

**“EU ACHO QUE NÃO TEM PROBLEMA ELE BATER, PORQUE ELE É O HERÓI”:  
HORA DE AVENTURA E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS**

**“I THINK IT'S OKAY FOR HIM TO HIT PEOPLE BECAUSE HE'S THE HERO”:  
ADVENTURE TIME AND CONFLICT RESOLUTION**

**Pedro Faria Sarmento<sup>1</sup>**

**Nilton Gonçalves Gamba Junior<sup>2</sup>**

**Resumo**

Este artigo discute questões relacionadas à resolução de conflitos na infância através de pesquisa de campo (com crianças, pais e animadores) baseada no desenho animado Hora de Aventura. A pesquisa indica que a maioria das crianças entrevistadas naturalizam respostas agressivas às situações de conflito tanto no ambiente ficcional (em relação às escolhas do personagem Finn, o herói da série animada) quanto no relato de suas vivências (nos conflitos do seu dia a dia). Averigua-se, ainda, uma contradição recorrentemente apresentada pelas crianças: o personagem “do bem” deve e tem direito de bater no personagem “do mal”, ao mesmo tempo, bater é considerado errado, e conversar é o certo. A deslegitimação das concepções dialógicas e assertivas são confirmadas a partir do entendimento, pelas crianças, que a conversa não seja de fato efetiva na resolução de conflitos. A pesquisa apresenta que, em contextos de maior vulnerabilidade (em comunidades carentes), há uma maior tendência da legitimação de modelos agressivos. Por fim, a presente pesquisa é comparada com outras pesquisas que também abordam a temática da violência e da resolução de conflitos.

**Palavras-chave:** violência, mídia, desenho, animação, aventura, infância

**Abstract**

This article discusses issues related to conflict resolution in childhood through field research (with children, parents and animators) based on the aesthetics and narrative of the cartoon Adventure Time. The results indicate that most of the children interviewed naturalize aggressive responses to conflict situations both in the fictional environment (regarding the choices of the character Finn, the hero of the animated series) and in their own experiences (day to day conflicts). Moreover, the children repeatedly stated one contradiction: the “good” character must and has the right to strike the “bad” character but, at the same time, hitting is wrong and talking is right. The delegitimation of the dialectical and assertive conceptions are confirmed from the children's understanding that talking is not, in reality, an effective way of resolving conflicts. The results reveal a greater tendency to legitimize aggressive models in contexts of greater social vulnerability. Finally, this study is compared with other studies that also address the issue of violence and conflict resolution.

**Keywords:** violence, media, cartoon, animation, adventure, childhood

---

<sup>1</sup> Professor Doutor, DAD – PUC-Rio, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, pedrofsarmento@gmail.com.

<sup>2</sup> Professor Doutor e Coordenador do DHIS (Laboratório de Design de histórias), DAD – PUC-Rio, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, gambajunior@gmail.com

## 1. Introdução

Este artigo está integrado a uma investigação de maior escopo (SARMENTO, 2019) que analisa dispositivos sociais de mediação, entre as crianças e os desenhos animados, pelo viés restritivo (com enfoque na Classificação Indicativa brasileira) e pelo viés instrutivo (com enfoque na Literacia Midiática e na Educação para as Mídias) a partir de pesquisa de campo com agentes do processo (crianças, pais e animadores), análise visual, análise documental e entrevistas com especialistas. A pesquisa é realizada no Brasil e em Portugal sendo financiada pela CAPES<sup>3</sup>, vinculada ao DHIS (Laboratório de Design de histórias) do DAD (Departamento de Artes & Design) na PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) no Brasil e ao MIA (Mestrado de Ilustração e Animação) do IPCA (Instituto Politécnico do Cávado e do Ave) na cidade de Barcelos em Portugal. A investigação integra, ainda, o grupo de pesquisa CAOS (Comunicação, Arte, Objeto, Sinergias) do ID+ (Instituto de Investigação em Design, Media e Cultura).

A pesquisa de campo – que tem como base a estética do desenho animado Hora de Aventura (2010), principalmente em seu aspecto narrativo – possibilitou diferentes âmbitos de debate: (a) distância geracional e ausência de diálogo entre crianças e adultos; (b) agressividade, passividade e assertividade na resolução de conflitos; e (c) pautas midiáticas sensacionalistas e legitimidade da mídia. Neste artigo, será abordado o item (b).

Na análise da pesquisa de campo, observa-se alguns pontos críticos: a tendência das crianças entrevistadas em naturalizar os modelos agressivo e submisso como formas de resolução de conflitos interpessoais sendo que, ao mesmo tempo, percebe-se grande dificuldade na escolha de modelos assertivos ou dialógicos. Além disso, constata-se recorrentemente o entendimento contraditório em relação à agressividade e à assertividade: o personagem “do bem” possui o direito de bater no personagem “do mal”, conjuntamente, bater é considerado errado, e conversar é entendido como certo.

No item 2, a partir da perspectiva da Análise de Discurso proposta por Eni Orlandi (2007), é elaborada a metodologia que contempla os estudos de Merlo Flores (1999) e Pasolini (1983) e tem como base o desenho Hora de Aventura. No item 3, a análise da pesquisa de campo aborda os pontos críticos tratados no parágrafo anterior e, no item 4, são resumidas as considerações finais e comparada a presente pesquisa de campo com outras pesquisas correlatas.

Apesar desta pesquisa não utilizar a semiótica peirciana como método, as categorias deste modelo são propícias no entendimento de quais aspectos estéticos serão abordados. Compreendendo o desenho Hora de Aventura como um signo, o que se intenciona analisar preponderantemente são aspectos da secundidade e da terceiridade (SANTAELLA, 2005). Por tanto, o enfoque não se dá na dimensão icônica (a forma, a cor, etc.), mas nos indícios deste signo no discurso assim como na sua relação simbólica e social. Mais especificamente, interessa a pesquisa investigar o interpretante dinâmico provocado pelas imagens do desenho animado: analisar proposições (dicentes) de diferentes intérpretes (crianças, pais e animadores) sintetizando, posteriormente, os argumentos de distintos grupos. Nesse sentido, trata-se de uma análise dos aspectos imagéticos “ao revés”, mais pelos “efeitos de sentido” do que pelas características imanentes do objeto. Propõe-se, então, ênfase nos aspectos estéticos relacionados à secundidade e à terceiridade: a narrativa e o discurso sobre a mesma.

---

<sup>3</sup> Processo: PDSE 88881.133241/2016-01

## 2. Metodologia

Tendo em consideração que as interações com a mídia significam continuamente os hábitos infantis (os modos como a criança aprende e apreende o mundo), analisar a discursividade relacionada à estética dos desenhos animados é, de certa forma, compreender relações que se enredam no contexto da infância. Assim, a metodologia desta pesquisa é orientada pelos estudos sobre a Análise de Discurso de Eni Orlandi (2007).

Orlandi estabelece a linguagem como mediação entre o mundo social e o sujeito (a criança no caso desta pesquisa). Nesta perspectiva, a ideia de linguagem como rede (como trama de sentidos possíveis) é reforçada, contrapondo-se a concepção de uma decodificação linguística, de um sentido oculto “escondido atrás” da linguagem. A Análise de Discurso procura compreender como certo texto significa, como produz sentido através do discurso. O discurso é concebido, então, por seu aspecto relacional, não como composição ou conteúdo estático. Orlandi define o discurso como efeito de sentido entre interlocutores: a linguagem é entendida em sua processualidade.

