelos autores:

- “Os autores observaram que programas realistas de ação e aventura pareceram influenciar negativamente a imaginação, enquanto programas fantasiosos de ação e aventura mostraram efeito positivo.” (Girardello, 1998, p.141) Os mesmos autores explicaram esse fato descrevendo que “talvez um material de ação mais fantasiosa possa ser incorporado pelas crianças sem ameaçar seu faz-de-conta privado espontâneo, enquanto a violência realista pode criar ansiedade, conduzindo apenas à imitação direta e não à elaboração lúdica interior.” (Jerome Singer, Dorothy Singer e Wanda Rapaczynki, citados por Girardello, 1998, p. 141)

- “Os autores concluíram também que a audiência intensiva de televisão durante os anos pré-escolares pode tomar o tempo que poderia ser dedicado à brincadeira imaginativa espontânea, estabelecendo uma dependência da televisão como fornecedora de material imagético.” (Girardello, 1998, p.141). Os autores, segundo Girardello (1998), acrescentaram

que a audiência intensiva de televisão por parte da criança pequena reflita uma atitude doméstica em que ‘o aparelho vira baby-sitter, e a criança passa menos tempo com adultos e conseqüentemente menos tempo internalizando suas características e ações para estabelecer representações internas. (Jerome Singer, Dorothy Singer e Wanda Rapaczynki, citados por Girardello, 1998, p. 141-142).

- Singer e Singer identificaram determinados fatores de âmbito familiar que são favoráveis à imaginação da criança. (Girardello, 1998). Segundo os autores, um deles seria “um ambiente doméstico estruturado e não repressivo, onde a fantasia e a curiosidade sejam valorizadas, assim como uma vida cultural variada.” (Girardello, 1998, p.142). No livro *Television, Imagination and Aggression* (1981), Jerome Singer, Dorothy Singer e Wanda Rapaczynki, citados por Girardello (1998), desenvolveram “a visão de que ‘a televisão pode encorajar um certo tipo de passividade cognitiva’ na criança.” (p. 142).

Segundo Girardello (1998), esses autores, relatando uma pesquisa de dois anos realizada com pré-escolares, chegaram as conclusões indicadas pelo estudo: “a audiência intensiva de televisão não parece conduzir ao desenvolvimento das capacidades imaginativas de nossos pré-escolares de classe média. As crianças que mais assistem

televisão tenderam a ser as menos imaginativas.” (Jerome Singer, Dorothy Singer & Wanda Rapaczynki, citados por Girardello, 1998, p. 142). De acordo com os autores, diz Girardello (1998), as crianças da pesquisa com audiência intensiva estavam na faixa de 3 a 4 anos de idade que assistiam a mais de sete horas de televisão por dia. Segundo os mesmos autores, relata Girardello (1998), somando a isso o fato dessas crianças passarem mais de 5 horas por dia no ambiente escolar, restava pouco tempo “para explorar seu ambiente físico ou para desenvolver jogos de habilidade, regras ou faz-de-conta que podem ser uma parte tão prazerosa e adaptativa do processo de crescimento.” (p. 142-143). Girardello (1998) descreve ainda que, esses autores observaram uma “relação entre a ‘audiência pesada’ e padrões de comportamento agressivo nas crianças” e cobraram “uma tomada de consciência por parte da família”:

Não seria melhor se os pais arcassem com um pouco da narração de histórias, ou pelo menos assistissem um pouco de TV com as crianças, ou selecionassem cuidadosamente a programação - não apenas sentando passivamente com a criança, mas ativamente discutindo, explicando e mesmo ensinando? (Jerome Singer, Dorothy Singer & Wanda Rapaczynki, citados por Girardello, 1998, p. 143).

Os mesmos autores, citados por Girardello (1998), também alertam para a responsabilidade da indústria televisiva pois, segundo eles, “há muitas possibilidades de se desenvolver programas interessantes ‘que ousem formatos mais lentos, mais repetição, considerável reforço positivo, mais ênfase em ajuda, partilha e amizade, além de uma ênfase mais nítida na distinção entre fantasia e realidade’ ”.(p. 143). Segundo Girardello (1998), esses autores indicam “a possibilidade de que programas específicos possam estimular a imaginação” (p. 143). Um exemplo disso, seria uma das conclusões que Singer e Singer chegaram em relação a *Mister Rogers*: “um programa para crianças pouco usual em seu ritmo lento, com pausas para que a criança responda, e a criação de um mundo de fantasia distinto, estimulam a brincadeira de faz-de-conta, particularmente em crianças pré-escolares menos imaginativas.” (Girardello, 1998, p. 143)

De qualquer maneira, esses autores, citados por Girardello (1998), concluíram que “a imaginação humana é um de nossos maiores recursos” e também “é nutrida melhor através da relação com um pai ou mãe afetuosos e comunicativos do que através da exposição passiva a uma tela eletrônica” (p. 143)

De acordo com Girardello (1998), essa perspectiva levou os autores a publicação de um livro dedicado a familiares e professores em que o foco principal é o fato “de que a

fantasia pode ser estimulada com o auxílio de recursos mínimos”, pois, para os mesmos, “O entusiasmo de uma pessoa adulta envolvida e entendida, que usa (...) jogos, histórias e exercícios, é o melhor instrumento para despertar os recursos imaginativos da criança.” (Dorothy Singer & Jerome Singer, citados por Girardello, 1998, p.143).

Frente a tudo isso, Singer e Singer, segundo Girardello (1998), propuseram utilizar a TV de maneira construtiva para o desenvolvimento da imaginação, lembrando que para os autores a alternativa mais correta e “inviável” seria “o banimento da TV até que a criança chegasse à idade escolar.” (p.144). De acordo com Girardello (1998), os mesmos autores aceitam a idéia de que a TV “pode ter um papel construtivo” e descrevem “que em suas pesquisas ‘crianças de três e quatro anos de idade aumentaram suas habilidades imaginativas e o prazer nas brincadeiras depois de assistirem programas [educativos], particularmente se um adulto estava sentado com elas enquanto assistiam.’ ” (Dorothy Singer & Jerome Singer, citados por Girardello, 1998, p.144). Girardello (1998) menciona que para os autores, “o acompanhamento adulto à atividade infantil de assistir televisão é o grande diferencial na qualidade imaginativa da experiência.” (p. 144)

(...) O pai, a mãe ou a professora preocupados(as) podem usar a ampla disponibilidade de personagens e aventuras interessantes, ajudando a criança a incorporar esse material na brincadeira e no auto-entretenimento. (...) Os meios podem assim (...) nutrir a imaginação em vez de substituí-la. Se familiares e professores estão dispostos a se tornarem parceiros das crianças na brincadeira, podemos ver o florescimento de um novo período de imaginação e criatividade, tanto nos mais jovens quanto nos mais velhos. (Dorothy Singer & Jerome Singer, citados por Girardello, 1998, p.144).

Por fim, descreve Girardello (1998), a equipe coordenada por Dorothy e Jerome Singer desenvolveram “outros estudos buscando aferir a relação entre a televisão e a imaginatividade da criança” e, mais geral, essa

equipe de Yale concluiu nesses estudos posteriores que há pouca evidência de que a televisão por si só interfira na tendência da criança pequena a se envolver na brincadeira imaginativa; a imaginatividade liga-se diretamente ao contexto da geral da criança, em especial a seus afetos positivos, à sua vivacidade e ao uso extensivo da linguagem, mas não apresenta relação significativa com a exposição à televisão, se isolada dos outros fatores.” (Girardello, 1998, p. 144-145).

2.1.2.2 As pesquisas de Howard Gardner

De acordo com Girardello (1998), uma postura mais favorável à TV “é a do psicólogo Howard Gardner, da Universidade de Harvard que estudou por mais de vinte

anos os aspectos cognitivos da criatividade.” (p.145). A autora descreve que, com sua equipe, Gardner “estudou cada etapa do processo de ‘conquista da televisão’ pela criança dos zero aos cinco anos de idade” e se impressionou “com a facilidade” da criança em adquirir “domínio sobre os códigos de tantos mundos diferentes: o da televisão em si, o mundo de cada canal, o de cada programa, o de cada cena.” (Girardello, 1998, p.145). Segundo Girardello (1998), Gardner “compara a criança pequena a uma antropóloga que busca entender uma cultura alheia, e que acaba realizando sua tarefa com enorme sucesso.” (p. 145)

Alguns aspectos da televisão - por exemplo, sua natureza narrativa - são resolvidos logo. Outros aspectos mais desafiadores - a tabela de programação, as principais diferenças entre os programas - estão basicamente compreendidos pela criança até ela entrar na escola. Dada a pequena experiência da criança e a relativa falta de ajuda dos informantes, este é um resultado espetacular. (Gardner, citado por Girardello, 1998, p.145)

Girardello (1998) menciona que, assim como Singer e Singer antes citados, Gardner destaca “a importância da mediação adulta na relação da criança com a tevê, por exemplo quanto às convenções de linguagem, a distinção entre ficção e documentário e o papel dos comerciais.” (p.145). Segundo Girardello (1998), isso pode colaborar para que a criança integre a tevê em sua vida de forma equilibrada, e também permita que a mesma “se torne uma especialista na linguagem da televisão.” (p.145). Gardner, diz Girardello (1998), leva em consideração o “potencial expressivo do meio, considerando que as crianças podem vir mais tarde a produzir material para a televisão.” (p. 145) Ele diz: “Provavelmente aqueles cuja ‘língua nativa’ é a televisão se tornarão seus grandes poetas” (Gardner, citado por Girardello, 1998, p.145).

Gardner menciona dois “mitos” opostos sobre a criança – que de acordo com Girardello (1998) seriam basicamente as “duas posições radicais” mencionadas anteriormente: uma seria “a idéia da criança como vítima passiva, especialmente da televisão”; e a outra seria “a criança como agente ativo, permanentemente resolvendo problemas e atribuindo sentidos.” (Girardello, 1998, p.145-146)

Segundo Gardner, não existe uma posição final de pesquisa científica a respeito, mas que:

(...) já há fundamentação considerável para a visão da criança pequena como uma transformadora ativa do material que lhe chega pelo vídeo, e pouca fundamentação, se é que há alguma, para a visão da criança como uma “vítima” passiva da

televisão. A televisão pode na verdade exercer efeitos positivos sobre os poderes imaginativos da criança. (Gardner, citado por Girardello, 1998, p.146)

Para Gardner, “hoje são os heróis da televisão e suas aventuras que servem de matéria-prima e estímulo para a fantasia” das crianças, para sua imaginação. (Girardello, 1998, p. 146). “A imaginação da criança apanha essas figuras da tela da televisão e, com seus métodos misteriosos, modela os desenhos e histórias de seu mundo de fantasia.” (Gardner citado por Girardello, 1998, p.146). Assim, para Gardner,, “Se a criança tiver os materiais necessários, como canetas, lápis-de-cor, argila e fantoches, (...) ela irá se inspirar nas imagens da televisão, mas produzirá suas próprias criações.” (Girardello, 1998, p. 146). Dessa maneira, para o autor, “não só a televisão não atrofia a imaginação como promove o seu florescimento.” (Girardello, 1998, p. 146) Gardner, (1998), numa pesquisa desenvolvida “para conhecer melhor o papel da televisão no estímulo à imaginação” demonstrou que “não é que um meio promova a imaginação enquanto o outro a bloqueia: cada meio pode estimular a imaginação, mas tende a fazê-lo de modos caracteristicamente diferentes.” (Gardner citado por Girardello, 1998, p. 146). Girardello (1998) descreve que: “O rádio, por exemplo, tende a estimular composições mais atentas aos efeitos de linguagem, com imagens mais fixas e acabadas, enquanto a televisão tende a estimular desenhos que sugiram dinamismo, com grande variedade de expressões faciais.” (p. 146)

De acordo com Gardner, esses resultados da pesquisa “inocentam a televisão da acusação de que ela destrói ou reduz radicalmente a imaginação da criança.” (Gardner citado por Girardello, 1998, p. 147). Girardello (1998), menciona que, segundo o autor, uma forma melhor de “aferir o papel mais da televisão (...) seria dar a criança a oportunidade de atuar como diretora de cinema, já que talvez ‘a habilidade central inculcada pela televisão seja a habilidade de planejar e redigir cenas dramáticas.’” (p.147) Para Gardner “Um exemplo disso são as brincadeiras dramáticas em que as crianças tão freqüentemente revivem episódios emocionantes de programas de tevê.” (Girardello, 1998, p. 147)

Segundo Girardello (1998):

O fato de uma criança não desenhar com habilidade nada informa sobre a pobreza ou riqueza de seu ‘olhar interior’. Assim, qualquer eventual qualidade superior dos desenhos inspirados pela televisão pode se relacionar apenas à maior facilidade que a criança tem em imitar um modelo concreto. Essa observação, porém, não invalida a conclusão de Gardner de que cada meio estimula a imaginação de uma maneira diferente. (p.147)

2.1.2.3 As pesquisas de Patricia Marks Greenfield

De acordo com Girardello (1998), Greenfield desde a década de 80 desenvolveu estudos sobre a “imaginação da criança nos novos contextos tecnológicos.” (p.147) Girardello (1998) relata que essa pesquisadora também destaca como importante a mediação do adulto mencionando que os “eventuais efeitos negativos dos meios eletrônicos sobre as crianças não são intrínsecos a eles, mas dependem de como são usados.” (p.147). Para Greenfield, “assistir televisão pode tornar-se uma atividade passiva e esterilizante se os adultos não a guiarem, ensinando as crianças a assistir criticamente e a aprender com o que assistem.” (Greenfield citada por Girardello, 1998, p.147).