Orlandi aborda a paráfrase como funcionamento que afirma os mesmos espaços de dizer, a estabilização de sentido, e, por outro lado, a polissemia como ruptura, deslocamento, mudança nos processos de significação. Os sentidos não estão separados ou desconectados entre si, pelo contrário, apresentam-se de modo administrado, organizado. Há, assim, uma filiação de sentidos, relações constituídas que apontam o que pode e deve ser dito em determinado âmbito, o que Orlandi conceitua como formações discursivas: “(...) as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem” (ORLANDI, 2007, p. 43). As formações discursivas não são estruturas fechadas: apesar de manifestarem regularidades indicando um certo funcionamento, também se expressam de modo heterogêneo implicando contradições, reconfigurações constantes e deslocamentos de sentido. A Análise de Discurso inclina-se, assim, a entender como os sentidos constituem-se no processo das formações discursivas. O texto, como unidade que pode ser analisada, refere-se a um discurso que, por sua vez, aponta uma formação discursiva e os sentidos administrados neste âmbito. “Dizer ‘discurso universitário’ não é tanto enviar a um conjunto de textos efetivos, mas a um conjunto virtual, a dos textos passíveis de serem produzidos conforme as coerções de uma formação discursiva.” (ORLANDI, 2007, p. 71). Deste modo, não há a intenção de uma exaustiva ou extensiva análise: independentemente da extensão do *corpus* analisado, do tamanho do texto analisado, este conecta-se, invariavelmente, a uma discursividade, ou seja, pertence a um processo maior que o analista pode identificar.

O analista, então, busca entender o mecanismo das formações discursivas, explicitar os sujeitos exatamente por sua produção de sentido, ou seja, analisar como se dão as redes de significação. Para Orlandi, não cabe ao analista intencionar a posição neutra, ou a posição “fora da história”, o que demonstraria certa ingenuidade perante os aspectos sociais da linguagem. Cabe ao analista dirigir-se a uma posição deslocada utilizando a mediação teórica: Orlandi evidencia a importância do escopo teórico estabelecer o rigor da metodologia, conduzir a análise e mediar as avaliações críticas produzidas na pesquisa. O analista, assim, é aquele indivíduo que fala sobre certo discurso a partir de certa perspectiva teórica. Neste ponto, Orlandi expõe o conceito de dispositivo teórico: o *corpus* teórico que intermedia a relação entre o texto analisado e o analista.

A partir do dispositivo teórico, são criados dispositivos analíticos específicos. Dispositivo analítico sendo a individualização do dispositivo teórico a uma análise específica tendo em conta a questão proposta pelo analista e a finalidade da análise. Ou seja, certa reflexão teórica potencialmente sugere certos tipos de análise em determinado texto. Ao

mesmo tempo em que o dispositivo teórico propicia a possibilidade da análise, também a rege determinando seus limites e procedimentos.

## 2.1. Dispositivo Teórico

Com base na Análise de Discurso de Orlandi, o dispositivo teórico desta pesquisa contempla as reflexões de Merlo Flores, sobre a representação da violência na mídia, e de Pasolini, a partir do conceito de fetiche, como será tratado a seguir.

A psicóloga argentina Merlo Flores (1999) critica a tese de que o contato com a representação da violência, pela criança, gera invariavelmente um comportamento violento, como processo de espelhamento ou transmissão de sentido unilateral pelo consumo midiático. Pelo contrário, Merlo Flores entende que os sentidos, advindos do ato de assistir certa representação de violência, perduram na criança que busca interpretá-lo, significá-lo: a ideia de que os sentidos são “gestados” no ambiente social. A televisão, e a mídia de modo mais amplo, mediam os hábitos, o cotidiano das crianças, que têm nos signos midiáticos pontos de apoio para sua formação identitária. Nesta perspectiva, Merlo Flores contrapõe a tese de que a violência na televisão gera necessariamente efeitos violentos nas crianças a partir da noção de mecanismos compensatórios.

Por exemplo, em um dos seus estudos, Merlo Flores compara 2 crianças (Pedro e Santiago) que, ao identificarem Joe, personagem da série de velho-oeste Bonanza, como seu personagem favorito, o descrevem distintamente. Santiago quer ser como ele para “andar de cavalo pelo meu país” (MERLO FLORES, 1999, p. 199) e não se refere a características agressivas. “Pedro também quer ser como ele; contudo, destaca repetidas vezes seu desejo de ser um ‘bom atirador’, e fala de armas, tiros e lutas com prazer.” (MERLO FLORES, 1999, p. 199). Merlo Flores aponta o mecanismo de compensação: Pedro, em um dos olhos, sofre de quase total falta de visão. O fato de Pedro ressaltar a característica “bom atirador”, do personagem Joe, está correlacionado com seu problema de visão: há um modelo masculino a ser compensado. Já Santiago, que não apresenta traços agressivos, acaba por falar sobre o personagem sem se referir aos seus aspectos violentos. O mesmo personagem, Joe, incita sentidos violentos em uma criança e noutra não.

Este caso é um exemplo dos muitos estudos realizados pela pesquisadora durante mais de 15 anos. Merlo Flores aponta descobertas importantes referentes ao estudo de campo argentino, das quais enfatizam-se três pontos:

- A criança inconscientemente seleciona e integra aqueles elementos específicos precisamente compatíveis com seus problemas. [Na pesquisa realizada,] Todas as crianças com dificuldades 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. (...)
- Crianças com problemas semelhantes tirarão de personagens diferentes elementos compensatórios semelhantes. (MERLO FLORES, 1999, p. 190)

A relação que as visualidades midiáticas desenvolvem com as carências e dificuldades que as crianças apresentam indica que a questão vai além do puro aspecto representacional: visto que personagens de programas de televisão estabelecem-se como modelos ou apoios compensatórios para certas crianças, explicita-se uma ordem de aprendizado profundo com a mídia. Aprendizado, aqui, entendido não como conteúdos a serem apreendidos, mas como

construção de sentidos de realidade a partir da linguagem visual midiática e pela prática do compartilhamento social.

Merlo Flores aponta que as carências das crianças, como ponto de vulnerabilidade, são utilizadas pelas empresas de forma a cativar, seduzir e fidelizar estes consumidores. Indica, ainda, que os profissionais da área de propaganda não mais empregam variáveis rígidas (como sexo, idade, nível educacional, etc.), mas, sim, variáveis suaves tendo em vista métodos psicográficos: trata-se de estudar tipos de vulnerabilidade que especificam exatamente necessidades e carências profundas nas crianças. As crianças menos favorecidas socialmente são potencialmente mais vulneráveis. Ou seja, as carências não são apenas de ordem material, mas estendem-se à capacidade crítica frente aos meios de massa.

O fetiche é uma categoria essencial neste processo. Fetiche refere-se, originalmente, à adoração de um objeto ao qual atribui-se poder sobrenatural, podendo também indicar, no âmbito da Psicologia, o desvio sexual que focaliza em partes do corpo do parceiro. Em ambos os casos, subteme-se uma adoração, uma fixação. Aproximando esta categoria à linguagem visual e ao consumo midiático dos sujeitos, o semiólogo Pasolini (1983) explicita a perda de criticidade em frente a um dado objeto de fetiche. Seja um personagem, um programa televisivo, uma revista em quadrinhos, ou outro elemento midiático, ser fã pode indicar a tendência ao fanatismo, a perda de uma perspectiva ampla. O fetiche relaciona-se ao aspecto metonímico de experiência da realidade, o enfoque na parte em vez do todo, o isolamento pela idolatria, o consagrar e o desconsagrar certos elementos da linguagem: estes aspectos possibilitam a Pasolini conceber a linguagem em seu aspecto de convencionalização, de enrijecimento da articulação social, de excessiva estruturação, ou, pode-se dizer, de excessivo fechamento discursivo.

Em outras palavras, uma criança que seja fã do desenho Hora de Aventura, por exemplo, possivelmente não pensará que tal desenho possa ser nocivo em termos de violência. Obviamente, não se pode conjecturar uma determinação total – como se todo fã fosse um sujeito não crítico –, pois a aproximação intensa à determinada produção midiática pode incitar também o oposto: um maior questionamento da própria produção. Cabe, aqui, retornar à perspectiva de Merlo Flores em que o contexto cultural e social da criança afeta os entendimentos sobre determinada produção midiática: um contexto mais crítico ou menos crítico direciona positivamente ou negativamente a perspectiva do fã ser mais ou menos questionador.