Segundo Girardello (1998), Greenfield também destaca a importância da educação para a recepção dos meios. Assim, Greenfield supõe “que toda a exposição a televisão e ao cinema ensina coisas às crianças sobre ação, processo, transformação física, e sobre a representação bidimensional do espaço tridimensional.” (Girardello, 1998, p. 148)

De acordo com Girardello (1998), Greenfield tem como objetivo principal em seus estudos “a investigação das diferenças entre o rádio e a televisão no estímulo a imaginação.” (p.148). Dessa forma, a pesquisadora realizou uma investigação para verificar a suposição de que o rádio estimula mais a imaginação da criança, pois “o ouvinte teria que criar imagens mentais pessoais, ligadas a sua memória e experiência.” (Girardello, 1998, p. 148). A pesquisa de Greenfield, segundo Girardello (1998):

Sua equipe realizou um estudo com crianças de primeiro grau, apresentando a cada uma delas uma história em formato radiofônico, e outra história num formato de televisão. As histórias eram interrompidas um pouco antes do final, e pedia-se às crianças que as continuassem. Era medido o grau em que as crianças introduziam em suas finalizações elementos que não tinham aparecido nas histórias que elas tinham visto ou ouvido. Na avaliação dos finais criados, era contado o número de ‘palavras imaginativas’, ou seja, aquelas que não ‘ecoavam’ as palavras ou imagens da história. Foi também aferida a frequência de eventos, personagens e cenários considerados imaginativos. Os finais inventados para as histórias assistidas em vídeo continham 89% de ‘palavras imaginativas’, enquanto os finais das histórias apenas ouvidas continham 97%. Como além disso as histórias em áudio deram origem a finais inventados mais extensos, os autores concluíram que ‘as crianças mostravam mais imaginação nas histórias que se seguiam às apresentações de rádio do que às apresentações de TV. (p.148)

Entretanto, outros pesquisadores, Daniel Anderson e Patricia Collins, questionaram essa conclusão, menciona Girardello (1998). Os mesmos argumentaram “que talvez os finais das histórias assistidas pela televisão não fossem menos imaginativos, ‘apenas mais

sucintos e menos repetitivos’, pois já que as versões audiovisuais continham mais informação, haveria menos o que completar.” (Girardello, 1998, p. 148-149). Segundo Girardello (1998), “A pesquisa de Greenfield e sua equipe especula que com o tempo a exposição repetida a histórias na televisão tenderia a tornar as crianças menos imaginativas.” (p.149). Dessa maneira, relata Girardello (1998), “A réplica de Anderson e Collins é que os resultados da pesquisa poderiam estar apenas sugerindo que quando as crianças recebem mais informação através de uma história, tendem a usar essa informação na criação do final pedido.” (p.149). Segundo Girardello (1998), em relação a essa questão “a pesquisa empírica neste campo não deu uma resposta final.” (p. 149)

De acordo com Girardello (1998), noutra pesquisa de Greenfield, pediu-se as crianças que desenhassem “a partir de histórias ouvidas no rádio, na televisão e em livros; concluiu-se que as crianças fizeram tipos diferentes de desenhos, de acordo com o meio que os motivou”:

A versão em rádio estimulou desenhos mais imaginativos, no sentido de que as crianças escolheram uma variedade maior de conteúdos da história para representar graficamente, e incorporaram mais conteúdos exteriores à história em seus desenhos. No entanto, se considerarmos não a originalidade dos desenhos, mas sua qualidade, então as crianças expostas à televisão e aos livros ilustrados tiveram mais sucesso. (...) Assim, se a televisão não parece estimular tanta variedade ou tanto uso da experiência anterior da criança no desenho quanto o rádio, ela parece estimular habilidades visuais, tais como as que são exigidas para a criação da perspectiva visual. (Greenfield citada por Girardello, 1998, p.149)

Uma outra questão levantada por Greenfield, é a “que liga a pesquisa sobre imaginação ao debate social sobre violência na televisão.” (Girardello, 1998, p. 149). Segundo Greenfield: “Se o rádio estimula a imaginação mais que a televisão (...) é porque ele deixa lacunas visuais para o ouvinte preencher com a imaginação, como acontece na experiência da leitura de livros.” (Girardello, 1998, p. 149). Segundo a mesma autora, para acontecer isso é preciso “que a criança tenha conhecimento e experiência anteriores, que usará nesse preenchimento imaginário de lacunas.” (Girardello, 1998, p. 149). Dessa maneira, Girardello (1998) menciona o que: “No caso de temas dos quais as crianças não têm experiência necessária, os meios predominantemente verbais – como o livro ou o rádio – têm uma vantagem especial.” (Girardello, 1998, p.149-150). Assim, para Greenfield:

Se as crianças lêem um livro que vai além de sua experiência em sexo ou violência, elas podem simplesmente imaginá-lo ‘errado’ ou não imaginá-lo. Na televisão ou no filme, em contraste, as mesmas crianças, quer prontas para a experiência ou não, serão forçadas a vê-las como realmente são. Assim, os meios verbais, por deixarem

tanto para ser preenchido pela imaginação, na verdade se ajustam ao nível da criança que escuta ou assiste. (Greenfield citada por Girardello, 1998, p.150)

Desse modo, para Greenfield, “o realismo visual da televisão pode contribuir para o aprendizado de conteúdos novos, mas pode ser desvantajoso no caso de materiais que a criança não está pronta para ver.” (Girardello, 1998, p. 150). Girardello (1998) ressalta que, segundo Greenfield, “apesar de a televisão ter o seu valor na educação e na socialização, a criança também precisa de outras experiências, e deve ser encorajada a usufruir de meios variados, para o estímulo de sua reflexão e de sua imaginação.” (p. 150)

2.1.2.4 O relatório de Anderson & Collins

De acordo com Girardello (1998), uma síntese das pesquisas realizadas na psicologia a respeito dos efeitos da televisão sobre a imaginação da criança está num relatório feito por Daniel Anderson e Patricia Collins em 1988 solicitado pelo governo federal dos EUA. Segundo Girardello (1998), o objetivo do estudo era verificar “o que já havia sido comprovado cientificamente sobre os efeitos negativos da televisão sobre as habilidades como compreensão, atenção e criatividade.” (p.150). Dessa forma, Girardello (1998) continua descrevendo que dessa análise de tais pesquisas – inclusive as até aqui descritas nesse tópico – Anderson e Collins “não encontraram evidência conclusiva de que a televisão provoque passividade cognitiva.” (p.150)

Girardello (1998) menciona que um aspecto preocupava Anderson e Collins e foi examinado por eles: se refere ao fato “de que ver televisão tome o lugar da brincadeira imaginativa”, prejudicando o desenvolvimento da criança. (p. 150) Segundo Girardello (1998), uma pesquisa desenvolvida por Reid e Frazer (1980), relatada por Anderson e Collins, mostrou o contrário uma vez que, de acordo com o estudo, “assistir televisão não só não substitui a brincadeira imaginativa como é freqüentemente usado como ponto de partida para a brincadeira imaginativa, que então acontece na frente da televisão.” (Girardello, 1998, p.150-151). Além disso, Anderson e Collins acrescentam que o fluxo de informação em uma narrativa de televisão não impede a geração de hipóteses sobre o que vai acontecer a seguir, nem impede a interpretação de seqüências de ação.(Girardello, 1998, p. 151). “De fato, assistir televisão pode encorajar essas atividades.” (Reid & Frazer citados por Girardello, 1998, p.151). Segundo Girardello (1998), outro estudo relatado por Anderson e Collins diz respeito a pesquisa de Alexander et alii (1984) em que se realizou

uma observação durante 30 horas das interações de dois irmãos de seis e nove anos de idade enquanto assistiam a televisão e, de acordo com esse estudo, “as duas funções mais frequentes das conversas ligadas a TV eram interpretação e projeção: ‘A projeção consistia quase inteiramente de imaginações ou seja, era usada para manter a brincadeira representacional. Para as crianças pequenas, assim, a atividade de assistir televisão não é desprovida do uso das capacidades imaginativas.’ ” (Anderson & Collins citado por Girardello, 1998, p. 151). Mas, de acordo com Girardello (1998), tais autores “consideram (...) que esses resultados não excluem a possibilidade de que outros meios sejam mais estimulantes da imaginação, como sugerem as pesquisas de Patricia M. Greenfield e seus colegas.” (p. 151).

Em se falando ainda sobre a brincadeira imaginativa, o relatório de Anderson e Collins alerta sobre a pesquisa de James and McCain (1982) “sobre como as crianças de quatro e cinco anos incorporavam o conteúdo da televisão na brincadeira.” (Anderson e Collins citados por Girardello, 1998, p. 151). Segundo Anderson e Collins, esses autores “verificaram que não apenas a brincadeira que é baseada na TV como a que não o é compunham-se dos mesmos temas, e que estes temas são basicamente os temas descritos como característicos da cultura ocidental.” (Anderson & Collins citados por Girardello, 1998, p. 151). Anderson e Collins relatam que James e McCain verificaram que:

quando as crianças incorporam personagens de televisão na brincadeira, mais crianças tendem a se envolver; que elas se dispõem mais freqüentemente a tentar fazer coisas que consideravam difíceis; que elas tendem mais a explorar os sentimentos de pessoas em diferentes papéis sociais; e dizem se divertir mais. (Anderson e Collins citados por Girardello, 1998, p.151)

Sendo assim, Anderson e Collins “interpretam a conclusão do estudo sugerindo que o conteúdo da televisão ‘proporcione uma cultura comum na qual as crianças podem se basear’, embora não haja elementos para dizer se tal brincadeira é inerentemente mais ou menos imaginativa do que aquela que se baseia em temas não derivados da televisão.” (Anderson e Collins citados por Girardello, 1998, p.152)

E sobre a relação entre a televisão e a vida de fantasia das crianças, os mesmos autores relatam o estudo de McIlwraith and Schallow (1983), “que concluiu ‘não haver fundamentação para a tese de que a televisão toma o lugar da fantasia imaginativa, prejudicando seu desenvolvimento’ ” (Anderson e Collins citados por Girardello, 1998, p.152). Segundo Anderson e Collins, “Por outro lado, as conclusões do estudo sugerem (...) que é preciso investigar melhor se as crianças assistem mais televisão como um escape

para fantasias desagradáveis, ou se a audiência intensa de televisão é causa, em parte, de tais fantasias desagradáveis.” (Girardello, 1998, p.152)

De acordo com Girardello (1998)

essa é a grande questão que os autores consideram em aberto na pesquisa entre a relação televisão-imaginação infantil: até que ponto a televisão é a causa das relações, tanto positivas como negativas, encontradas entre a exposição à TV e as várias medições de imaginatividade e fantasia. Segundo eles, ainda não foi encontrada evidência convincente de que a televisão *produza* estas relações. (p.152)

Por fim, Girardello (1998), relata “as conclusões do relatório Anderson & Collins sobre televisão e imaginação infantil”:

A televisão pode exigir menor uso produtivo das capacidades imaginativas do que ouvir uma história. No entanto, não foi demonstrado que com o tempo esta experiência diminua a capacidade imaginativa. Além disso, não há evidência de que o produto imaginativo inspirado pela televisão seja de qualidade imaginativa mais pobre do que aquele inspirado pelo rádio. Em geral, a televisão não parece interromper o desenvolvimento da brincadeira de fantasia e a imaginatividade. De fato, sua incorporação como experiência cultural comum na brincadeira em grupo de pré-escolares pode facilitar a formação de amizades, promover a brincadeira dramática e acrescentar variedade à brincadeira. Um estudo indicou que fantasias desagradáveis podem estar relacionadas a altos níveis de audiência. A direção desta causalidade não foi no entanto estabelecida, e a conclusão do estudo deve ser repetida com medidas de exposição à televisão mais detalhadas antes que possamos atribuir-lhe maior confiança. A televisão pode influenciar negativamente a criatividade, mas a evidência disso limita-se a uma ou duas tarefas usadas em uma investigação. Este efeito pode na verdade refletir perseverança diminuída na tarefa ou pode genuinamente refletir uma redução na habilidade de pensar possibilidades alternativas. A questão fica por ser clarificada em trabalhos posteriores. (Anderson e Collins, citados por Girardello, 1998, p.152-153)

2.1.2.5 As pesquisas nos anos 90

De acordo com Girardello (1998), “Na pesquisa em psicologia sobre a relação entre criança, TV e imaginação nos últimos anos, a atribuição dos efeitos da televisão ganha complexidade, passando a ser vista necessariamente como resultado de múltiplos fatores, especialmente o conteúdo da programação.” (p. 153). A autora menciona sobre um estudo desenvolvido na Holanda em 1992 de Patti Valkenburg e seus colegas onde os mesmos “confirmam que há pouca evidência de que assistir televisão por si só iniba o desenvolvimento das habilidades imaginativas e da fantasia interior das crianças, e que programas não-violentos podem ser até benéficos para a fantasia.” (Patti Valkenburg,

Marcel Vooijs, Tom Van Der Voort e Oene Wiegman citados por Girardello, 1998, p.153). Ao mesmo tempo, continua Girardello (1998), de acordo com os autores “diversos estudos têm mostrado que programas com muita ação e violência podem inibir o desenvolvimento da fantasia das crianças.” (p. 153). Girardello (1998) completa relatando que “a pesquisa empírica realizada pelos autores confirma que a questão-chave é o conteúdo dos programas.” (p. 153)

Patti Valkenburg e seus colegas, concluíram que “assistir televisão não necessariamente afeta o desenvolvimento da fantasia infantil (...); ao contrário, parece haver relações positivas entre assistir televisão e certos tipos de fantasia.” (Valkenburg et alii citados por Girardello, 1998, p.153). De acordo com Girardello (1998), esses autores após realizarem um estudo com “354 crianças holandesas na segunda e quarta séries primárias, e de acompanharem-nas ao longo de dois anos, eles concluíram que

o efeito estimulante da televisão depende do tipo de programa assistido e do tipo de fantasia que está sendo considerado. Programas violentos estimulam fantasias *agressivo-heróicas*, enquanto programas infantis não-violentos promovem um estilo de fantasia *positiva-intensa*.” (Valkenburg et alii citados por Girardello, 1998, p.153-154).

Esses mesmos autores também concluíram “que os efeitos da televisão sobre a fantasia dependem mais do conteúdo apresentado do que do modo como ele é apresentado (tal como natureza visual ou ritmo rápido).” (Girardello, 1998, p.154). Girardello (1998) ainda comenta que eles “estudaram a influência da televisão no devaneio infantil e, em trabalho publicado em 1995, registraram com surpresa a ausência de pesquisa sobre essa questão, considerando o grande desenvolvimento do estudo empírico sobre a cognição infantil ocorrido nas duas últimas décadas.” (Patti Valkenburg e Tom Van Der Voort, citados por Girardello, 1998, p.154). Segundo Girardello (1998), os autores explicam que essa ausência surpreende porque “ ‘não há atividade cognitiva mais ubíqua do que o sonhar de olhos abertos’, considerado ‘um pré-requisito do desenvolvimento cognitivo e intelectual normal.’ Durante o devaneio, ‘as crianças têm a oportunidade de trabalhar a informação, recombina-la, reorganiza-la; de ensaiar suas experiências; e de explorar suas opções de comportamento futuro.’ ” (Patti Valkenburg e Tom Van Der Voort, citados por Girardello, 1998, p.154).

Tais autores, “discutem as hipóteses levantadas por Singer (1980) de que a natureza visual e o ritmo acelerado da televisão reduzem o devaneio na criança porque ela recebe as imagens prontas e assim não praticaria a geração de suas próprias imagens.” (Girardello,

1998, p.154). Mas, eles “verificaram, ao contrário, que as crianças têm grande facilidade em devanear *enquanto* assistem televisão.” (Patti Valkenburg e Tom Van Der Voort, citados por Girardello, 1998, p.154). Desse modo, Girardello (1998) descreve que, segundo esses autores, “não apenas existe suficiente evidência empírica para apoiar a *hipótese da redução*, como também ela pode ser questionada teoricamente”:

Em primeiro lugar, é duvidoso que a televisão prejudique a prática de as crianças formarem suas próprias imagens visuais, porque há muitas outras atividades com as quais elas se envolvem freqüentemente, como falar, ouvir, escrever e ler, durante as quais elas podem praticar o recurso a imagens visuais que correspondam às imagens verbais. Em segundo lugar, não há razão para assumirmos que o devaneio seja prejudicado por uma diminuição no empenho de investir esforço, porque o devaneio não exige um alto grau de esforço mental (Klinger, 1990). Em terceiro, é duvidoso que a televisão tome o lugar do devaneio em razão de seu ritmo rápido, porque o público combina facilmente assistir televisão com devanear. (Klinger citado por Patti Valkenburg e Tom Van Der Voort, citados por Girardello, 1998, p.154).

Frente a isso, as conclusões dessa pesquisa

apóiam a *hipótese da estimulação*, de acordo com a qual as crianças que assistem freqüentemente a certo tipo de programação tendem a devanear sobre temas que correspondem àquele conteúdo. Também foi verificado que assistir a programas dramáticos violentos inibia o devaneio positivo-intenso, e que assistir a programas dramáticos não-violentos parecia inibir o devaneio agressivo-heróico. (Girardello, 1998, p.155)

2.1.2.6 Conclusões de Girardello frente as pesquisas relatadas anteriormente.

Para Girardello (1998), a “primeira conclusão desse corpo de pesquisas é a necessidade de se examinar de forma integrada os diversos fatores que interagem durante a atividade imaginativa da criança que vê televisão.” (p. 155). Segundo a autora, “O papel da TV depende de como ela se encaixa na vida particular da criança, e da qualidade geral de seu cotidiano.” (Girardello, 1998, p. 155). Dessa forma, a amplitude do tempo que a criança assiste a TV, “o tipo de mediação adulta e conteúdo da programação” são os três fatores desse cotidiano que os pesquisadores consideraram mais importantes. (Girardello, 1998, p.155)

De acordo com Girardello (1998), o tempo que a criança fica em frente à TV é “fundamental na influência do meio sobre a imaginação.” (p. 155) Segundo a autora, “desde as primeiras pesquisas empíricas na área, o risco de passividade cognitiva esteve sempre associado à audiência intensiva.” (Girardello, 1998, p.155). Mas, para a mesma,

“(…) Quando crianças pequenas que assistem a tanta televisão demonstram tendências agressivas, não se pode atribuir toda a responsabilidade à televisão por um fracasso do contexto social em que a criança vive de lhe proporcionar outros estímulos e companhia.” (Girardello, 1998, p. 155). Segundo Girardello (1998), os estudos a que teve acesso onde aparece a TV como nociva “às habilidades cognitivas da criança – inclusive a imaginação – se referem a casos de audiência intensiva, um padrão que só tende a se estabelecer em contextos já fragilizados por outros problemas.” (p. 156)

Já quando os padrões de audiência são mais baixos, a mediação do adulto surge “como o grande diferencial na qualidade imaginativa da experiência da criança com a televisão” podendo essa nutrir a imaginação, segundo os autores antes citados, se a experiência for conduzida por um adulto, “que ajude a encontrar o melhor nicho para ela na vida das crianças, e também a assistir criticamente e a compreender a linguagem do meio, suas riquezas e limitações.” (Girardello, 1998, p. 156)

Segundo a mesma autora, o formato/conteúdo da programação também influencia a imaginação infantil: “programas de ação e aventura com tratamento fantasioso tendem a estimular a imaginação, enquanto os mesmos temas em tratamento realista tendem a deprimir a imaginação”, ou seja, um tema pesado ou dramático tratado de maneira fantasiosa é mais facilmente incorporado ao faz-de-conta e, ao contrário, uma violência mais real deixa as crianças com ansiedade o que dificulta a “elaboração lúdica interior.” (Girardello, 1998, p. 156).

Estudos mais recentes confirmaram “que muita ação e violência na televisão podem inibir o desenvolvimento de fantasias agradáveis nas crianças, e estimular fantasias de agressividade.” (Girardello, 1998, p. 156).

Segundo Girardello (1998), se na psicologia cognitiva do início da década de 80 acreditava que “assistir TV tomava o lugar da brincadeira imaginativa”, pesquisas recentes mostraram o oposto: o conteúdo da TV está sendo incorporado à brincadeira, e os heróis, heroínas e aventuras assistidos na TV são “usados como matéria-prima da vida de fantasia das crianças.” (p. 156). A autora lembra que “(…) Isso acontece inclusive durante a própria experiência, já que as crianças brincam e devaneiam com frequência *enquanto* assistem televisão.” (Girardello, 1998, p. 156)

Dessa forma, em relação aos estudos:

Confirma-se então que a televisão - enquanto meio - por si só não é prejudicial à imaginação da criança. Seus efeitos tóxicos ou benéficos dependem de seus conteúdos e linguagens, do contexto da recepção e da qualidade geral da vida da

criança - física, afetiva e poética - não podendo ser isolados dos demais processos sócio-culturais. (Girardello, 1998, p. 157)

Assim, menciona Girardello (1998), frente a seus estudos em relação as pesquisas referentes a influência da TV na imaginação infantil, viu-se que o “debate social” sobre TV e criança está sobre uma diferença de perspectiva histórica: “de uma lado os que temem que as novas gerações cheguem desfalcadas ao futuro, e do outro os que, ao contrário, argumentam que as crianças, ao adquirirem novas habilidades cognitivas no ambiente dos meios de comunicação, poderão saber mais do que as gerações precedentes.” (p. 157). Mas, segundo a autora, não tem o que se temer “já que em situações adequadas as crianças imaginam enquanto vêem televisão, e depois ainda recriam as imagens da TV no seu faz-de-conta, elaborando-as e fazendo-as suas.” (Girardello, 1998, p.157).

2.2 A relação entre a criança e a violência na televisão

Sabe-se que o ser humano é influenciado pelo ambiente em que está inserido. Assim, a maioria daquilo que nos aparece é captado por nossos sentidos contribuindo para a formação do caráter de um indivíduo. Dessa forma, conhecer e compreender o que acontece em volta, no local em que nos encontramos é de suma importância para fazermos nossas escolhas, construirmos nossa identidade. Mas e quando não é possível fazer a escolha? Quando algo ou alguma coisa já está ali, pronta e acabada, apenas esperando para ser captada por nossos sentidos? Quando não participamos diretamente de todo o processo inicial de construção e apenas recebemos a obra acabada? Talvez corremos riscos de não sabermos o que está acontecendo, quais as causas e efeitos daquilo que nossos sentidos percebem, captam.

Não são poucas às vezes em que ligamos a TV e nela são mostradas atitudes, cenas consideradas violentas. Alguns filmes, noticiários e desenhos animados apresentam cenas onde a violência é exposta aos olhares dos espectadores. Esses espectadores são idosos, adultos, jovens e crianças.

Segundo Arnaldo e Finnström (2000) “vivemos hoje em um mundo de jovens. Mais de metade da população mundial tem menos de 29 anos, ou é ainda mais jovem” (p. 39). Preocupar-se com a formação da criança e do jovem é muito importante: que ser humano queremos formar, quais serão suas características sociais, econômicas e políticas? De

acordo com os autores, “a UNESCO está preocupada com (...) questões que afetam diretamente os jovens na sociedade de hoje, jovens estes que continuarão a construir a democracia seguindo nosso caminho.” (p. 39).

Willis e Stransburguer, citados por Gomes e Gomes (2000), mencionam que as crianças aprendem suas habilidades e valores observando o que acontece próximo a elas: imitam, procuram modelos e fazem tentativas. Relacionando a esse fato, Arnaldo e Finnström (2000) descrevem que “A UNESCO também está preocupada em proteger os jovens, sobretudo as crianças, da violência gratuita, da exposição ao sexo, pornografia e pedofilia.” (p. 39). Para os autores, “é necessário considerar os fatores culturais, sociais e familiares que determinam o temperamento de uma criança e estabelecer as bases para compreender como os jovens vêm e agem em seu mundo” (p. 40).

Frente ao aumento da violência em toda parte do mundo, cresce o número de pesquisas que estudam a violência na TV. Muitos desses estudos procuram verificar se existe relação entre a violência exposta na tela e o aumento da violência na sociedade. Numa conferência na cidade de Lund, Suécia, de 26 a 27 de setembro de 1995, Arnaldo e Finnström (2000) descrevem que os participantes discutiram as ameaças que a violência na TV apresenta para os jovens, ou seja, os efeitos sociais dessa violência - “o impacto social crescente da revolução da informação”.(p. 41)

Segundo Feilitzen (2000), “a pesquisa sobre violência na mídia, que teve início na década de 20 e se intensificou nas décadas posteriores, se aplica, principalmente, aos filmes e à televisão, tendo se estendido, nos últimos quinze anos, a estudos sobre vídeo, jogos eletrônicos e Internet” (p. 49). A autora descreve ainda que, “com a diversificação da mídia, a quantidade de violência nela existente aumentou” (Feilitzen 2000, p. 49). A mesma relata que nenhuma outra área, desde a década de 80, teve uma “globalização tão rápida, crescimento recorde e concentração de poder” como a área da mídia e telecomunicações sendo que os “conglomerados com sede nos EUA são os maiores e mais numerosos” (p.49).

Para Feilitzen (2000, p. 50), “o fato de os EUA distribuírem a maior parte da violência na mídia no mundo todo leva, entre outras coisas, à circunstância de a programação americana” na TV alemã ter quatro vezes mais cenas de violência que a própria programação da TV alemã de acordo com Groebel e Gleich (1993). A autora cita um estudo sueco de Conström e Høijer (1996) em que os mesmos, analisando o conteúdo dos programas de TV na Suécia, constataram que “62% do tempo de violência (...)

consistia em cenas violentas de origem norte-americana.” (Feilitzen, 2000, p. 50). Assim, com o estudo, estimou-se que cerca de 70% do tempo de violência era de origem norte-americana.

Mas, de acordo com Gerbner (1997), citado por Feilitzen (2000), nota-se que as pessoas nos EUA preferem assistir a programas de televisão não-violentos. Segundo Goonasekera (1995); Sancho (1995); Lamb (1997), citados por Feilitzen (2000), relatórios realizados em algumas nações mostram que os habitantes locais tem preferência em assistir a programas produzidos em seus países, se existir a alternativa. Mas, segundo Feilitzen (2000), produzir um drama ou ficção é caro. Dessa forma, a autora descreve, citando Gerbner (1997): “o que domina a violência na mídia (...) é o marketing global” (p. 51). Relacionado a isso, para ela os produtos da mídia necessitam de um “ingrediente dramático que não exija tradução e se ajuste a tantas culturas quanto possível” (Feilitzen, 2000, p. 51). Neste caso, segundo a autora, o ingrediente é a violência. A mesma, citando Jo Groebel (2000), remete como exemplo que os personagens violentos como o “Exterminador do Futuro e Rambo” são conhecidos por quase 90% das crianças com 12 anos. (Feilitzen, 2000, p. 51).

Feilitzen (2000) alerta que em algumas nações pesquisas de âmbito criminal indicam que a violência na sociedade cresceu nas últimas décadas e acrescenta que as estatísticas mais recentes mostram que entre crianças e jovens com menos de quinze anos de idade a violência se tornou mais comum. A autora enfatiza que o número de crianças no mundo, de acordo com a Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, chega a aproximadamente 37% da população mundial total. E continua descrevendo que quase nenhum programa infantil é produzido e, citando Chong (1955), em alguns países, como nos EUA, as redes de TV “raramente transmitem programas infantis adaptados às diferentes faixas etárias e dificilmente passam programas infantis informativos.” (Feilitzen, 2000, p. 55). Feilitzen ainda descreve que, os programas que são produzidos e transmitidos estão sendo ameaçados pela concorrência com os canais de TV via satélite, em que se transmite basicamente ficção e animação.

A agressividade/violência apresentada na programação da TV sofre restrições. Mas apesar de muitos pesquisadores e estudiosos sugerirem que houvesse mudanças no conteúdo apresentado pela mesma, a agressividade/violência mostrada na tela continua. Alguns mecanismos de bloqueio de canais foram desenvolvidos e alguns pais já tem acesso e utilizam aos mesmos. Devido ao pouco controle dos conteúdos da programação da TV é

possível supor que a quantidade de cenas com agressividade/violência é maior nos canais de TV via satélite.