Entende-se, então, que, em contextos culturais menos críticos, é possível que o fã projete a ideia que seu personagem, ou seu programa televisivo, é preponderantemente correto, não abrindo espaço para questionamentos relevantes. No processo de fetiche, percebe-se que alguns sentidos se encontram fortemente atuantes num dado elemento da linguagem sem, contudo, ter visibilidade crítica, ou seja, repercussão na discussão verbal sobre o tema. Concebe-se o termo invisibilidade crítica, aqui, não na perspectiva de que o sentido seja invisível aos indivíduos, mas, sim, de que não possui expressividade como debate: são sentidos naturalizados e sem potência de reflexão. O fetiche, por seu aspecto de fixação e repetição, acaba por estreitar o olhar e a potência da diversidade e da crítica é reduzida.

## 2.2. Dispositivo Analítico

A reflexão teórica anterior possibilita a criação do dispositivo analítico desta investigação assim como seu principal objetivo: comparar o discurso de 3 grandes atores relacionados a produção, consumo e mediação de desenhos animados – crianças, pais e animadores – com intuito de observar semelhanças e contradições destes discursos, principalmente, no que

tange a temática da representação visual da violência, a noção de mecanismos compensatórios e ao conceito de fetiche tratados por Merlo Flores e Pasolini.

Assim, propõe-se entrevistas coletivas a partir de dinâmicas lúdicas com a intenção de possibilitar um ambiente menos rígido, menos controlado, e mais favorável à produção de sentido pelos entrevistados. O Hora de Aventura (ou *Adventure Time*, em inglês) é o desenho animado escolhido por exibir grande complexidade enquanto programa de TV com influência internacional.

O desenho animado Hora de Aventura (2010) foi criado por Pendleton Ward tendo como principal emissora o *Cartoon Network*. O desenho estreou em 2010, tanto no Brasil quanto nos EUA, e em 2013, em Portugal. Como argumento principal, o Hora de Aventura abordava as aventuras de Finn (um menino autônomo sem pais) e Jake (seu cão e amigo fiel). O grande sucesso da série com o público é notório: a série contemplou 10 temporadas, 1 especial e 10 curtas, sendo exibida em vários horários no canal brasileiro da *Cartoon Network* (manhã, tarde e noite), além de criar uma franquia de produtos (com *games*, bonecos e histórias em quadrinhos, etc.). A série alcança, ainda, um *fandom* (abreviação de *Fan Kingdom*) crescente e revela-se como animação *cult* para um grande número de adolescentes e jovens adultos, principalmente, integrados ao universo *cosplay*.

A partir do Hora de Aventura, foram criados dois baralhos de cartas (um azul e um vermelho) e selecionados 2 episódios da série animada (o episódio O Herói Dele e o episódio Veio da Noitosfera) para desenvolver uma entrevista coletiva em 3 etapas. Abordaremos apenas as 2 principais etapas (Quadro 1), neste artigo, devido à extensão do escopo pesquisa tendo em conta, assim, apenas as falas produzidas nestas etapas.

**Quadro 1: Etapas da entrevista coletiva**

<b>Etapa 1: Jogo de Adivinhação</b>	
Objetivo	Averiguar o nível de familiaridade com o desenho animado pelo grupo pesquisado: se reconhecem os personagens principais e se apontam as suas características violentas ou não.
Descrição	O pesquisador pergunta ao grupo sobre o gosto e o conhecimento desenho animado Hora de Aventura. Após, distribui 4 cartas do baralho azul aleatoriamente para 4 indivíduos do grupo. Cada carta apresenta um dos personagens principais (Finn, Princesa Jujuba, Jake e Rei Gelado). A cada indivíduo que está com uma das cartas é pedido que descreva o personagem sem abordar suas qualidades físicas de modo que os outros indivíduos do grupo adivinhem quem é o personagem.
<b>Etapa 2: Jogo de Resolução de Conflitos</b>	
Objetivo	Esta etapa permite averiguar como os indivíduos posicionam-se em relação a uma situação de conflito e às temáticas do episódio O Herói Dele (não violência, impulsividade, natureza violenta e pacifismo). Em muitos casos, os indivíduos comparam o conflito no desenho a situações, por eles, vividas o que possibilita riqueza na discussão.
Descrição	Reproduz-se o episódio O Herói Dele, episódio 25 da primeira temporada, até o momento do clímax, do maior conflito, e, pausando o vídeo, questiona-se aos participantes do grupo o que aconteceria depois e qual seria a atitude correta. Após uma primeira discussão, retorna-se à exibição, momento em que se revela o final do episódio.

---

Novamente, abre-se espaço para discussão.

---

Fonte: Criação dos autores.

Cabe pormenorizar, neste ponto, alguns aspectos estéticos significativos do episódio O Herói Dele (Etapa 2). Descreve-se brevemente este episódio a seguir: os principais personagens (Finn e Jake) salvam a personagem Mini Princesa de um monstro. Após este feito, descobrem uma gruta escondida por uma espada mágica. Esta gruta está cheia de tesouros e lá reside Billy, o maior herói da Terra. Billy está velho. Ao ser convocado para ser o guia de aventuras dos heróis principais, responde dizendo que lutar com monstros é uma perda de tempo, pois sempre haverá novos monstros que ocasionam novos problemas num processo de eterno retorno. Assim, Billy diz que se engajou na não violência aconselhando Finn a não ser violento ao ajudar as pessoas. Finn tenta 3 vezes não ser violento, mas acaba fracassando. Primeiro, Finn pretende ser cozinheiro e faz sopa para os mais pobres. Contudo, como utiliza poções mágicas de pele de pedra acaba por prejudicar a todos. Depois, Finn pretende ser sapateiro, mas ele acaba por criar sapatos mágicos com apetrechos como chicotes e facas escondidas embaixo da sola. Na terceira vez, Finn tenta ser cirurgião plástico. Contudo, ao realizar cirurgia na personagem Princesa Caroço, a converte em um ciborgue. Finn fica muito triste já que falhou em não ser violento. Jake lamenta também a dificuldade do amigo. Contudo, ao escutarem os gritos de uma velhinha que estava sendo atacada por um imenso monstro, Finn e Jake entram em alerta, mas indecisos se vale a pena agir com violência ou não (Figura 1).

**Figura 1: Billy falando sobre a não violência e Finn socando o monstro que raptou a velhinha.**



Fonte: Episódio 25 do desenho animado Hora de Aventura (2010)

Neste instante, é pausado a exibição do episódio e é questionado aos participantes: primeiro, como acham que terminaria o conflito. Segundo, se o Finn deveria bater ou não no monstro. Pede-se, aos participantes que já viram o episódio, que não se manifestem. Após a discussão, retorna-se ao episódio: Finn bate no monstro e salva a velhinha, mas fica triste. A velhinha consola o herói e diz que ele agiu assim porque era sua natureza bater nos monstros, assim como é a natureza dela ser resgatada por um herói. Todos, Finn, Jake e a velhinha, vão ao encontro de Billy e demonstram a ele seu erro em não ser violento. O episódio termina com Billy convencido da necessidade de ser violento. Novamente, retoma-se a discussão: pergunta-se ao grupo se este final era o esperado ou não e, também, se a atitude de Finn era correta ou não.

Contrapor as diferentes discursividades dos distintos grupos (crianças, pais e

animadores), assim como analisar as contradições específicas de cada grupo, contribui com a reflexão crítica ao criar incongruências, choques e alternâncias de sentido. Deste modo, alteridade é um ponto significativo na pesquisa de campo. Com base nos grupos das crianças, são concebidas alteridades de diferentes âmbitos. Primeira, no aspecto geracional: o discurso dos pais comparado às crianças (como filhos). A segunda correlaciona-se à criação e ao consumo: o discurso de animadores (profissionais que integram processo de desenvolvimento de animações) comparado às crianças (como público de desenhos animados). A terceira correlaciona-se ao ambiente social: o discurso de crianças em contexto social de menor vulnerabilidade, de bairros de classe média ou alta, comparado ao de crianças em situação social de maior vulnerabilidade, de comunidades carentes ou favelas. A quarta correlaciona-se aos aspectos culturais: o discurso de crianças brasileiras comparado ao de crianças portuguesas.

Opta-se, neste escopo, por amostragens em diferentes ambientes sociais (em ONGs, no ambiente escolar, em Centros de Estudo e com indivíduos próximos aos pesquisadores) estabelecendo, deste modo, 10 grupos tendo em consideração as possíveis relações e a viabilidade técnica em efetivar as entrevistas com os grupos (Quadro 2).