Dessa forma, segundo a autora, fica a pergunta: se existem pesquisas relacionando violência na mídia e violência na sociedade o que estes estudos nos dizem?

2.2.1 Pesquisas realizadas sobre a relação da TV e o comportamento agressivo/violento das crianças

Wartella, Olivarez e Jennings (2000, p. 61-91) em seu artigo “A criança e a violência na televisão nos EUA” descrevem que na sociedade a violência aumentou e a análise mais trágica está relacionada a crianças e adolescentes. Dois dados citados pelas autoras dão uma maior noção do problema:

(...) Os adolescentes são responsáveis por 24% de todos os crimes violentos que levam à prisão. Com o passar do tempo essa taxa aumentou para aqueles que se encontram na faixa etária dos 12-19 anos, e diminuiu para os indivíduos com 35 anos ou mais. De acordo com os relatórios federais sobre crime, as prisões de jovens por violação de arma aumentaram 113% em toda a nação entre os anos de 1985 e 1994.

A cada cinco minutos uma criança é presa nos EUA por ter cometido um crime violento, e a violência relacionada a armas de fogo mata uma criança norte-americana a cada três horas. (...) (Wartella, Olivarez e Jennings, 2000, p. 61)

Dessa forma, as autoras se questionam o que seria responsável por esse quadro de violência. Para elas “o comportamento violento é um problema complexo e multivariável, ligado a muitas influências” e continuam, citando Rowell Huesmann (1986), afirmando que “agressão é uma síndrome, um padrão permanente de comportamento que pode persistir por toda a infância e chegar à idade adulta” (Wartella, Olivarez & Jennings. 2000, p. 62). Mas, segundo elas, mesmo considerando que inúmeros fatores podem contribuir para a violência na sociedade norte-americana, não se pode ignorar a violência apresentada pela TV lembrando que nos EUA a TV em uma casa fica ligada mais de sete horas por dia. De acordo com as autoras, mesmo que a violência exposta na TV não seja o único fator que contribui para o comportamento violento, “mais de quarenta anos de pesquisas indicam uma relação entre a exposição à violência na mídia e o comportamento agressivo” (p. 62). Afirmam, então, que a TV norte-americana “é muito violenta.” (Wartella, Olivarez & Jennings, 2000, p. 62). Alguns estudos mostram que existe dois tipos de violência

apresentada na TV: a violência explícita (caracterizada por mostrar as cenas de violência físicas como brigas, golpes, ferimentos) e a violência simbólica (situada no campo das ameaças podendo contribuir na construção de valores e comportamentos sociais).

Desde 1994, Wartella, Olivarez e Jennings (2000) estão engajadas num dos maiores estudos sobre retratos de violência na TV norte-americana, o Estudo da Violência na Televisão Nacional (NTVS - National Television Violence Study). Segundo elas, o estudo surgiu “ de uma preocupação política e pública nacional sobre a relação entre a violência na televisão e a violência no mundo real” (Wartella, Olivarez & Jennings, 2000, p. 62). De acordo com as mesmas, esse estudo teve como objetivo controlar a programação da TV durante três anos e relata como a violência foi retratada na TV em cada um dos anos. Posteriormente, fazem recomendações aos que elaboram políticas, à indústria e aos pais. No primeiro relatório de fevereiro de 1996, as autoras trataram da programação do período de 1994-95, e o último, publicado em março de 1997, do período de 1995-96. Nos relatórios elas analisaram o conteúdo da TV referindo-se a uma semana montada de amostra (coletadas por mais de doze semanas, de outubro a junho) de programação transmitida das seis da manhã às onze da noite em 23 canais da TV comercial e a cabo onde cerca de 3.200 programas foram amostrados a cada ano e 2.700 tiveram seu conteúdo analisado para descrever a violência neles presente. Nos dois anos do estudo, Wartella, Olivarez & Jennings (2000) constataram que

A maioria dos shows de televisão norte-americana contém cada um pelo menos um ato de violência; o contexto em que a maior parte da violência é apresentado é são; (...) a violência raramente é punida no contexto imediato em que ocorre; e raramente resulta em prejuízo observável para as vítimas. (...) os perpetradores de violência ficam sem punição em mais de 70% de todas as cenas violentas - embora possam ser punidos ao final do programa. (...) as consequências negativas da violência - prejuízos para as vítimas e suas famílias, bem como danos psicológicos, se não físicos, aos perpetradores da violência - não são retratadas com frequência. (p.63)

Segundo as autoras, em termos de porcentagem se observou que

cerca de metade de todas as interações violentas não apresenta nenhum dano para as vítimas e mais da metade não mostra dor. E muito raramente, em menos de um quinto de toda a programação violenta, as repercussões negativas a longo prazo da violência, tais como danos psicológicos, financeiros ou emocionais, são retratadas. Armas (tais como revólveres) aparecem em cerca de um quarto de todos os programas violentos, e muito poucos programas (estimamos 4% a cada ano) têm temas antiviolentos. (Wartella, Olivarez & Jennings, 2000, p. 63-64).

De acordo com as autoras nos últimos quarenta anos foram realizados nos EUA mais de 3500 estudos de pesquisa dos efeitos da violência na TV sobre o público que constataram que a “violência na televisão é um mal para a saúde pública”. (Wartella, Olivarez & Jennings, 2000, p. 64). Tais estudos, segundo Wartella, Olivarez e Jennings (2000) concluíram que a mídia de massa contribui para o comportamento e atitudes agressivas, assim como conduz a efeitos de dessensibilização e medo.” (p. 64). Elas alertam que os estudos não afirmaram que ver a violência na tela é o único fator que contribui para o comportamento violento e também não são todos os atos de violência na TV que preocupam, não são todos os adultos e crianças que são afetados pelas cenas violentas. Mas, as mesmas reforçam que existem evidências que a “exposição à violência na mídia contribui de forma significativa para a violência no mundo real.” (Wartella, Olivarez & Jennings, 2000, p. 64)

No artigo “A natureza e o Contexto da Violência na Televisão Americana”, Wilson et al. (2000, p. 71-91), revisam uma parte da análise do primeiro ano dessa pesquisa da programação da TV americana (NTVS) conduzida pelos pesquisadores da Universidade da Califórnia, em Santa Bárbara. Primeiramente os autores examinaram o conjunto de conhecimento científico avaliando os efeitos da violência na TV sobre o “público espectador”. (Wilson et al, 2000, p.72). Os mesmos autores chegaram a quatro conclusões que representam suposições acerca desses efeitos da violência na tela sobre o público espectador apresentadas a seguir:

- *“A violência na TV contribui para efeitos anti-sociais nos espectadores”*

Segundo eles a Associação Psicológica Norte-Americana (1993), a Associação Médica Norte-Americana (1996), os Centros para Controle de Doenças (1991), a Academia Nacional de Ciências (1993), o Instituto Nacional de Saúde Mental (1982), e o Ministério da Saúde Norte-Americano (1972), entre outros, haviam investigado e concluíram que ver violência na TV pode causar efeitos adversos nas crianças e mesmo nos adultos. (Wilson et al., 2000, p. 72).

- *“Há três tipos primários de efeitos resultantes de ver violência na TV”*

“Aprendizagem de atitudes e comportamentos agressivos.”

“Dessensibilização à violência.”

“Maior medo de ser atingido pela violência.”

De acordo com Huesmann (1986), Huesmann & Eron (1986), citados por Wilson et al. (2000), uma pesquisa “descobriu que a exposição à violência na televisão aos 8 anos de

idade ajudava a prever comportamento criminoso em uma amostra de adultos” (p. 72-73). Wilson et al (2000), citando Lacayo (1995), descrevem que pesquisas de opinião realizadas recentemente “sugerem que a maioria dos adultos agora reconhece que a violência na televisão pode ensinar atitudes e comportamentos agressivos aos jovens espectadores” (p.73)

Linz, Donnerstein e Penrod (1988), citados por Wilson et al. (2000), mencionam que a “exposição repetida à violência na TV pode levar os espectadores a se tornarem mais insensíveis, ou dessensibilizados, à nocividade do comportamento violento.” (p.73)

Wilson et al. (2000), citam Gerbner et al. (1994), descrevendo que “a exposição a longo prazo a representações violentas pode aumentar os medos que as pessoas têm da violência do mundo real” (p. 73).

- “*Nem toda violência apresenta o mesmo grau destes efeitos nocivos:*”

Para Wilson et al. (2000), a maneira como a violência é apresentada contribui para determinar se uma representação pode ser nociva aos espectadores lembrando que alguns caracteres da violência podem aumentar o risco de um efeito nocivo e outros diminuir esse risco (p.73).

Assim, os autores identificam “nove características de contexto específicas que influenciam” a maneira que o espectador responde à violência na TV sobre três conseqüências da exposição à essa violência que seriam a aprendizagem da agressão, o medo e a dessensibilização (Wilson et al., 2000, p.73).

A primeira característica do contexto os autores descrevem como “*a natureza do perpetrador.*” Segundo eles, estudos mostram que o público aprende – aprendizagem social da agressão – e toma como modelo personagens que podem ser percebidos como atraentes, os que agem de forma heróica. De acordo com Bernt e Bernt (1975); Liss, Reinhardt e Fredriksen (1983), citados por Wilson et al. (2000), “as crianças a partir de 4 anos de idade podem distinguir entre personagens prototipicamente bons e maus em um programa de televisão” (p.75).

Uma outra característica seria a “*natureza da vítima.*” Para Wilson et al. (2000), um personagem que o público gosta e é querido por ele ao ser ameaçado ou atacado numa cena violenta, esses mesmo público pode sentir-se com mais ansiedade e medo - aumento do medo – pois não quer que nada de ruim aconteça com o personagem. Um exemplo seria o momento em que um determinado personagem de um filme que é querido pelo público por sua coragem, gentileza, lealdade, bondade com entes queridos, entre outras características,

está na “mira” de um revólver ou sofre uma tentativa de assassinato. O público se envolve na cena violenta e fica ansioso pelo desenrolar desta mesma cena, ficando também com medo do seu personagem predileto sofrer algum dano físico, neste caso morrer.

A terceira característica do contexto seria “*a razão ou o motivo da violência do personagem*”. (Wilson et al., 2000, p.75). Para os autores, determinados motivos, defender-se ou proteger parentes ou amigos, fazem parecer que a agressão ou violência se justifique. Wilson et al. (2000, p.75), citando Berkowitz & Rawlings (1963; Geen & Stonner (1973), afirmam que “(...) Os estudos mostram que a violência justificada aumenta a chance de que os espectadores aprendam o comportamento agressivo, porque tais representações legitimam ou sancionam esse comportamento.” Continuam, citando Berkowitz & Powers (1979); Geen (1981), mencionando que o contrário acontece se a violência não é justa e sim “puramente malévola”, uma vez que esta “diminui o risco de imitação ou aprendizagem do comportamento agressivo. (Wilson et al., 2000, p. 75)

A quarta característica de contexto é “*o risco de armas.*” Wilson et al. (2000, p. 75-76), citando Berkowitz (1984,1990) descrevem que “(...) Armas convencionais como revólveres e facas podem aumentar a agressão do espectador porque tais dispositivos freqüentemente desencadeiam a lembrança de eventos e comportamentos agressivos.” E continuam, ao citar Carson, Marcus-Newhall e Miller (1990), relatando que “uma recente meta-análise de 56 experimentos publicados concluiu que a presença de armas, mostradas de forma explícita ou no ambiente natural, aumentou significativamente a agressão entre os sujeitos encolerizados ou não.” (Wilson et al., 2000, p.75-76). Os mesmos autores, ainda descrevem que isso é mais difícil de acontecer “com armas novas ou não-convencionais, como uma cadeira ou um cano de chumbo.” (Wilson et al., 2000, p. 76)

A “*violência extensiva/explicita*” é a quinta característica de contexto. Sobre ela Wilson et al. (2000) descrevem que uma cena violenta entre um perpetrador e uma vítima pode persistir por alguns segundos e ser mostrada de longe ou por vários minutos e serem mostrados muitos “closes” de ação. (p. 76). Assim, os mesmos autores, citando Huesmann (1986); Linz, Donnerstein e Perond (1988); Ogles e Hoffner (1987), alertam que “violência extensiva ou repetida pode aumentar a dessensibilização, a aprendizagem e o medo entre os espectadores.” (Wilson et al., 2000, p. 76).

A “*violência real*” é a sexta característica de contexto, uma vez que, para Wilson et al. (2000, p. 76), citando Atkin (1983); Geen (1975); Thomas e Tell (1974), as “(...) Representações de violência que sejam realísticas são mais prováveis de encorajar agressão

nos espectadores do que as cenas não-violentas.” Mas para Wilson et al. (2000), a violência na forma de desenho animado não pode ser considerada inofensiva. Citando Morison e Gardner (1978), descrevem que com pesquisas se confirmou que “crianças com menos de 7 anos têm dificuldade para distinguir a realidade da fantasia na televisão.” (Wilson et al., 2000, p. 76). Assim, segundo eles, o que pode parecer não-real “para um espectador maduro pode parecer real para uma criança mais nova”. (Wilson et al., 2000, p. 76).

A sétima característica de contexto seria “*as recompensas e punições.*” De acordo com Bandura (1965), Bandura, Ross e Ross (1961, 1963); Paik e Comstock (1994), citados por Wilson et al. (2000, p. 76), estudos mostraram “que a violência recompensada ou a violência que não é abertamente punida encorajam a aprendizagem de atitudes e comportamentos agressivos.” Em contrapartida, segundo os autores, a representação de violência que é punida diminui a probabilidade do público aprender comportamentos agressivos. Os mesmos autores, citando Bryant, Carveth e Brown (1981), descrevem que o público que vê a violência ficar impuni é mais ansioso e pessimista com relação às conseqüências da violência na vida real.

A oitava característica de contexto seria “*a conseqüência da violência.*” De acordo com Baron (1971a, 1971b); Goransen (1969); Sanders e Baron (1975); Wotring e Greenberg (1973), citados por Wilson et al. (2000, p. 77), “mostrar o dano e a dor resultantes da violência pode desencorajar os espectadores de imitar ou aprender o comportamento agressivo.” Supõe-se, neste caso, “que gritos de dor evocam solidariedade e lembram o espectador das normas sociais contra a agressão.” (Wilson et al., 2000, p. 77).

A última característica de contexto é “*o humor.*” Para Gunter (1965), citado por Wilson et al. (2000, p. 77), “os espectadores interpretam a violência que é mostrada de uma forma humorística como menos devastadora e menos prejudicial”. Segundo os mesmos autores, o humor pode aparecer como recompensa da violência, dessa maneira, o humor em uma cena violenta pode aumentar a probabilidade do público vir a imitar ou aprender o comportamento agressivo de tal representação. Jablonski e Zillmann (1995), citados por Wilson et al. (2000, p. 77), relatam que o humor pode levar a dessensibilização do público para a “seriedade da violência”.

- “*Nem todos os espectadores são afetados da mesma forma pela violência*”

Existem diferenças nos efeitos das representações de violência entre crianças e adultos. Segundo Morison e Gardner (1978); Taylor e Howell (1973), citados Wilson et al.,

(2000, p. 77), “a capacidade de entender a diferença entre realidade e fantasia surge gradualmente ao longo do desenvolvimento infantil.” Dessa forma, de acordo Wilson et al. (2000), visto que as habilidades cognitivas das crianças menores estão em desenvolvimento, as mesmas acabam, com freqüência, interpretando as mensagens da TV de maneira diferente do público adulto. Assim, os mesmos autores mencionam que, entre as crianças existem maiores chances delas perceberem a violência da fantasia e dos desenhos animados como reais o que se torna um problema para as crianças menores. Para eles, ainda existe o fato de que “tais crianças são menos capazes de relacionar cenas para entender eventos que ocorrem em pontos diferentes de um programa.” (Wilson et al., 2000, p. 77-78). Dessa forma, continuam, se a punição devido ao ato violento for adiada até o final do programa, a criança pode não perceber a punição o que remete ao fato de que essa punição deva ocorrer na mesma cena da atitude violenta para que o público jovem faça a relação da punição com o comportamento violento que se apresentou. (Wilson et al., 2000). Sendo assim, segundo os autores, é de suma importância considerar a faixa etária do público quando se pensa nos efeitos nocivos da violência na TV.

A pesquisa realizada por Wilson et al. (2000, p. 80-84), obteve descobertas significativas:

- *“Não houve mudança significativa na violência na televisão desde 1994/95.”*

No primeiro ano do estudo (1994/95), 58% dos programas continham violência e no segundo ano (1995/96), 61% dos programas continham violência. A predominância de violência na televisão nem aumentou nem diminuiu significativamente de um ano de estudo para o outro ano. Segundo os autores, embora não mostre nenhuma mudança significativa do primeiro ano (85%) para o segundo ano (86%, os canais de TV a cabo especiais continuam a apresentar a mais alta proporção de programas com violência. Os autores descobriram que a forma como a violência é apresentada não mudou do primeiro para o segundo ano. Eles citam como exemplo, o fato da violência ainda envolver extensa ação violenta, incluindo com freqüência uma arma de fogo, sendo ainda banalizada pelo humor e mas raramente é explícita ou sangrenta.

- *“A violência na televisão ainda fascina com freqüência.”*

Segundo os autores, personagens bons são, na maioria das vezes, perpetradores de agressão na TV. Quarenta por cento dos incidentes violentos são iniciados por personagens com boas qualidades que os tornam modelos de papéis atraentes para os espectadores. A agressão física é freqüentemente tolerada. Mais de um terço (37%) dos programas

violentos apresentam personagens “maus” que ou não são nunca punidos, ou raramente o são, em qualquer ponto da história: outros 28% dos programas violentos apresentam personagens “maus” que só são punidos no final da história. Os personagens bons dificilmente experienciam repercussões, ou seja, críticas ou remorso, da violência na televisão. E 75% das cenas violentas não contêm nenhuma forma de punição para a agressão, ou seja, os perpetradores da violência dificilmente sentem remorsos, são condenados ou presos imediatamente, o que preocupa pelo fato das crianças menores não terem a capacidade desenvolvida de fazer a relação das punições do final do programa com as ações violentas anteriores. Preocupa também porque as crianças, segundo estudos, imitam personagens violentos pelo seu heroísmo ou atraência. A fascinação pela violência é um risco para os espectadores porque eles podem, com mais facilidade, aprender atitudes e comportamentos violentos com a violência apresentada como recompensa do que com a violência que é punida de imediato.

- *“A maior parte da violência na televisão é saneada.”*

Segundo os autores, em mais da metade dos incidentes violentos na televisão (55%) não aparece nenhum dano físico ou dor para a vítima. Observando o programa inteiro, percebe-se que 13% deles retratam as conseqüências negativas de longo prazo da violência, como o sofrimento físico ou psicológico. De acordo com os autores, citando Baron (1971a, 1971b); Wotring e Greengberg (1973), pesquisas indicam que mostrar as conseqüências negativas dos atos violentos podem diminuir a probabilidade do público aprender os comportamentos agressivos apresentados na TV.

- *“Ainda há muitos poucos programas com um tema de antiviolença.”*

Segundo os autores, apenas 4% dos programas violentos na televisão apresentam um tema de antiviolença, ou seja, dificilmente a violência é usada de forma educativa para demonstrar os problemas pessoais e sociais de um comportamento anti-social.

- *“As representações que apresentam um alto risco de ensinar comportamentos agressivos para as crianças com menos de sete anos concentram-se nos próprios programas e canais destinados a elas.”*

Os autores constataram que, de todos os gêneros, os programas infantis são os que contêm o maior número de representações violentas de alto risco (num total de 800 representações somam-se 409), ou seja, a maioria das situações de violência que preocupam estão contidas nos próprios programas destinados as crianças, lembrando que

quase todos os programas infantis que contêm essas representações são desenhos animados – entre todos os tipos de canais, os da TV a cabo básicos destinados às crianças (Cartoon, Disney & Nickelodeon) contêm as representações de mais alto risco para os espectadores jovens. Frente a esse fato, os autores comentam que, segundo Hapkiewicz (1979), estudos mostraram que os “programas animados têm o potencial de aumentar o comportamento agressivo nas crianças com menos idade”, o que dessa forma, remete a pensar que desenhos animados violentos não devem ser vistos como inofensivos se lembrarmos que crianças com menos de 7 anos tem dificuldade em distinguir realidade da fantasia. Wilson et al. (2000, p. 84)

- *“Para as crianças mais velhas e adolescentes, as representações de alto risco que encorajam agressão se encontram principalmente nos filmes e produções dramáticas.”*

De acordo com Wilson et al. (2000, p.84), “um perpetrador atraente que se envolve com violência, que fica sem punição, mostra conseqüências mínimas e parece realístico”, apresenta um risco para ensinar e reforçar a agressividade entre o público mais velho. Segundo os mesmos, numa semana há cerca de 400 representações de violência que são classificadas como alto risco para crianças mais velhas e adolescentes, lembrando que os filmes e produções dramáticas são os gêneros com maior probabilidade de conterem representações de alto risco para esse público.

No artigo, “Uma revisão dos estudos empíricos sobre a violência na televisão”, Sasaki (1986), citado por Kodaira (2000, p. 103), reviu quatro teorias existentes sobre como as pessoas são influenciadas quando assistem à violência na TV. Além das já mencionadas neste capítulo – a aprendizagem por observação e a dessensibilização – o autor apresenta mais duas teorias, são elas:

- Catarse – ver violência na TV reduz o comportamento violento;
- Enculturação – “uma alta exposição à violência” na TV contribui para “concepções tendenciosas da realidade social.” (Sasaki (1986), citado por Kodaira , 2000, p. 103)

Num outro artigo, “Por que assistimos à violência na televisão?”, Merlo-Flores (2000, p. 187-215), alerta que descobertas demonstram a necessidade de focalizar o problema da televisão em dois níveis que se sobrepõe e são simultâneos:

- Um nível geral mais inclusivo, que não deixe praticamente ninguém de fora, relativo ao conteúdo do discurso e aos assuntos que a televisão introduz no

debate público, na sociedade e na nossa vida diária.

- Um segundo nível em que os conteúdos dos programas agem como mecanismos compensatórios que se manifestam quando há algum tipo de deficiência – individual ou social. (Merlo-Flores, 2000, p. 188)

Segundo a autora, referente ao primeiro nível, “*as crianças e adolescentes extraem elementos da linguagem, do jeito de se vestir, dos temas sociais e de relacionamento para se comunicar, assim se conformando com uma subcultura televisiva*”. (Merlo-Flores, 2000, p.188)

Dessa forma, a autora descreve que num de seus estudos verificou-se que a programação da TV é assunto inevitável das conversas entre as crianças e, aquelas que não acompanham a programação, são “deixadas de fora.” (Merlo-Flores, 2000, p.188)

Para Merlo-Flores (2000) a TV oferece a crianças e jovens “permissão” de usá-la: uma mensagem é transmitida junto com a forma de decodificá-la, sendo a violência um meio “legítimo”. (p.189) Dessa maneira, segundo a autora, a agressividade tornou-se um “novo código de comunicação”. (Merlo-Flores, 2000, p. 189)

A TV, segundo a mesma autora, atua “como um elemento de nivelamento social”, pois transmite uma mensagem única que pode ser compartilhada entre todas as crianças: pelo fato de compartilharem conhecimentos sobre o mesmo assunto elas se sentem na mesma posição. (Merlo-Flores, 2000, p.204)

A autora ainda comenta que as crianças aprendem sobre os conteúdos da TV e que essa aprendizagem “pode afetar o discurso, os gestos, as atitudes, os hábitos gerais e, a longo prazo, a cultura.” (Merlo-Flores, 2000, p. 204). Merlo-Flores alerta que existe preocupação quando se vê que as crianças estão tendo sua “vida intelectual, emocional e espiritual afetada por essa subcultura televisiva, que está competindo com outros agentes socializantes”, isso, segundo ela, porque a maioria das crianças passa mais tempo com a TV do que na escola ou com seus pais. (2000, p. 204).

Merlo-Flores, Usandivaras e Rey (1983), citados por Merlo-Flores (2000), iniciaram uma pesquisa para tentar confirmar a hipótese de que a violência aumenta o comportamento agressivo das crianças: “A televisão como compensação das necessidades”. (p. 190). Eles estudaram a relação da violência e TV levando em consideração o conhecimento das características de personalidade das crianças, principalmente o grau de agressão das mesmas. Os mesmos pesquisadores levaram em conta também o ambiente das crianças e as ligações estabelecidas nesse ambiente. Com os

estudos/pesquisas os autores descobriram que:

- A identificação com modelos da televisão só ocorre quando há conflitos familiares.
- O conteúdo da televisão selecionado e integrado só é usado como um mecanismo compensatório pelas crianças e jovens sofrendo algum tipo de carência.
- Esta compensação não ocorre necessariamente através dos programas vistos ou comentados com maior frequência pelas crianças, mas através de seus personagens favoritos.
- A criança inconscientemente seleciona e integra aqueles elementos específicos precisamente compatíveis com seus problemas. Todas as crianças com dificuldade em seus laços familiares identificam-se com personagens principais da TV.
- Embora o mesmo personagem ou pessoa possa ser selecionado por um grande número de crianças, cada uma delas selecionará ou integrará apenas a característica que compensa sua necessidade específica.
- (...) a televisão desempenha um papel semelhante ao dos sonhos.
- A violência apresentada pela televisão é usada como um código de comunicação; isto não significa necessariamente que as estruturas internas da personalidade sejam modificadas.
- A violência é selecionada e integrada especificamente através dos personagens alvos de uma identificação projetiva.
- A violência na televisão só é selecionada e integrada por crianças com características agressivas.
- Mesmo quando se identifica com um personagem agressivo, a criança com grau normal de agressão para sua idade nem seleciona, nem integra suas características agressiva.
- A violência tirada da televisão, sempre que agressão evidente é vista em uma criança, age como um meio de atingir uma catarse. (Merlo-Flores, Usandivaras e Rey (1983), citados por Merlo-Flores (2000, p.190-191)

Para Merlo-Flores (2000), as crianças se identificam, em graus diversos com personagens reais: “eles querem ser como eles, agora e no futuro, isto é, tais personagens são tomados como modelos de vida.” (2000, p.204). Dessa forma, a autora constata um processo de identificação em que “(...) Estes personagens respondem a diferentes características de compensação de seus próprios complexos pessoais de problemas, favorecendo mecanismos de defesa de negação ou idealização, ante sentimentos de solidão e ansiedade, agressão mal trabalhada ou mesmo problemas físicos” (Merlo-Flores, 2000, p.204)

Assim, de acordo com Merlo-Flores (2000), a identificação é um processo seletivo que responde a necessidades pessoais, ou seja, emoções, necessidades básicas de afeição são satisfeitas sonhando-se acordado na frente da TV.