**Quadro 2: Resumo dos grupos pesquisados**

<b>CRIANÇAS</b>			
<b>INSTITUIÇÃO - LOCALIDADE</b>	<b>NACIONALIDADE</b>	<b>VULNERABILIDADE</b>	<b>CÓDIGO</b>
ONG Harmonicanto Cantagalo - Rio de Janeiro	Brasileira	Maior	Cri-Br-MaV-1 (grupo 1)
ONG Harmonicanto Cantagalo - Rio de Janeiro	Brasileira	Maior	Cri-Br-MaV-2 (grupo 2)
Escola Vira-Virou Recreio - Rio de Janeiro	Brasileira	Menor	Cri-Br-MeV (grupo 10)
Grupo formado em residência particular Marquês - Porto	Portuguesa	Menor	Cri-Pt-MeV-1 (grupo 6)
Academia de Estudos Eddi Lordelo do Ouro – Porto	Portuguesa	Menor	Cri-Pt-MeV-2 (grupo 8)
ONG Norte Vida Bairro Social do Contumil - Porto	Portuguesa	Maior	Cri-Pt-MaV (grupo 9)
<b>PAIS</b>			
<b>INSTITUIÇÃO - LOCALIDADE</b>	<b>NACIONALIDADE</b>		<b>CÓDIGO</b>
PUC-Rio Gávea - Rio de Janeiro	Brasileira		Pais-Br (grupo 3)
IPCA Barcelos	Portuguesa		Pais-Pt (grupo 7)
<b>ANIMADORES</b>			
<b>INSTITUIÇÃO - LOCALIDADE</b>	<b>NACIONALIDADE</b>		<b>CÓDIGO</b>
PUC-Rio Gávea - Rio de Janeiro	Brasileira		Anim-Br (grupo 4)
IPCA	Portuguesa		Anim-Br



Barcelos	(grupo 4)
----------	-----------

Fonte: Criação dos autores.

Elege-se, também, parâmetros guias para a formação dos grupos. Primeiramente, delimita-se grupos com no mínimo 4 e no máximo 9 indivíduos, de modo a possibilitar um ambiente de debate plural permitindo observar discordâncias e concordâncias. A partir da Classificação Indicativa brasileira que qualifica o desenho animado Hora de Aventura como livre ou +10, e tendo em consideração que a próxima classificação é +12, define-se a variação de idade de 10 a 12 para os grupos com crianças, ou seja crianças na faixa da pré-adolescência. Para os grupos com pais, delimita-se que seus filhos tenham idade entre 7 e 15 anos (amplia-se a faixa de 10 a 12 anos em 3 anos para menos ou para mais) ou seja, cujos filhos estejam passando ou próximos da pré-adolescência. Em relação aos grupos de animadores, por motivo de viabilidade de acesso, opta-se por selecionar alunos em formação em cursos de Design com foco na área de Animação. Importante ressaltar que o reconhecimento das crianças está protegido na pesquisa: o nome real de cada criança é trocado por um nome ficcional de modo que a mesma não possa ser identificada. De modo contrário, no grupo de adultos, os participantes são identificados por seus nomes reais.

### 3. Análise da Pesquisa de Campo

Como já abordado na introdução, a análise da pesquisa de campo permite o debate sobre 3 diferentes âmbitos: (a) distância geracional e ausência de diálogo entre crianças e adultos; (b) agressividade, passividade e assertividade na resolução de conflitos; e (c) pautas midiáticas sensacionalistas e legitimidade da mídia. Neste artigo, será abordado especificamente o item (b).

#### 3.1. Naturalização de Modelos Agressivos e Passivos

Um ponto de suma importância observado na pesquisa de campo refere-se à tendência das crianças entrevistadas em naturalizar os modelos agressivo e submisso como formas de resolução de conflitos interpessoais. Ao mesmo tempo, constata-se uma extrema dificuldade na escolha da resolução pelo diálogo: nas dinâmicas, a maioria das crianças não aventaram a possibilidade em resolver o conflito presente no desenho Hora de Aventura (segunda etapa da dinâmica) de forma assertiva. Como visto anteriormente, na perspectiva de Merlo Flores, a cultura midiática, em que os desenhos animados inserem-se e que a criança acessa diariamente, afeta profundamente este tipo de aprendizado ético.

Nas dinâmicas realizadas, diversas crianças correlacionaram o conflito narrativo presente no desenho Hora de Aventura a um conflito de sua vivência indicando modos de resolução pautados também na agressão ou na submissão. Estes indícios concordam com as pesquisas quantitativas de Leme (2004) e Oliveira (2015) explicitando a necessidade de que o modelo assertivo deva ser ensinado, ou seja, a importância em ensinar as crianças a resolver os conflitos interpessoais expondo e explicitando suas ideias, sentimentos e direitos, mas sem ferir e não agindo coercitivamente:

(...) as pesquisas têm revelado que crianças agressivas e submissas sabem que seus comportamentos são inadequados na resolução de conflitos interpessoais, mas têm dificuldade em considerar respostas não agressivas ou não submissas para resolver este tipo de problema, como se as soluções

possíveis se resumissem a luta ou fuga, sem outras alternativas entre os dois extremos. (LEME, 2004, p. 372)

Relembra-se a segunda etapa da dinâmica realizada: no momento clímax do episódio O Herói Dele, o personagem principal Finn se questiona sobre seguir ou não o modelo de não violência proposto por Billy (o herói mais velho, mais sábio), ou seja, se agrediria ou não um monstro que atacava uma velhinha indefesa (Figura 2). Neste ponto, o vídeo é pausado e, aos participantes, é indagado qual seria opção de Finn. Após a discussão, retoma-se a narrativa do desenho: Finn opta pelo modelo agressivo e bate no monstro, salvando a velhinha.

Na pesquisa de campo, a maioria das crianças demonstrou concordar com a escolha do personagem Finn devido a, principalmente, não considerar viáveis outras alternativas, como se não houvesse outra possibilidade se não a agressividade. Apesar disto, em todos os grupos de crianças, exceto o grupo 2 (Cri-Br-MaV-2), o aspecto de dúvida e de contradição apresentou-se continuamente: não havia total clareza e certeza das crianças sobre a escolha que elas próprias afirmavam. Observa-se uma tendência de reação: a primeira resposta das crianças exponha que conversar, dialogar, seja bom, que seja a melhor solução, mas, logo em seguida, na segunda fala, as crianças explicitam que o diálogo raramente funciona e que, sim, a violência deve ser usada na resolução dos conflitos.

**Figura 2: Finn na dúvida se bate no monstro ou se segue o caminho da não violência.**



Fonte: Episódio 25 do desenho animado Hora de Aventura (2010)

Como casos de exceção, Joana (Cri-Pt-MaV) reforçou a solução passiva: resgatar a velhinha e correr fugindo. Já Mariana (Cri-Pt-MeV-1) enfatizou a solução assertiva: manteve, até o final da dinâmica, a opinião que a melhor maneira de resolver o conflito seria através do diálogo, da conversa. No grupo de pais brasileiros (Pais-Br), a totalidade dos participantes discordou do modelo agressivo reafirmando a validade da assertividade inclusive na perspectiva do uso da não violência. Já no grupo de pais portugueses (Pais-Pt), a maioria dos participantes indicou o modelo agressivo como solução válida em casos de autodefesa, indicando também difícil aplicação do modelo assertivo nos conflitos entre crianças. Entendimentos similares a este último são sustentados tanto no grupo de alunos de Design com foco em Animação brasileiros (Anim-Br) quanto portugueses (Anim-Pt).

Apesar de não se confirmar uma relação de causalidade entre assistir a programas violentos com o comportamento violento de algumas crianças, na pesquisa de campo, é sugerido que os desenhos animados estimulem certos modelos comportamentais e, ao mesmo tempo, fragilizem outros. O fetiche que a criança desenvolve sendo fã de algum personagem ou desenho animado potencialmente inviabiliza a capacidade crítica em relação ao

comportamento do mesmo. Neste sentido, se um personagem, que é adorado pelas crianças, realiza uma ação considerada incorreta ou prejudicial, as crianças tendem a considerar esta ação correta. Este é o caso do grupo 1 (Cri-Br-MaV-1), em que o discurso das crianças apresentou nítida contradição. Ao mesmo tempo em que as crianças afirmavam que o modo correto de resolver o conflito no episódio proposto era através da discussão verbal, também consideraram correta a atitude agressiva de Finn, pois ele, “do bem”, estava batendo no monstro que é “do mal”.

LUANA: Conversando é melhor, discutindo ...

MÔNICA: Não discutindo naquele sentido de ... [bate com a mão indicando violência física].

ANTÔNIO: Discutir é melhor que bater.

PESQUISADOR: Por que discutir é melhor que bater? O Finn bateu.

ANTÔNIO: Porque bater machuca e discutir não machuca. Discutir machuca verbalmente.

MÔNICA: Discutir machuca, só que machuca por dentro.

ANTÔNIO: E agressão, é agredir fisicamente.

PESQUISADOR: E o que você acha que é melhor pra situação que estava lá [no desenho animado]?

TODOS: Conversar... discutir.

MARCELO: Mas como ele era mau, duvido que ele ia conversar.

PESQUISADOR: E você acha que quem tá com a razão é o Finn?

MARCELO: É. Porque ele tá fazendo o bem e monstro tá fazendo o mal. (...)

MÔNICA: Ele tá meio que errado por bater, mas a pessoa tá fazendo o mal, então...

ANTÔNIO: Ele teve que fazer isso, se não o monstro ia bater na velhinha.

Há, neste sentido, uma compreensão contraditória: o “bom” tem direito de bater no “mau”, concomitantemente, bater é errado, o certo é conversar. Tem-se a impressão de que as crianças ficam confusas neste campo de embate. No início da dinâmica (Cri-Br-MaV-1), as crianças tendem a falar o que é esperado delas – o que lhes foi ensinado “didaticamente”, que bater é errado –, mas, com o decorrer da dinâmica, ao se atingir a solução prática do conflito no desenho animado, este valor é negado devido a ser considerado inviável. Ou seja, opta-se pela agressividade como a melhor solução. As crianças demonstram, ainda, confusão entre o posicionamento assertivo (em que não se pretende agredir) e o comportamento agressivo de ordem física e verbal. Não se cogita uma discussão sem agressão, pelo contrário, agredir verbalmente (“machucar por dentro”) é compreendido como o modo correto de discussão: isto demonstra que, por mais que seja ensinado que o diálogo seja a forma correta, a agressividade apresenta-se como elemento indispensável às crianças participantes.

No grupo de Contumil (Cri-Pt-MaV), a dinâmica ocorreu de forma similar, contudo tendendo à passividade no final: Joana aposta na ideia de que o Finn e o Jake deveriam salvar a velhinha apanhando da mão do monstro e, depois, correndo e fugindo, mas não batendo. Neste caso, também, a proposta assertiva não é apresentada como possível solução. O grupo 10 (Cri-Br-MeV) apresenta uma tensão similar: fazer o bem ou fazer o mal são justificativas para o uso ou não uso da violência física. A figura do herói confunde-se com a do policial e do justiceiro.

JONAS: Violência não é bom.

PESQUISADOR: Ele [o Finn] teve um problema aqui, porque ele não estava conseguindo ser não violento. Ele está com esse problema. Você acha que tem uma maneira de resolver isto?

JONAS: Bom, eu mesmo assim deixaria o instinto, eu deixaria ele ser feliz do jeito que ele quer.

PESQUISADOR: O Finn ou o Dragão?

JONAS: O Finn.

PESQUISADOR: Então, ele bateria ou não?

JONAS: Se ele quiser bater ele bate, se ele não quiser bater, não bate.

GUSTAVO: Eu acho que não tem problema ele bater porque ele é o herói que ajuda as pessoas e aí ele bate em quem está fazendo o mal, em quem está batendo.

PESQUISADOR: Não entendi, porque a não violência seria não bater, né?

GUSTAVO: Sim. Mas ele não tá batendo no vilão como tá batendo, à toa, entendeu?

PESQUISADOR: Dá pra você bater fazendo o bem e bater fazendo o mal?

TODOS: Dá. Sim.

MÁRIO: Eu acho que não é só porque o Billy falou para ele não ser violento que ele pode deixar de salvar as pessoas. Porque tem o caso em que o melhor é você ser violento. Fazendo o mal para uma pessoa, você faz o bem para as outras.

PESQUISADOR: Todo mundo concorda com isso?

BERNARDO: Eu acho que tipo... Vamos supor, o Gustavo está batendo no Robson e o Robson é muito meu amigo: eu não vou ficar vendo. Primeiro eu vou tentar falar assim “Gustavo, para de tentar bater nele.” Mas aí, se o Gustavo continuar e ele não parar, aí eu vou ter que fazer alguma coisa. Não vou poder ficar olhando o meu amigo tomando soco.

PESQUISADOR: É autodefesa?

BERNARDO: Tecnicamente seria isto.

ROBSON: Eu acho mais ou menos a mesma coisa que o Mário: você bate pra fazer o bem. O policial também bate pra fazer o bem e tal.

Nos outros grupos, realizados em Portugal, o mesmo embate é observado sendo que a escolha final tende à agressividade, ou seja, mais uma vez a confirmação de que o personagem Finn está certo em bater no monstro. Embora o modo de explicação seja mais estruturado, no grupo 6 (Cri-Pt-MeV-1), a fala de Geraldin e Carolina reforçam o uso da violência como opção mais viável:

GERALDIN: Pois como eles faziam bem antes, usando a violência, depois, não utilizando violência correu mal, e eles deviam voltar a usar.

PESQUISADOR: Carolina, também concorda?

CAROLINA: Pois eles vão ter que usar a violência, porque, como o Geraldin disse, eles não usaram a violência, e não ajudou em nada, mas quando estavam a usar a violência, conseguiam bater nos monstr... ahn... salvar as princesas, e assim. (...)

GERALDIN: Às vezes, a violência poderia ser uma maneira de ajudar, porque, eles não sabendo o motivo dos monstros, assim fazer o mal que eles faziam às pessoas, às vezes não havia outra opção, pois eles não conseguiam ajudar, naquele momento, não conhecendo o motivo ou razão... Assim, não podiam ajudar de outra maneira, sendo assim, a única opção que eles tinham naquele momento.

Diferentemente do padrão observado, em que se inicia com uma certa indecisão ou hesitação, no grupo 2 (Cri-Br-MaV-2), apresentou unanimidade em relação à escolha pelo comportamento agressivo do personagem Finn. Neste caso, não houve dúvidas ou contradições e o comportamento agressivo foi totalmente aprovado na primeira resposta:

PESQUISADOR: O que vocês acham que o Finn vai fazer?

ELAINE: Que ele parasse com esse negócio desse monstro aí e lutasse. Fazer o que ele fazia antes.

CAIANE: Porque o Billy, acho que o Billy falou pra eles não serem mais violentos, pra fazer tipo um teste... (...)

CLÁUDIA: Eles eram melhor combatendo só o mal. Eles, assim, querendo ser bonzinhos... eles tão combatendo os moradores sem eles perceber... (...)

PESQUISADOR: Mas, então, vocês acham que ele [o Finn] deveria...

CLÁUDIA: Combater o monstro. Parar com essa palhaçada de ser bonzinho.

Cláudia invalida claramente a possibilidade de uma solução assertiva direcionando a agressividade como única alternativa. Cláudia propõe, ainda, que os personagens Finn e Jake, ao não serem violentos, estão permitindo que os monstros ataquem os moradores e, portanto, acabam “combatendo os moradores sem eles perceber”. Este tipo de concordância integral com agressividade, sem antes questionar ou entrar em contradição, é observado somente neste grupo (Cri-Br-MaV-2). A total legitimação do comportamento agressivo é extremamente prejudicial às crianças, principalmente na idade estudada. Leme expõe que a agressividade tende a se revelar no período da pré-escola evoluindo gradualmente, sendo a faixa etária de 10 anos, o estágio mais intenso. Normalmente, há a interrupção da violência nos anos seguintes, principalmente a violência de caráter físico. Contudo, crianças que apresentem comportamentos excessivamente agressivos durante a pré-adolescência e a adolescência demonstram dificuldades na mudança de comportamento.