Merlo-Flores (2000), descobriu em sua pesquisa que “as crianças aprendem com a televisão, elas utilizam a mensagem, os assuntos, a linguagem ou seu estilo, e não apenas em suas conversas, mas também, em geral, em suas brincadeiras.” (p. 204)

Segundo Durkin e Low (2000), as mensagens sobre agressão são consoantes com outros valores promovidos na vida das crianças ou com atividades das quais elas são encorajadas a participar. Os mesmos, citam como exemplo os

(...) brinquedos agressivos, que proporcionam às crianças meios práticos para representar eventos e comportamentos que podem coincidir com o conteúdo televisivo, ou ser inspirados por ele (...) muitos desses brinquedos são comercializados via televisão infantil, ou como anúncios abertos, ou como produtos associados com programas e personagens específicos. (Durkin & Low, 2000, p. 128)

De acordo com Sanson e Di Muccio (1993), citados por Durkin e Low (2000), “a exposição a desenhos animados violentos e a subsequente brincadeira com brinquedos baseados na série assistida fornecem às crianças uma oportunidade para ensaiar *scripts* agressivos derivados ou reforçados pelos programas.” (p. 129)

Para Merlo-Flores (2000), “todas as crianças com algum tipo de conflito na família se identificam com personagens da televisão”, mas as que têm um bom relacionamento familiar não o fazem, e utilizam a televisão como assunto de conversas e brincadeiras com seus próximos. (p. 205) Segundo a autora, quanto mais próxima a criança se encontra daquilo que se chama normal ou feliz, os aspectos que ela extrai da TV são mais superficiais, normalmente para utilizar em suas conversas. A autora descreve que “aquelas crianças que já são agressivas por temperamento, ou devido a problemas familiares, sociais ou individuais, selecionam e integram elementos violentos da televisão, ao passo que as crianças com uma carga “normal” de agressão podem assistir ao mesmo programa e escolher o mesmo personagem para identificar-se, mas, (...) não selecionam ou integram elementos violentos.” (Merlo-Flores, 2000, p. 189).

De acordo com Durkin e Low (2000), “o uso da mídia pelas crianças não é um fenômeno unidirecional, mas um processo interativo influenciado pelo desenvolvimento cognitivo e lingüístico e pelo contexto social”. (p.137)

Segundo Merlo-Flores (2000) a realidade é projetada na seleção e integração dos conteúdos televisivos e esse processo de seleção e integração dependerá de “uma perspectiva psicológica, das necessidades individuais da criança e, de uma perspectiva sociológica, das ‘variáveis suaves’, que permitem uma segmentação e agrupamento das

crianças, jovens e adultos de acordo com suas necessidades e carências.” (p.208),

O que se percebe, segundo a autora, é que existem aqueles com uma identificação precária com seus pais em que a TV se constitui uma fonte onde são buscados os modelos – diferente do passado as crianças não buscam tios ou professores como modelos, atrás de uma identificação adequada a suas carências, a televisão surge apresentando “heróis que nunca morrem, que todos conhecem e aceitam.” (Merlo-Flores, 2000, p.210)

Frente a esse fato, Merlo-Flores (2000), comenta que existem dois estágios em que se dá a aprendizagem: imitação e identificação. Para ela, no início, a aprendizagem é realizada pela imitação e, ao se deparar com necessidade mais profundas, ocorre a identificação. Assim, a autora completa que, de acordo com os resultados de sua pesquisa juntamente com Usandivaras e Rey (1983), é possível “dizer que sempre que a realidade é insatisfatória, as crianças a completam com elementos que selecionam e integram a partir da televisão.” (Merlo-Flores, 2000, p. 205).

Segundo Ralph Linton, citado por Merlo-Flores (2000), “(...) A experiência determina o comportamento de um sujeito. Mas esta, por sua vez, deriva do contato com o ambiente em que ele vive. Portanto, para compreender tanto a personalidade individual como a *personalidade geral*, é indispensável conhecer o ambiente.” (p.209)

A autora admite que a programação da TV é apenas um produto, e as crianças são seus consumidores potenciais. Isso, segundo ela, acontece na maioria dos países em que o critério para selecionar os programas de TV é o comercial: se a audiência da programação não é alta o suficiente para competir com outros canais, retiram essa programação do ar, ou seja, prevalece a lei do consumo acima de tudo. (Merlo-Flores, 2000)

Merlo-Flores (2000) alerta que é preciso abordar a TV sobre um aspecto emocional e não com uma lógica racional – “a imagem atua, no psique, como um elo entre as experiências sensoriais, perceptivas, emocionais e motoras de um lado, e a linguagem, de outro.” (p. 211). Assim, descreve que a TV revela o que está por trás dela – “o lado escuro da natureza humana.” (Merlo-Flores, 2000, p. 211). Dessa forma, a autora relata que “os jovens percebem a violência, a inveja e a miséria apresentadas nos programas como relacionadas a eles, a seu ser mais interior, e aí se reconhecem e passam a se conhecer a partir de ângulos” antes proibidos. (Merlo-Flores, 2000, p. 211-212). Um exemplo citado pela autora é a fala de uma jovem sobre o desenho animado *Os Simpsons*: “é o que acontece conosco todos os dias, mesmo nossas necessidades fisiológicas que são tão embaraçosas para nós, são sentimentos misturados; e a gente se sente pouco à vontade

assistindo a isso, mas, ao mesmo tempo, é um grande alívio.” (Merlo-Flores, 2000, p. 212). A autora completa que, entrando no plano das emoções, Bart – personagem desse desenho – “se torna o modelo de numerosas crianças para o horror dos professores e dos pais. As crianças mais novas o preferem porque ele comete todos os erros, porque ele é terrível, porque gostamos dele, porque o que acontece com ele também acontece conosco.” (Merlo-Flores, 2000, p.212).

De acordo com Merlo-Flores (2000) a televisão é usada para suprir as maiores necessidades do homem nesta era.

3. TV, ESCOLA E EDUCAÇÃO FÍSICA

3.1 Relação entre os comportamentos agressivos/violentos apresentados nas aulas de Educação Física e a programação da TV.

Segundo Ferrés (1996), nos EUA uma criança no período “entre o início do 1º grau até o final do 2º grau” assiste a 11 mil horas de aula e fica 25 mil horas assistindo TV e, lembra também que, a TV neste país permanece ligada em torno de sete horas num dia. (p. 84). O mesmo autor, citando M. Alonso Erausquim (1990), aponta que a leitura encontra-se em “11º lugar entre as preferências dos jovens (após a televisão, conversas/bebidas, esportes, não fazer nada, escutar música, *hobbies*, jogos, rádio e excursão/banho) e o 5º lugar entre as jovens (após assistir à televisão, conversar/bebidas, passeios e escutar música)”. (Ferrés, 1996, p. 84).

Ferrés (1996) menciona que a preocupação se refere ao fato de que os “maiores consumidores de televisão costumam ser as pessoas culturalmente menos preparadas.” (p.84)

O quadro é preocupante pois, frente ao que já foi mencionado nas pesquisas descritas anteriormente, sabe-se que a TV pode influenciar o comportamento, valores e atitudes das pessoas que a assistem.

De acordo com Ferrés (1996):

A televisão (...) pode ser também indutora de condutas por minese. A criança aprende por experimentação, por observação e por imitação. Tudo o que não aprende por experiência direta, aprende por submissão a uma autoridade ou por imitação de modelos atraentes. A televisão dificulta, em princípio, a experiência direta, mas tem autoridade e torna-se atraente, sendo assim um instrumento eficiente de penetração cultural ao potencializar, por intermédio desses meios o aprendizado de conhecimentos e de comportamentos. (p. 57)

O mesmo autor comenta sobre os sistemas de transferência: a “identificação” e a “projeção”. (Ferrés, 1996). Para ele, a “identificação” ocorre quando o espectador se vê o personagem da TV pois o mesmo é “um reflexo da sua própria situação de vida ou de seus sonhos e ideais.”; sendo que, a “projeção” acontece “quando o espectador coloca uma série de sentimentos próprios (amor, ódio, compaixão, desejo sexual, etc.) sobre alguns

personagens da fantasia. Nesse caso, o inimigo é odiado, a mulher é desejada, o personagem infeliz é digno de compaixão...” (Ferrés, 1996, p.36).

Nesse processo de transferência, a pessoa considera alguns personagens como heróis pois gostaria de ser como eles, ou seja, projeta-se nos mesmos. Para Ferrés (1996), “Quando o espectador escolhe os seus heróis ou heroínas, está manifestando as suas idéias, interesses, pulsões, esperanças e problemas”, assim, a TV funciona como um espelho “porque projeta para o espectador uma imagem idealizada de si mesmo e do mundo.” (p. 44 - 45). O mesmo autor alerta que através desses mecanismos de transferência “facilita-se o indução de condutas e valores (...), pela adesão emocional, provoca-se no receptor a aceitação de valores éticos ou ideológicos.” (Ferrés, 1996, p. 73)

Cada personagem da TV tem suas características físicas, psicológicas, sociais e econômicas apresentando, dessa forma, valores, condutas e comportamentos. Assim, se esse personagem for considerado atraente pelo espectador por suas atitudes, valores e condutas, ou seja, se as pessoas identificam-se e projetam-se no mesmo, essas características podem ser buscadas por essas mesmas pessoas adaptando-se a sua realidade. Um exemplo: se o personagem que tem sucesso num filme é aquele que se impõe por meio da sua força física, beleza, diretividade das palavras entre outros aspectos e, sendo esse considerado um herói pelo espectador, pode ser que o mesmo espectador comece a fazer uso dessas mesmas características utiliza para conseguir aquilo que deseja. Dessa forma, a TV pode ter criado um esteriótipo: o mais forte, o mais belo, o mais direto com as palavras é o indivíduo que tem maiores “chances” de ter sucesso na vida.

Frente a isso, talvez seja possível perceber que toda informação envolve ideologia e produz ideologia. (Ferrés, 1996). Ferrés (1996) relata que: “normalmente na televisão são apresentados personagens masculinos dotados do poder de olhar e personagens femininos feitos para serem olhados. Não há dúvidas de que com a repetição desses mecanismos são reforçadas as atitudes de domínio e de submissão dos sexos.” (p. 49 - 50). Segundo o autor, “os protótipos do sucesso são os atletas e esportistas, as mulheres bonitas, os artistas e cantores, os executivos jovens.” (Ferrés, 1996, p.51). Frente a isso, muitas pessoas ao se projetarem nessas “personagens” buscam imitá-las, serem como elas. Um exemplo é a mulher que fica horas na academia e faz uma dieta rigorosa para que seu corpo se aproxime ao máximo do padrão de beleza que a TV apresenta como o ideal: o corpo feminino deve se aproximar ou ser igual a personagem considerada bonita pela câmera de TV. Com isso é possível constatar o poder que a TV possui. De acordo com Ferrés (1996)

“(…) A nossa imagem da realidade é basicamente aquela oferecida pela mídia e principalmente pela televisão. Origina-se aí a sua importância como meio de controle social.” (p. 59). O mesmo ainda descreve:

Até algumas décadas atrás, a ideologia e o sistema de valores eram impostos de forma quase exclusiva pela escola, a família e a Igreja (...) Hoje não se sabe até que ponto devemos à televisão aquilo que pensamos, aquilo em que acreditamos e inclusive aquilo que somos. (Ferrés, 1996, p.75)

Considerando a TV como meio de controle social é necessário saber quem está por trás das ideologias presentes em sua programação. De acordo com Ferrés (1996), “As informações mundiais são controladas por quatro agências de informação ocidentais: Associated Press, United Press International, Reuters e France Presse.” (p. 63-64). Dessas, segundo ele, as duas primeiras pertencem ao capital americano. Segundo o mesmo autor,

“(…) Temos assim, que algumas poucas grandes agências internacionais controlam as notícias que formam a visão da realidade da maioria dos cidadãos do mundo. (...) os meios de comunicação de massa (...) refletem, no máximo, os interesses dos grandes grupos econômicos e políticos. São o seu reflexo e a sua sustentação.” (Ferrés, 1996, p. 64)

De acordo com Ferrés (1996), “Psicólogos e pedagogos criaram um quadro clínico das conseqüências negativas que afetam a criança viciada em televisão” e dentro desse quadro encontra-se o “comportamento agressivo”. (p. 85). Segundo o autor, para alguns a TV “é a responsável direta do enorme aumento nos índices de violência e de delinquência nos países industrializados” (Ferrés, 1996, p. 88). O mesmo comenta sobre teses que “são defendidas quando se tenta avaliar os efeitos da violência nos programas de televisão.” (p. 89). Duas delas são:

A “tese de estimulação” onde se aprende “a partir de modelos sociais. Os programas violentos incitam à imitação, estimulam condutas agressivas e o seu aprendizado.”; a “tese de habituação” onde “os programas violentos levam à habituação e ao embotamento ao paralisarem a sensibilidade emocional. A violência acaba sendo considerada como um meio normal para impor os próprios interesses e para resolver conflitos.” (Ferrés, 1996, p. 89)

De acordo com Betti (2003),

Os professores julgam que os alunos, em geral, assistem mais a televisão que os próprios professores – ou porque tem mais tempo livre, ou porque, no caso dos alunos de camadas sociais média e alta, têm acesso à TV por assinatura – e percebem o grande impacto que a televisão exerce sobre seus alunos, em especial porque ela veicula exemplos de comportamentos (...). (p.108).

Segundo o mesmo autor, “as cenas de violência exibidas ao vivo em populares programas de auditórios da televisão brasileira induziria os alunos a comportamentos similares.” (Betti, 2003, p. 108). Assim, para ele “o aspecto da violência na televisão é um dos mais polêmicos e controversos entre os educadores e pesquisadores.” (Betti, 2003, p. 88)

De acordo com Betti (2003), citando Morán (1990, 1995), Pacheco (1998), Rocco (1999), Santos (1994) e Belloni (2001)

“desde a década de 1990 avoluma-se entre educadores e pesquisadores brasileiros o interesse em examinar mais criteriosamente e criticamente as relações entre as mídias e a educação escolarizada, e as possibilidades de incorporação das linguagens e conteúdos produzidos pelas diversas mídias (cinema, televisão, jornal, etc.) ao cotidiano escolar. (p. 92)

Particularmente, no âmbito da Educação Física, a percepção de que os alunos vêm apresentando comportamentos agressivos/violentos nas aulas já é constante, mas existem poucas investigações sobre o assunto o que justifica o presente estudo.

É muito comum presenciar discussões que às vezes terminam em agressão/violência entre os alunos nas aulas de Educação Física. Essa agressão/violência pode ser de caráter explícito ou simbólico. A agressão/violência explícita acontece quando o sujeito agride fisicamente o outro. E a agressão/violência simbólica pode ser caracterizada por atitudes, olhares, gestos, palavras, entre outros dirigidos a outra pessoa. Na aula de Educação Física alguns fatores podem contribuir para que a situação de agressão/violência aconteça. Um deles pode ser o fato do espaço entre os alunos não estar delimitado por paredes ou carteiras e cadeiras como na sala de aula. O outro seria que a prática da Educação Física proporciona a situação de confronto pela competição, em especial, nos esportes onde em determinados momentos, por exemplo, existe o contato corporal com o objetivo do que chamam de “recuperar a posse de bola.” Em alguns casos, o contato corporal acontece, intencional ou não, e pode servir de motivo para agredir o colega devido a um desentendimento ocorrido em outro momento que não na aula de Educação Física.

Dessa maneira, se nas aulas isso acontece com frequência e sabendo que a TV, como já foi demonstrado em alguns estudos/pesquisas descritas anteriormente, pode estar relacionada com essa situação, não seria interessante transformar a agressão/violência apresentada na TV em conteúdo de ensino-aprendizagem da Educação Física? Segundo Betti (2003), para que a Educação Física se relacione criticamente com a mídia e

transforme em conteúdo o aspecto da agressão/violência presentes na mesma, é necessário entender a mesma como “articulação pedagógica entre vivência corporal/conhecimento/reflexão, referenciando-se ao conceito de cultura corporal de movimento.” (p. 96). Para o autor,

(...) A Educação Física Escolar (...) é entendida como uma *disciplina que tem por finalidade introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, visando instrumentalizar e formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana.* (Betti, 2003, p. 97).

Segundo Betti (2003), “as mídias exercem influência crescente e decisiva também no âmbito da cultura corporal de movimento, informando e ditando formas, construindo novos significados (...)” (p. 97). E continua: “o consumo de informações e imagens provenientes das mídias faz parte da cultura corporal de movimento contemporânea, e portanto, (...) deve ser objeto e meio de educação, visando instrumentalizar o aluno para manter uma relação crítica com as mídias.” (Betti, 2003, p. 97 - 98)

Dessa forma, para Betti (2003)

(...) é fundamental uma *atualização* das propostas pedagógicas da Educação Física. Em um primeiro momento, trata-se de interpretar o discurso das mídias sobre a cultura corporal de movimento, buscando decifrar os sentidos nele presentes, e refletir criticamente sobre suas repercussões na Educação Física Escolar. A seguir, caberia pesquisar e propor metodologias adequadas para a efetiva incorporação, de modo crítico e criativo, das produções das mídias ao ensino da Educação Física. (p.98).

O mesmo alerta que, “(...) Não podemos mais ignorar a televisão e as práticas corporais que ela retrata. (...) Portanto, a Educação Física deve apropriar-se crítica e criativamente da linguagem audiovisual e televisiva se quiser (...) *atualizar* sua tarefa educativa.” (Betti, 2003, p. 98).

Dessa forma, a partir desse momento se buscará desenvolver metodologias que desvelem e tenham estratégias de ensino-aprendizagem frente as manifestações de agressividade/violência explícita ou simbólica apresentadas pelos alunos nas aulas de Educação Física. Assim, a estratégia de ação sugerida para ser utilizada pelo professor de Educação Física seria buscar tematizar o assunto sobre o “comportamento agressivo/violento” apresentado pelos alunos nas aulas de Educação Física estabelecendo uma relação com a “agressividade/violência” observada nos programas de TV. Nesse caso, o estudo desse tema se torna relevante pois está associado às práticas corporais

apresentadas pelos alunos nas aulas de Educação Física constituindo-se, dessa forma, num conteúdo que pode ser desenvolvido pela disciplina por proporcionar um ponto de partida para trabalhar atitudes e valores no âmbito de sua vida social.

3.2 Estratégia de ação: encenação de um filme

De acordo com Ferrés (1996), “Uma adequada integração da televisão à sala de aula pressupõe considerar duas dimensões da formação: educar *na* televisão e educar *com* a televisão.” (p. 92). Para o autor,

educar *na* televisão significa transformar o meio em matéria ou objeto de estudo, educar na linguagem audiovisual, (...) oferecer orientação e recursos para a análise crítica dos programas... (...). Mas também educar *com* a televisão. Incorporá-la à sala de aula, em todas as áreas e níveis de ensino, não para aumentar ainda mais o seu consumo, mas para otimizar o processo de ensino-aprendizagem. (Ferrés, 1996, p. 92 - 93).

Dessa forma, Ferrés (1996) alerta a necessidade de um método para educar no meio, citando Umberto Eco (1977): “A civilização democrática somente terá salvação se fizer da linguagem da imagem uma provocação à reflexão crítica, não um convite à hipnose.” (p. 80). Assim, para Ferrés (1996),

“(...) Educar para a reflexão crítica supõe ajudar a tomar consciências no que se refere aos próprios sentimentos, saber identificar os motivos da magia, compreender o sentido explícito e implícito das informações e das histórias e, principalmente, ter condições de estabelecer relações coerentes e críticas entre o que aparece na tela e a realidade do mundo fora da mesma.” (p. 80).

Segundo ele, fica “difícil aprender a fazer tudo isso sem o auxílio de uma metodologia.” (p. 80). Assim, o objetivo dessa última parte do estudo é a busca pela adequação de conteúdos e estratégias que permitam incorporar o discurso televisivo ao ensino da Educação Física. (Betti, 2003).

Apresenta-se, dessa maneira, uma estratégia de ação onde se sugere a tematização dos “comportamentos agressivos/violentos apresentados pelos alunos nas aulas de Educação Física” como conteúdo de ensino-aprendizagem nessa disciplina. Essa tematização pode ser desenvolvida fazendo uso da *encenação pelos alunos* como instrumento de treinamento para a análise e a compreensão do assunto tematizado.

Para Ferrés (1996),

O educador pode aproveitar a sua ascendência sobre o grupo para impor a sua liderança na interpretação das mensagens da televisão. A sua função como mediador na experiência televisiva ou como intérprete daqueles sonhos estimulados pela televisão é a de analisar, interpretar, inserir no contexto, ou seja, em última análise, enriquecer a experiência televisiva. (p.83)

O professor então pode escrever um roteiro a ser encenado pelos alunos baseado num filme da programação da TV que apresente cenas de agressão/violência explícita e/ou simbólica, com personagens de características variadas. Essas cenas do filme poderiam ser as mais semelhantes possíveis com alguns comportamentos agressivos/violentos apresentados pelos alunos no decorrer das aulas, ou seja, copiar personagens que tenham personalidade semelhante a dos alunos e cenas que se aproximem da realidade vivida pelos alunos durante as aulas. Posteriormente, o professor distribui os papéis entre os alunos com as respectivas falas e ações das personagens para que os alunos encenem/dramatizem para os demais alunos da classe e/ou comunidade escolar. Devem ocorrer ensaios com a mediação do professor para que se mantenha o que está no roteiro – assim não corre-se o risco de que cenas consideradas importantes para o estudo sejam modificadas em seu conteúdo.

O educador deve ter o cuidado de preparar o contexto no qual as imagens encenadas/dramatizadas serão recebidas possibilitando “que seja feita uma interpretação adequada das mesmas.” (Ferrés, 1996, p. 87)

A sugestão que virá a contribuir para a análise do que foi encenado/dramatizado é que a encenação seja filmada.

Segundo Betti (2003), incorporar artifícios da mídia, em especial da televisão como, neste caso, o uso da filmadora e videocassete (para reproduzir as imagens), “ao ensino da Educação Física na perspectiva da vivência/conhecimento/reflexão, traria muitas vantagens” dentre elas, em se falando da televisão: “a *imagem* nos atinge primeiro pela emoção, e a partir desse primeiro impacto, que *co-move* o aluno, o professor pode mediar uma interpretação mais racionalizada e crítica.” (p. 111). O mesmo autor descreve que a “linguagem audiovisual é mais atraente.” (Betti, 2003, p.113). Nessa estratégia, que está sendo desenvolvida no momento, a encenação e a filmagem da mesma fazem com que o estudo do assunto – “comportamentos agressivos/violentos” - seja mais atraente por dois motivos: os personagens atuantes serão os próprios alunos; e os mesmos serão filmados podendo se ver na TV. De acordo com Ferrés (1996), “(...) Ao produzir mensagens é possível aprender os segredos da produção de sentido e da criação estética”. (p. 94). O

mesmo autor menciona que, “Filmar e gravar com uma câmara de vídeo é para a criança e para o jovem uma experiência nova, apaixonante.” (Ferrés, 1996, p. 94). Assim, filmar a encenação/dramatização realizada pelos alunos, para depois projetar as imagens gravadas na televisão, pode se caracterizar numa motivação a mais no estudo do assunto e, também pode, “propiciar um ensino mais significativo.” (Ferrés, 1996, p. 98)

Segundo Ferrés (1996), “Talvez a diferença fundamental entre a televisão e a escola resida no fato de que a televisão possui uma enorme capacidade de sedução.” (p. 96).

Após a encenação/dramatização da história do filme pelos alunos, chega a fase de discussão e análise, pelos alunos e professor, do conteúdo filmado. Para essa análise sugere-se a utilização do método compreensivo de Joan Ferrés (1996) descrito em seu livro intitulado *Televisão e Educação*.

3.2.1 O método compreensivo de Ferrés

Esse método vem contribuir para o estudo do assunto no sentido “de integrar as faculdades humanas mobilizadas pelas imagens”, neste caso, filmadas. (Ferrés, 1996, p.99)

De acordo com o autor, “Numa utilização adequada do audiovisual, o racional e reflexivo” são o “ponto de chegada”. (Ferrés, 1996, p. 95). Segundo ele, “O método compreensivo pretende chegar à reflexão por meio da emoção.” (Ferrés, 1996, p. 99).

De acordo com o mesmo,

“Na primeira fase seriam formuladas espontaneamente as reações primárias de gosto ou desgosto, de impacto ou de indiferenças (...) Em função da sensibilidade do espectador e do tipo de imagens assistidas a reação espontânea será do tipo visceral ou ideológico, ético, estético, etc. (...) Numa segunda fase começaria a tomada de distância em relação às próprias reações. De forma gradual seriam introduzidas perguntas de caráter racional que levem a inserir lógica nas reações mais ou menos instintivas. A primeira fase é então da comunicação espontânea e a segunda é a fase do distanciamento progressivo, do confronto, do diálogo.” (Ferrés, 1996, p. 99).

Segundo o autor, “o processo é concluído com a análise, com a reflexão. (...) feita sobre as imagens mediadas pela própria experiência. Por isso fala-se de método compreensivo, global.” (Ferrés, 1996, p. 99). Para ele, “as emoções e sensações” são aproveitadas; “o prazer” é integrado ao processo, canalizado; “o espetáculo (...) é utilizado para fins educativos, como ponto de partida para um trabalho crítico.” (Ferrés, 1996, p. 99)

Frente a isso, para Ferrés (1996) “O método compreensivo é útil para a escola, para

que o processo de ensino-aprendizagem seja mais motivador e coerente, mas também é útil para que o aluno aprenda, mesmo fora da aula, a transformar as emoções em reflexões, o prazer em oportunidade para a análise” (p. 100).

De acordo com Ferrés (1996) alguns aspectos devem ser observados na análise, neste caso, do que foi encenado/dramatizado e filmado pelos alunos:

- “Os personagens”: eles podem ser estudados

do ponto de vista das funções que cumprem no relato, do que significam as suas ações em face do desenvolvimento do conflito: herói, auxiliar, princesa, agressor ou malvado, falso herói, mandatário, doador... Podem ser analisados do ponto de vista das motivações: motivos que os fazem agir e fins que eles perseguem. Podem ser analisados, finalmente, do ponto de vista da tipologia: observar se aparecem maniqueísmos na sua apresentação, se correspondem a esteriótipos quanto à idade, sexo, classe social, profissão... (p.137)

- “Os heróis e modelos”

É conveniente analisar o que representam os heróis do filmes e das séries, detectar os valores que assumem. (...) hoje os heróis são, via de regra, vazios, baseados tão só na aparência, facilmente intercambiáveis. (...) Hoje se atinge o grau de herói pelo fato de ser conhecido. E, em geral, esse conhecimento é obtido graças a motivos absolutamente frívolos: elegância, beleza, escândalos... (...) É possível analisar também os papéis sociais apresentados pelas séries e os filmes como papéis modelo e desejáveis: tipos de pessoas quanto a idade, classe social, profissão, sexo... (p.137)

- “Intenção e significado”

Entende-se por tema a intenção última dos autores (...). Pode ocorrer o caso, por exemplo, de que o tema de uma obra seja o humor, porque a intenção final da obra seja provocar o humor. Entretanto, em outra obra, o humor pode ser simplesmente um recurso; por exemplo, para a sátira de costumes ou de comportamentos” podendo haver “um significado implícito (...) está sendo dada de maneira implícita uma visão de vida, está sendo transmitida uma ideologia, está sendo evidenciado um sistema de valores, sendo mostrada uma forma de compreender as relações humanas... A leitura deve levar a detectar tudo isso. (p.140)

- “Os efeitos do que foi encenado/dramatizado e produzido”

(...) os conteúdos temáticos de uma obra de comunicação audiovisual não são somente os conceitos que transmite, mas também os efeitos que produz (...) Daí a necessidade de (...) analisar o envolvimento emotivo.” Recuperar as sensações e impressões que as cenas provocaram espontaneamente, “para reformulá-las de acordo com os mecanismos de envolvimento emocional: identificação e projeção.” E observar “quais as emoções que os personagens, as situações e o desenlace despertaram.” Detectar se as emoções primeiras, quando se viu o filme, “sofreram modificações ao longo do processo de análise crítica. (...) Os efeitos, que até agora

foram considerados no âmbito pessoal, devem ser analisados também no âmbito coletivo ou social. (p. 141)

- “A leitura avaliadora”

O telespectador deve avaliar a obra do ponto de vista ideológico e ético, se posicionando em relação à visão de vida, sociedade e valores transmitidos de forma explícita ou implícita e, também, o mesmo se avalie como telespectador pelos tipos de reações que a obra despertou e analisando se existe conflitos entre as reações iniciais (emotivas) e as reflexões críticas elaboradas durante o processo de análise do que foi visto. (Betti, 2003)

Segundo Ferrés (1996) para uma análise crítica, neste caso, daquilo que foi encenado/dramatizado e filmado na aula de Educação Física, “a metodologia dever ter uma estrutura coerente.” (p. 135)

Dessa forma, a seguir apresenta-se uma sugestão metodológica para analisar com criticidade o que foi filmado da encenação realizada pelos alunos na aula de Educação Física frente ao tema “comportamento agressivo/violento” baseado em Ferrés (1996) citado por Betti (2003):

Leitura Situacional

- Situar o material no seu contexto: nacionalidade, ano de produção, diretor, gênero, condicionamentos econômicos, políticos, culturais ou sociais.