Em outras palavras, é bem menos provável que indivíduos altamente agressivos desistam da reação agressiva do que indivíduos moderadamente agressivos, em função de sanções sofridas, que acabam por limitar sua formação educacional. (LEME, 2004, p. 369)

Por outro lado, como exceção, Mariana (Cri-Pt-MeV-1) reforça, até o final da dinâmica, a importância de uma resolução baseada no diálogo expondo a inviabilidade da resolução do conflito pela violência:

MARIANA: Eu acho se eles conversassem, assim, porque violência não é uma coisa muito boa de fazer, né. Violência gera violência, então, uma hora você bate tanto... aí essa pessoa fala “meu, você tá me batendo muito”, não sei o quê, e... uma hora cansa como eu falei. Então, eu acho que se eles entrassem numa conclusão, num acordo, eles teriam conseguido não deixar a violência... sabe, porque tudo se resolve na violência, então, eu não acho isso muito certo.

Para além destes últimos exemplos que são casos de exceção, na pesquisa de campo, há predominância da escolha agressiva como resolução do conflito na narrativa, contudo

havendo indecisão inicial. Esta constatação aproxima-se da reflexão de Belloni (2004): a repetição contínua de cenas em que a violência é estetizada – em que se legitima a violência como meio de resolução de conflitos, em que a mídia estimula a dessensibilização frente à violência física ou psíquica, em que a violência é entendida como divertida ou engraçada – consolida não apenas padrões estéticos uniformizados, mas também reforça valores éticos no senso comum da criança e do jovem. Nas dinâmicas realizadas, observa-se uma sensação negativa na maioria dos participantes, como se a solução de bater não fosse a ideal, mas a ideia da conversa, do diálogo, uma proposta assertiva, também não funcionasse. As crianças do grupo 2 (Cri-Br-MaV-2) abordam esta questão:

PESQUISADOR: Dá pra bater fazendo o bem e bater fazendo o mal?

CLÁUDIA: Dá.

ARTUR: Dá.

PESQUISADOR: Como é bater fazendo bem e ...

CLÁUDIA: Bater fazendo o bem é bater num monstro e salvando a pessoa que está sendo machucada pelo monstro.

ELAINE: Pra corrigir.

PESQUISADOR: Corrigir o quê?

ELAINE: Corrigir, tipo, eu vou bater na Cláudia porque ela tá fazendo o negócio errado e eu quero corrigir pra ela não fazer mais isso, aí quando ela for fazer de novo ela vai lembrar porque que ela apanhou e não vai fazer mais.

PESQUISADOR: Ah, entendi. E se a Cláudia acha que não é errado o que ela está fazendo?

ELAINE: Aí a gente vai cair na porrada. [Todos riem.]

PESQUISADOR: E dá certo?

ELAINE: Dá.

CLÁUDIA: Não... continua a mesma merda. Ninguém fala com ninguém...

ELAINE: Ninguém se deu certo.

PESQUISADOR: É que o Billy falou isso. Ele disse que ficava batendo e não adiantava nada, aí ele começou a não ser violento, se acha isso...

ARTUR: Porrada e bomba!

ELAINE: Adianta sim, porque quando ele bate num monstro, volta só outros monstros que não conhecem ele... O monstro mesmo que apanhou não volta.

PESQUISADOR: Teria alguma outra maneira de resolver este problema?

ELAINE: Não.

PESQUISADOR: Sem ser batendo tem alguma maneira de resolver?

CARLA: Conversar.

PESQUISADOR: Conversar?

CARLA: Mas não adianta de nada.

### 3.2. Não Violência, Autodefesa e Vingança

A deslegitimação das perspectivas dialógicas e assertivas nas crianças entrevistadas, o entendimento de que a conversa não seja efetiva na resolução de conflitos, aparenta estar disseminada. Os pais brasileiros (Pais-Br), por sua vez, indicaram a questão do significado da não violência ser distorcido na narrativa do episódio apresentado. No caso, a não violência é reposicionada como não reação, característica, esta, que se aproxima mais do modelo submisso de resolução de conflitos.

Não violência, enquanto conceito, situa-se como método de resolução de conflitos baseado na ideia de que “os fins não justificam os meios”. Na prática, a não violência, por vezes também denominada não violência ativa, atua como paradigma de ações políticas e de protestos sociais. Integra-se, também, a projetos internacionais como o *International Decade for the Promotion of a Culture of Peace and Non-violence for the Children of the World* promovido pela ONU. Importante ressaltar que este conceito se relaciona com perspectivas religiosas orientais como o Taoísmo: o termo não de não violência, do mesmo modo que em não ação, refere-se à ausência de desejo ou intenção. Portanto, não violência não indica a passividade ou ausência de ação, mas, sim, a ausência de desejo ou intenção de ferir ou matar.

Ao ouvir a perspectiva dos pais, percebe-se que, de fato, no desenho Hora de Aventura, este conceito é distorcido e reposicionado como característica negativa do personagem Billy, o herói mais velho, que está isolado do mundo numa caverna de modo a tornar-se um indivíduo totalmente passivo e não social. Não violência, então, é compreendida como não reação ou passividade total frente aos conflitos. Este é o entendimento, por exemplo, do aluno em animação Pedro (Anim-Br): “PEDRO: O Billy fala que não adianta ser violento, mas ele não tá lá fora tentando mudar as coisas sem usar a violência. Ele realmente desistiu e se enfiou na caverna dele.”

Outro ponto importante a ser ressaltado refere-se ao tempo de resolução e a necessidade de paciência dos agentes implicados: a escolha de uma resolução de conflitos pela não violência, ou por outro modelo assertivo, exige a aceitação de um processo que não é um modo de resolução imediato. Este, talvez, seja um dos motivos para a escolha da agressividade pelas crianças. Belloni (2004) aponta, como característica da cultura jovem mundializada, o consumismo e o narcisismo que seriam associados ao egoísmo e ao imediatismo. De fato, para uma resolução imediata, a agressividade é provavelmente a opção mais efetiva. Pedro (Anim-Br) fala sobre este tema:

PEDRO: Falaram em algum ponto dos personagens serem meio egoístas. Eu acho que, de uma certa forma, isso se aplica a todos eles. Pro Finn e pro Jake, é mais fácil resolver as coisas na violência. Pros habitantes, é mais fácil que eles resolvam as coisas na violência também. É mais cômodo. Se o Finn e o Jake resolverem na violência, o negócio vai ser resolvido ali na hora. Se resolver na conversa, ia ser um processo. Não uma resolução...

O autoritarismo demonstra-se implícito neste contexto em que o “modo mais fácil” é priorizado. Ao se abdicar do tempo para o diálogo – que possibilitaria também aos agentes do conflito (os adversários) o entendimento e a reflexão sobre as questões que motivam a cada um –, opta-se por decisões “de cima para baixo”, decisões não democráticas. Muitas crianças naturalizam modelos submissos e agressivos, não demonstrando capacidade para lidar com outros modos de resolver conflitos, ou seja, a capacidade de desenvolverem sua autonomia ética. No grupo de Contumil (Cri-Pt-MaV), Joana indica entender o “sistema de funcionamento” de sua escola na resolução de conflitos: quem começa a briga fica de castigo, assim como quem revida, não fica de castigo. “JOANA: Eu estava a lhe explicar que você me chamava a uma coisa malcriada, e eu, vá-lhe, não respondia. Eu virava as

costas e ia dizer à empregada [a funcionária da escola], você é que ficava de castigo.” Neste caso, Joana parece identificar uma lógica de funcionamento, um “jogo de poder”, de como lidar com os conflitos na escola, mas não assimila propriamente valores assertivos, dialógicos ou democráticos.