Leitura Narrativa

- Verbalizar o argumento, aquilo que é amplamente tratado pela história;
- Refazer verbalmente a história, organizando-a em núcleos narrativos, entendidos como blocos ou seqüências;
- Observar a estrutura narrativa, a forma como estão organizados os diferentes blocos narrativos, ou se a obra segue uma estrutura clássica: situação de partida, conflito (desejo e obstáculo para superá-lo, ameaça e dificuldade para libertar-se dela), itinerários e solução final;
- Analisar a solução do conflito: como é produzido, devido a que ou a quem;
- Definir o protagonista ou protagonistas, considerados como os indivíduos em torno dos quais giram os núcleos narrativos e que unificam a ação; traços que os caracterizam quanto a idade, sexo, profissão, aparência física, classe social, nível cultural, etc;
- Analisar suas motivações, os móveis que os fazem a atuar, os objetivos que procuram alcançar;
- Analisar os personagens da perspectiva das funções que cumprem para fazer o relato avançar: herói, auxiliar, agressor, falso herói, etc;

- Observar se há violência no relato e detectar qual o tipo de violência: física, verbal, psicológica, etc.; observar o tipo de motivações que os personagens têm para recorrer à violência.

Leitura Temática

- Detectar os eixos estruturais, considerados como linhas de força ou constantes ideológicas em torno das quais são organizados e os núcleos narrativos; pressupõe uma abstração das ações e das situações que estruturam a história;
- Analisar o nível de universalidade ou significação, ou seja, o grau final de simbolismo que os personagens ou a história admite; descobrir se possuem um valor único na sua singularidade ou se funcionam como símbolos, como representação de uma categoria mais ampla da pessoa, do relato;
- Formular o tema, compreendido como a idéia central, como intenção final, explícita ou implícita, ou como significação final;
- Observar se há na obra segundos ou terceiros temas, que enriquecem a obra do ponto de vista dos conteúdos;
- Se há conteúdos explícitos de caráter intelectual, ético ou social (tema no sentido ideológico), analisar qual a concepção implícita da vida que ela transmite, quais os valores que promove, qual o tratamento dado à mulher e ao homem, às crianças e aos velhos, qual a concepção que reflete das relações sociais, etc;
- Observar quais os valores, representados pelos personagens, que são premiados e/ou castigados na obra pela história e pelo tratamento que lhe é dado;
- A partir dos valores promovidos implícita ou explicitamente pela obra, analisar qual a visão da sociedade que reflete e estimula.

Leitura Avaliadora

- Avaliar o argumento do ponto de vista do interesse, da originalidade e da força expressiva;
- Avaliar, do ponto de vista ético, as motivações dos personagens, os fins ou objetivos que perseguem e os meios que usam para alcançá-los;
- Avaliar o tema da obra do ponto de vista ideológico ou ético;
- Observar se na obra há justificativa para o uso da violência; posicionar-se em relação a isso e pensar se os conflitos poderiam ser resolvidos de outra forma;
- Posicionar-se em relação à visão da vida, da pessoa, da sociedade e dos valores que a obra transmite de forma explícita ou implícita;
- Avaliar a si mesmo como o espectador pelo tipo de reações que a obra despertou; analisar se há conflito entre as reações instintivas de gostar-não gostar e as reflexões críticas elaboradas durante o processo de análise. (p. 116 - 118).

De acordo com Betti (2003), é recomendável que o professor instaure, durante e/ou após a exibição do filme, um processo de discussão, debate e reflexão na busca de relacionar o conteúdo projetado das filmagens com as vivências dos alunos, com os aspectos de sua cultura corporal de movimento, com contextos históricos passados e presentes e, também, com dados, pesquisas científicas, ou seja, relacione o conteúdo

tematizado com sua própria vida. Nessa discussão, segundo o autor, o professor tem o papel de direcionar conduzindo a mesma para um “fechamento”, conclusão. Ele deve deixar também surgir outros assuntos que possam ser abordados a partir do que foi apresentado aos alunos, sempre visando atingir seu objetivo final. (Betti, 2003)

Assim, para Betti (2003):

A Educação Física não pode ser apenas uma disciplina que proporciona prazer aos alunos; ela precisa *ensinar* algo, e tornar-se mais significativa para a vida dos alunos. É preciso unir ao prazer informação e reflexão, o cognitivo ao afetivo e ao motor. Caso contrário, a Educação Física não se distinguiria da prática de atividades corporais fora da escola, e tenderia a desaparecer do currículo. (p.133)

Utilizando essa estratégia de ensino-aprendizagem se oportuniza que o aluno dê “sentido àquilo que, numa primeira fase fazia sentido somente à sensibilidade” (Ferrés, 1996, p. 88). Para o autor, confrontam-se as respostas afetivas/emotivas com as racionais e vice-versa:

(...) o sentido do imediato provocado pelas imagens será compensado pelo sentido de reflexão propiciado pelo diálogo. (...) Será superada a tirania do culto às aparências. (...) Não há manipulação quando se tem consciência dos objetivos e dos métodos que o manipulador utiliza. Pela comunicação ativa serão ativados mecanismos de defesa diante de estímulos agressivos dos pontos de vista ideológico, ético ou estético. (Ferrés, 1996, p.88)

No estudo o tema “comportamentos agressivos/violentos” nas aulas de Educação Física Escolar, utilizando a sugestão de estratégia antes descrita, pode contribuir para que o aluno compreenda o seu próprio comportamento, a possível origem do mesmo e relacione com outros fatores que estão presentes em seu cotidiano e, especificamente, que o mesmo reflita sobre a questão agressividade/violência, que em alguns casos é considerada normal e justificada tanto na vida real como na ficção dos filmes e programas de TV.

Mas é necessário salientar que, para que essa estratégia de ensino-aprendizagem, onde se tematizou o “comportamento agressivo/violento” utilizando recursos e conteúdos da mídia relacionados ao comportamento dos alunos apresentado nas aulas, possibilite resultados significativos é indispensável que o professor, para poder trabalhar a linguagem da TV com seus alunos, conheça os assuntos com mais profundidade que a abordagem do vídeo, ou seja, que ele detenha conhecimentos sobre o processo de construção da linguagem televisiva e que desenvolva a sua capacidade de interpretação crítica das mensagens televisivas. Um dos objetivos que se pretende “é tornar o aluno capaz de aprofundar-se, ir além do que está na aparência do discurso televisivo.” (Betti, 2003, p.

114)

Desenvolver um conteúdo e estudá-lo possibilitando que o aluno reflita se estes comportamentos agressivos/violentos apresentados nas aulas de Educação Física têm relação com a visão de sociedade e valores transmitidos de forma implícita ou explícita nos programas de TV é importante pois pode contribuir para uma tomada de consciência desses alunos no sentido de compreender e enfrentar essa situação. Dessa forma, a busca de estratégias metodológicas e suas aplicações se justificam para o entendimento/conhecimento de uma situação na tentativa de mudanças positivas daquilo que é considerado um problema.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo pode-se constatar que a programação da TV exerce influência sobre o comportamento e os valores observados nas crianças, no seu cotidiano, na sua relação com a sociedade. No entanto, frente as conclusões de algumas pesquisas vistas nesse estudo referentes a influência da TV na imaginação da criança e no comportamento agressivo/violento apresentado pela mesma, ficou entendido que não apenas a TV é prejudicial para ela. Percebeu-se que o contexto social em que essa criança está inserida é um fator muito importante para compreender as origens de possíveis problemas na vida imaginativa e no comportamento dela. Dessa forma, observou-se que a criança que vive num contexto social fragilizado em que existem conflitos familiares, carências afetivas, sentimentos de ansiedade, pode selecionar e integrar o conteúdo da TV de maneira compensatória, ou seja, utilizar os conteúdos da televisão para compensar suas necessidades pessoais. Na escola, particularmente nas aulas de Educação Física, o aluno também vem refletindo essas influências que sofre da TV, de seu ambiente, do contexto social em que se encontra. Criticar essa influência da TV, particularmente, parece não ser o mais sensato. Além da crítica, necessária, é preciso agir. A pessoa constrói seus conhecimentos sobre aquilo que é apresentado a ela a partir de “esquemas mentais.” (Ferrés, 1996). Assim, é possível proporcionar a construção de novos conhecimentos modificando os esquemas mentais, ou seja, apresentando novos esquemas, novas maneiras de “enxergar o mundo.” Educar para a mídia, formar espectadores que possam compreender/interpretar criticamente as informações contidas nas imagens audiovisuais é o primeiro passo para diminuir os riscos de manipulação que esse meio pode apresentar. Isso pode acontecer devido ao fato que, essa educação *para e através* da mídia pode aumentar as oportunidades de aprendizagem e aquisição de novos conhecimentos com o objetivo de criar um espectador diferente: mais crítico e reflexivo. Por isso, a necessidade de inserir na escola o estudo da mídia e seus respectivos conteúdos: não negar a mesma, mas sim transformá-la em um meio que oportunize e contribua à formação do aluno. O que apenas contribui e/ou serve para a reprodução de valores, atitudes e comportamentos na sociedade, precisa ser assim ressignificado e passar agora a contribuir na formação de um indivíduo mais reflexivo e crítico oportunizando a aquisição/construção de novos conhecimentos. “A televisão deixará de ser um meio que adormece para se transformar em um meio que

enriquece.” (Ferrés, 1996, p. 172)

No caso desse estudo, através da estratégia sugerida pretende-se que o aluno reflita sobre o tema debatido: primeiramente ele irá associar o conteúdo desse tema, trabalhado em aula, com sua realidade e, posteriormente, analisando e refletindo sobre suas atitudes, valores e comportamentos, ele possa constatar quais – atitudes, valores e comportamentos - ele vai procurar incorporar a sua vida: reproduzir os valores da sociedade atual ou buscar a construção de uma sociedade diferente, mais justa, humana.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M., LIMA, F. & VARELLA, S. (2002). Percepções dos alunos sobre as repercussões da violência nos estudos e na interação social na escola. *In: Abramovay, M. (org) Escola e Violência*. Brasília: UNESCO, UCB, 2002. p. 89-117.

ARNALDO, C. A. & FINNSTRÖN, A. Juventude e comunicação. *In: A criança e violência na mídia*. Ulla Carlsson, Cecilia von Feilitzen (organizadoras), 2ª edição, São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. p.39-46.

BETTI, M. Imagem e ação: a televisão e a Educação Física Escolar. *In: Educação Física e Mídia: novos olhares, outras práticas*. Betti, Mauro (org). São Paulo: Hucitec, 2003. p. 91-137.

DURKIN K. & LOW J. Criança, mídia e agressão: Situação da pesquisa na Austrália e Nova Zelândia. *In: A criança e violência na mídia*. Ulla Carlsson, Cecilia von Feilitzen (organizadoras), 2ª edição, São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. p.125-147.

ERAUSQUIN, M. A., MATILLA, L. & VÁZQUEZ, M. **Os teledependentes**. São Paulo: Summus, 1983.

FÁVARO, Z. C. **Como os professores concebem a influência da mídia na educação infantil**. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina.

FEILITZEN, C. V. Introdução (A criança e a violência na tela – Artigos de pesquisa). *In: A criança e violência na mídia*. Ulla Carlsson, Cecilia von Feilitzen (organizadoras), 2ª edição, São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. p.49-60.

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

GIRARDELLO, GILKA. A Televisão e a Imaginação da Criança. *In: Televisão e Imaginação Infantil: Histórias da Costa da Lagoa*. Doutorado em Jornalismo

apresentado à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP), 1998. p.131-172.

GOMES, L. C. G., GOMES, N. F. P. Indústria da cultura, televisão, violência e educação ou: uma babá quase perfeita. **Caderno de Estudos e Pesquisas (CEP)**, 4 (9),2000. p. 29-35.

KODAIRA, S. I. Uma análise da pesquisa sobre violência na mídia no Japão. In: **A criança e violência na mídia**. Ulla Carlsson, Cecilia von Feilitzen (organizadoras), 2ª edição, São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. p. 93-123.

LUCINDA, M. C., NASCIMENTO, M. G. & CANDAU, V. M. **Escola e Violência**. Rio de Janeiro: DP&A editora.

MERLO-FLORES T. Por que assistimos à violência na televisão? Pesquisa de campo argentino. In: **A criança e violência na mídia**. Ulla Carlsson, Cecilia von Feilitzen (organizadoras), 2ª edição, São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. p. 187-215.

PENTEADO, H. D. **Televisão e escola: conflito ou cooperação?** São Paulo: Cortez, 1991.

WARTELLA, E., OLIVAREZ, A.; JENNINGS, N. A criança e a violência na televisão nos EUA. In: **A criança e violência na mídia**. Ulla Carlsson, Cecilia von Feilitzen (organizadoras), 2ª edição, São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. p.61-70.

WILSON, B. J., KUNKEL D., LINZ D., POTTER W. J., DONNERSTEIN E., SMITH S. L., BLUMENTHAL E., BERRY M. & FEDERMAN J. A natureza e o contexto da violência na televisão americana. In: **A criança e violência na mídia**. Ulla Carlsson, Cecilia von Feilitzen (organizadoras), 2ª edição, São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. p. 71-91.