Neste grupo (Cri-Pt-MaV), a maioria das crianças são ciganas o que se apresenta como outro fator relevante no processo. Este grupo étnico tende a ser hostilizado e segregado não apenas em Portugal, mas em diversos países europeus, o que propicia a cultura da defesa do grupo, defesa da família, ou seja, a ideia de “mexeu com um de nós, mexeu com todos”: esta situação sociocultural favorece a perspectiva agressiva e dificulta a assimilação da assertividade pelas crianças.

VICTÓRIA: Nós somos ciganos, e os outros são...

JOANA: Não ciganos.

PESQUISADOR: Ahã.

VICTÓRIA: Lá. Nós estamos a andar à porrada com vocês, assim. As funcionárias, pronto, fazem enorme queixa de nós à diretora, são racistas aos ciganos.

RONALDO: Alguns. Alguns. (...)

JOANA: Há uma religião nossa que é tipo, se vocês xingam os mortos, aí nós batemos logo. Porque os mortos, é aqueles já morreram das nossas famílias ciganas, então, falar mal deles, percebe?

PESQUISADOR: Quando isso acontece, aí a tendência é...

VICTÓRIA: Juntamos nós todos. Somos todos família. (...)

KEVIN: Quando acontece isso [jurar os mortos], na nossa mente, é logo bater, logo tudo a pancadas.

JOANA: Não é dizer à empregada [à funcionária da escola].

Portanto, há necessidade em se ensinar o modelo assertivo, não apenas como conteúdo de sala de aula, mas também na prática, através de exemplos cotidianos. Tanto para as crianças, quanto para os animadores e para os pais, a resolução de conflitos em suas vivências (no contexto não narrativo) não aparenta ser um tema fácil. Porém, há uma concordância nos grupos 4 (Anim-Br), 5 (Anim-Pt), 7 (Pais-Pt) e 10 (Cri-Br-MeV) do uso da violência em circunstância de autodefesa. Por exemplo, uma das mães (Pais-Pt) relata que, quando seu filho teve problemas na escola, pois um de seus colegas o agredia, primeiramente ela o orientava para “não fazer nada”, “ficar imóvel” e chamar a professora. Contudo, como a professora reclamou à mãe que seu filho não demonstrava autonomia, não resolvia os problemas por ele mesmo, a mãe orientou seu filho para se defender fisicamente. Segundo ela, isto resolveu o problema, o outro menino parou de importunar.

Há, neste relato, clara dificuldade em se implementar o comportamento assertivo. Primeiramente, opta-se pelo comportamento passivo, “não fazer nada”, “ficar imóvel”, compreendo-o como a melhor maneira. Contudo, obviamente criam-se laços entre o agressor, que afirma sua agressividade ao não ter consequências negativas com seu ato. O comportamento assertivo não se refere a uma subserviência total à vontade alheia, relaciona-se, sim, a um enfrentamento do conflito, expondo suas opiniões, contudo sem apelar para formas impositivas de coerção. No Brasil, Pedro (Anim-Br) relata vivências escolares similares:

PEDRO: Muitas vezes, os pais tentam realmente instruir: “Ah, se tem um coleguinha te incomodando, vai lá, conversa com ele. Chama algum adulto



pra tentar resolver a situação, ou simplesmente ignora que ele vai parar.” Só que, muitas vezes isso não acontece. Muitas vezes, aquela pessoa realmente quer te incomodar e você ignorar não vai resolver, você chamar um adulto, não vai resolver, e, do mesmo jeito, brigar, também não vai resolver. Só que eu acho que, na hora do desespero, mesmo que nenhuma das soluções resolva seu problema, a solução da violência acaba, por você saber que aquilo causa um incômodo maior nas pessoas, eu acho que, inconscientemente, você pensa que aquilo pode acabar resolvendo, mesmo que não seja do jeito ideal. (...)

TATIANA: Violência como autodefesa, não como algo sem sentido. Autodefesa, neste caso, justificado pelo desenho.

PEDRO: É, seria tipo... eu não quero sair batendo nas outras pessoas, eu só vou bater naquela pessoa porque ela tá me enchendo o saco o tempo todo e nada do que eu faço resolve meu problema. Nada consegue convencer essa pessoa a parar de me incomodar.

Portanto, ao migrar do conflito na narrativa do desenho Hora de Aventura às vivências pessoais, é recorrente em muitos participantes o discurso da autodefesa em último caso, caso o diálogo não resulte na diminuição da violência. Nesta perspectiva, Leme aponta que o mais desejável é o comportamento assertivo, embora o mesmo “nem sempre seja o mais aconselhável, como, por exemplo, em uma situação que envolve risco físico, ou quando ceder pode representar o fortalecimento de um vínculo.” (LEME, 2004, p. 371). No entanto, há de se ter cautela com o uso deste termo. Por vezes, autodefesa (ou defesa) é confundida com vingança, com o revide agressivo, como observa-se no grupo de Contumil (Cri-Pt-MaV):

KEVIN: Eu não bato na pessoa se ela não me fizer nada, se ela não me insultar eu viro-me as costas e vou-me embora. Sigo meu caminho. Mas se eu vir que ela vem direto a mim, se a pessoa, um homem ou mulher, vem me dar um soco, eu lá também tenho que me proteger.

PESQUISADOR: Isso é defesa.

KEVIN: Isso é normal.

JOANA: Ah, tu bates sempre. Na minha escola, um senhor bateu a um primo. A minha mãe disse: “Se bater em ti, ou se bater a um primo teu, defende o teu primo.” Pá, aí minha professora não deixa eu defender meu primo. E quando bateram ao meu primo, eu fui à sala e bati-lhe também. Meu primo, quando é comigo, meu primo também me defende. Minha irmã é vó do pai dele, do pai deles.

PESQUISADOR: Ah, me diz uma coisa, isso já não é defesa. Você já está revidando porque bateu no seu primo.

JOANA: Sim.

VICTÓRIA: É defender a família. Entre aspas, defender os mais pequenos. Que os grandes a bater aos pequenos... [expressão indicando que não é correto].

Cabe identificar, neste ponto, se a defesa é confundida com o revide e, para além disto, se essas atitudes são exceção ou norma em determinado contexto, ou seja, observar se há uma cultura de violência instaurada ou se são casos de exceção. A primeira etapa da dinâmica, em que os participantes descrevem os principais personagens do Hora de Aventura, atuou como indicador desta presença da violência no contexto: observa-se que, na descrição dos personagens, apenas as crianças brasileiras moradoras de comunidade carente tendem a citar elementos relacionados a agressão física (soco, chute ou rasteira, por exemplo),

enquanto em todos os outros grupos de crianças isto não ocorre. Esta análise aproxima-se dos resultados de Merlo Flores (1999) em que as crianças em situações de maior carência e vulnerabilidade tendem a projetar nos personagens características violentas, enquanto crianças que se situam em um contexto familiar e social mais estruturado não explicitam tais características. Por exemplo, ao se descrever o personagem Rei Gelado (Figura 3), observa-se uma extrema divergência nas crianças do grupo 2 (Cri-Br-MaV-2) e do grupo 6 (Cri-Pt-MeV-1). As crianças do grupo 2 (Cri-Br-MaV-2) indicam:

CARLA: Ele [o Rei Gelado] é feio. Ele é mau.

ELAINE: Ele é gordo, mau.

ARTUR: Ele é velho, narigudo, azul, barbudo, azul... (...)

PESQUISADOR: Me diz uma coisa, se vocês encontrassem o Rei Gelado, o que vocês fariam?

CARLA: Ah, eu dava soco na cara dele!

ARTUR: Eu ia dar uma banda nele, e ia jogar no meio do sinal.

PESQUISADOR: Por quê?

ARTUR: Sei lá. (...)

CARLA: Porque o Rei Gelado, raptou todas as...

CLÁUDIA: Ele é muito abusado!

PESQUISADOR: O Rei Gelado?

CARLA: As princesas. Aí, vai lá o Finn briga com ele, risca ele na porrada.

Já as crianças do grupo 6 (Cri-Pt-MeV-1) apresentam outra perspectiva:

CAROLINA: [O Rei do Gelo] é um bocado chato... mas, ao mesmo tempo, divertido... o que ele quer é fazer amigos. (...)

MARIANA: Sim, é que, às vezes, ele [o Rei Gelado] não tem amigos. Ele só quer ter amigos para conversar, pra falar o que tá sentindo. (...)

PESQUISADOR: Geraldin, você acertou logo de cara [que era o Rei do Gelo], porquê?

GERALDIN: Porque também pensava que ele, às vezes, que ele não fazia as coisas más... Só que ele só queria ter amigos, ter alguém para conversar, enfim, conviver.

**Figura 3:** Rei Gelado, o vilão carente.



Fonte: Episódio 25 do desenho animado Hora de Aventura (2010)

Este último entendimento, de que o Rei Gelado é um personagem problemático devido à sua carência emocional e à dificuldade de socialização, é observado também nos grupos de animadores brasileiros (Anim-Br) e portugueses (Anim-Pt).

CATARINA: A história dele [o Rei Gelado] é muito trágica, muito triste.

JOSÉ: Mas é uma pessoa má, não? Maldosa?

CATARINA: Não, ele só quer arranjar uma princesa pra ele, porque ele é muito *stalker* e um bocado *creepy*.

#### 4. Considerações Finais

Resume-se os principais pontos analisados na pesquisa de campo:

- Observa-se a tendência das crianças a naturalizar os modelos agressivo e submisso como formas de resolução de conflitos interpessoais. Ao mesmo tempo, constata-se a extrema dificuldade na escolha de modelos assertivos.
- Em contextos menos críticos, crianças que são fãs de certo personagem (de certo desenho animado) tendem a considerar suas atitudes corretas *a priori* (porque o personagem é “do bem”), o que potencialmente legitima modelos agressivos como atos normais.
- Constata-se a recorrência de uma compreensão contraditória em relação à agressividade e à assertividade: o “bom” tem direito de bater no “mau”, concomitantemente, bater é errado, o certo é conversar.
- Observa-se a deslegitimação das perspectivas dialógicas e assertivas a partir do entendimento de que a conversa não seja efetiva na resolução de conflitos.

Os pontos críticos citados, apesar de referentes aos participantes da pesquisa de campo, apresentam-se como indícios de um panorama maior relacionados comportamentos da contemporaneidade. Obviamente, há sempre dificuldades em se propor generalizações no contexto da infância. No entanto, ao se comparar os pontos críticos com outras pesquisas (como a de Merlo Flores (1999), de Leme (2004) e de Oliveira (2015)), percebe-se que a problemática analisada engloba um escopo maior.

A presente pesquisa de campo, então, reforça os apontamentos de Merlo Flores: as crianças que já se apresentam agressivas devido ao contexto social ou familiar tendem a integrar elementos da violência midiática. Já as crianças que pertencem a um ambiente mais estruturado e demonstram um nível “normal” de agressividade “podem assistir ao mesmo programa e escolher o mesmo personagem para identificar-se, mas, diferentemente de seus pares mais agressivos, não selecionam ou integram elementos violentos.” (MERLO FLORES, 1999, p. 189).

Contudo, isto não demonstra que a violência presente na mídia não influencie as crianças. Pelo contrário, Merlo Flores desenvolve a hipótese de que, para as crianças que não apresentam comportamento agressivo, o estímulo da violência midiática a longo prazo produza uma familiaridade com a agressão enquanto código comunicacional, o que as torna amedrontadas, reforçando o entendimento do mundo ser um ambiente hostil. Por outro lado, sugere que as crianças que já apresentam comportamento agressivo tenham suas características violentas estimuladas e reforçadas pela violência midiática, o que cria, a longo

prazo, o entendimento de que a agressividade é legítima. A fala de Cláudia (Cri-Br-MaV-2), que opta imediatamente pela violência sem demonstrar dúvidas pelo comportamento agressivo (“Parar com essa palhaçada de ser bonzinho”), exemplifica estes apontamentos.

Em relação à dificuldade em legitimar a assertividade no contexto infantil e juvenil, como já dito, os estudos de Leme (2004) e Oliveira (2015) apontam a mesma problemática. A metodologia destas autoras apresenta um referencial teórico vinculado a psicologia cognitivo-comportamental, especificamente a ferramenta *Children’s Action Tendency Scale* (CATS) desenvolvida por Robert H. Deluty. Difere, portanto, da metodologia desta pesquisa, integrada à Análise de Discurso de Orlandi. Apesar da divergência metodológica, encontra-se como ponto conclusivo comum a dificuldade na incorporação dos comportamentos assertivos pelas crianças.

Na pesquisa de Leme, nos grupos em que as soluções são resgatadas da memória da criança (em que não são apresentadas a escolha de alternativas), os resultados apontaram a predominância das tendências submissas e agressivas. Já nos grupos em que são apresentadas alternativas de escolha, os resultados são invertidos, havendo tendência maior à assertividade. Neste quadro, sugere-se que a criança apresente consciência da escolha “didática”, da escolha entendida como correta pelo adulto. Contudo, ao se remeter à memória e às vivências concretas, as crianças tendem a desconsiderar a assertividade dando ênfase aos comportamentos agressivos.

De modo semelhante, na presente pesquisa de campo, as crianças prioritariamente identificaram o modelo assertivo como o modo correto, contudo, tanto no ambiente ficcional (na narrativa do Hora de Aventura) quanto no dia a dia (no relato de suas vivências), há uma inversão e o modelo agressivo é compreendido como efetivamente viável. A contradição entre bater e discutir do grupo 1 (Cri-Br-MaV-1) exemplifica claramente esta situação. Torna-se evidente há necessidade de se ensinar a assertividade na prática das crianças, nos seus conflitos cotidianos.

A mídia tem um papel significativo neste processo. Como visto na pesquisa de campo, uma criança que está condicionada a achar que certo personagem (como o Finn) está correto *a priori*, porque ele é “do bem”, acaba por legitimar e naturalizar modelos agressivos e submissos como atos normais. Neste caso, demonstra-se a relevância em reposicionar o personagem negativo numa perspectiva positiva, apresentando sua trajetória e as consequências dos seus atos na vivência real, e em estimular, enfim, a capacidade da criança compreender o outro. No caso do Rei Gelado, este aspecto torna-se nítido: enquanto algumas crianças (Cri-Br-MaV-2) ressaltam atos agressivos, pois ele é “do mal”, é feio, é bobo, outras crianças o compreendem através de sua carência e dificuldade de socialização. O mesmo personagem tem a potência de estimular tanto a agressividade quanto a empatia. Não se trata, portanto, de restringir ou impedir a criança de acessar tal conteúdo, mas, sim, de ressignificá-lo enfatizando a potência da assertividade e do diálogo.

## Referências

- BELLONI, Maria Luiza. Infância, máquinas e violência. In: **Dossiê: Globalização e políticas públicas: vida, paixão e morte do Estado nacional?** Campinas: CEDES, 2004, p. 575-598.
- CREWS, K.; WARD, P. **Hora de aventura**. [série animada]. Produção de Kelly Crews e Pendleton Ward. Direção de Larry Leichliter. Estados Unidos, Frederator Studios, 2010. color. son.
- LEME, Maria Isabel da Silva. **Resolução de conflitos interpessoais: interação entre cognição e afetividade na cultura**. Psicologia. Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 17, n.3, p. 367-380, 2004.

MERLO FLORES, T. Por que assistimos à violência na televisão?: pesquisa de campo argentino. In: CARSSON, U.; FEILITZEN, C. VON (Org.). **A criança e a violência na mídia**. São Paulo-Brasília: Ed. Cortez-Unesco, 1999. p. 187-215.

OLIVEIRA, Dilian Martin Sandro de. **Desenho animado e desenvolvimento moral: uma proposta de intervenção na forma de resolução de conflitos**. 2015. 125 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2007.

PASOLINI, Pier Paolo. **Empirismo ereje**. Lisboa: Assírio Alvim Cooperativa Editora e Livreira, 1983.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SARMENTO, Pedro Faria. **Os desenhos animados e a infância: da Classificação Indicativa à Educação para as Mídias**. 2019. 225 f.. Tese (Doutorado em Design) - Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.