

Desenho Animado e Formação Moral: resultados de uma intervenção¹

Cartoon and Moral Education: results of an
intervention

Dilian Martin Sandro de Oliveira

Universidade de São Paulo

dilianvip@yahoo.com.br

Alessandra de Moraes

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp

alemorais.shimizu@gmail.com

¹ Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP.

Resumo

Abordando os estilos de resolução de conflitos sob uma perspectiva construtivista, esta pesquisa teve como objetivos: analisar o desenho animado mais assistido pelos participantes; verificar os estilos de resolução de conflitos presentes em seus episódios; compreender a influência que a veiculação dos conteúdos presentes no desenho animado pode ter no modo como as crianças resolvem conflitos hipotéticos e reais, e verificar o efeito de um determinado Programa de Intervenção no desenvolvimento de formas mais assertivas de resolução de conflitos. A pesquisa foi de delineamento quase experimental e teve como amostra, na primeira fase, 70 crianças e adolescentes de seis a dezessete anos de idade, e na segunda fase 30 crianças de seis a onze anos de idade, distribuídas de forma aleatória em um Grupo Controle (GC) e dois Grupos Experimentais (GE1 e GE2). Foram realizadas sessões de exposição ao desenho selecionado no GE1 e no GE2, e a aplicação do Programa de Intervenção no GE2. Para verificar o efeito da exposição aos desenhos e do Programa de Intervenção nos estilos de resolução de conflitos foram feitas sessões de observação das ações das crianças, e aplicada a Children's Action Tendency Scale-CATS, ambos os recursos foram empregados como pré e pós-teste nos três grupos (GC, GE1 e GE2). Os resultados demonstraram que no desenho analisado as estratégias de resolução de conflitos, apresentadas por seus respectivos personagens, eram predominantemente agressivas e submissas e que no grupo que participou do Programa as formas agressivas diminuiriam no pós-teste.

Palavras-chave: Desenvolvimento Moral. Desenho Animado. Estratégias de Resolução de Conflitos.

Abstract

Approaching the conflict styles in a constructivist perspective, this research aimed to: analyze the most watched cartoon by the participants; verify the conflict resolution styles in its episodes; understand the influence that the placement of the contents in the cartoon may have on how children solve hypothetical and real conflicts, and verify the effect of a particular Intervention Program in the development of more assertive forms of conflict resolution. The research was almost experimental design and had as sample, in the first phase, 70 children and teenagers from six to seventeen years old, and the second phase 30 children from six to eleven years old, randomly assigned in a Control Group (GC) and two Experimental Groups (GE1 and GE2). It was released exhibition sessions to the selected cartoon in the GE1 and GE2, and the application of the Intervention Program in the GE2. To verify exhibition effect to the drawings and the Intervention Program in the conflict resolution styles, it was made observation sessions in the children actions, and applied the Children's Action Tendency Scale-CATS, both resources were applied as pre and post-test in the three groups (GC, GE1 and GE2). The results showed that in the analyzed cartoon the conflict resolution strategies, presented by their respective characters, they were predominantly aggressive and submissive and in the group, that participated in the Program, the aggressive ways decreased in the post-test.

Keywords: Moral Development. Cartoon. Strategies of Conflict Resolution.

I ntrodução

O tema mídias e sua influência sobre o comportamento humano nos remete a diversas discussões, dentre os estudos na temática encontramos pesquisas com vários referenciais teóricos e diferentes abordagens metodológicas, o que indica a possibilidade de múltiplos olhares a respeito. Algumas pesquisas nacionais e internacionais que surgiram ao longo do tempo, permitiram compreender melhor a relação das crianças com a mídia, e esse interesse surgiu como uma necessidade da sociedade em conhecer os efeitos dos diferentes veículos de comunicação no comportamento das pessoas (GARCEZ, 2010).

A menção do tempo que as crianças passam assistindo televisão é um ponto em comum entre as pesquisas levantadas. Diversos trabalhos indicam que as crianças gastam grande parte de seu tempo destinado a esse fim (OLIVEIRA, 2011; FAZOLLO, 2010; CHÁVEZ; VIRRUETA, 2009; OLIVEIRA, 2006; VIDIGUEIRA, 2006, FERNANDES, 2003; SILVA; FONSECA; LOURENÇO, 2002; BOYNARD, 2002; PACHECO, 1985) quando poderiam destinar esse tempo a outras atividades.

Em seu estudo sobre a influência dos dramas televisivos (novelas) na formação de opiniões das pessoas, Azzi (2010) aponta que o que é retratado na mídia, geralmente, são temas sociais, sendo assim a questão que incomoda é a seguinte: como estão sendo assimiladas essas informações pelos telespectadores que assistem a esse tipo de programa, será que eles têm autonomia para refletir e criticar sobre o que assistem?

A autora se propõe a dialogar sobre a mídia, como construtora de referências pessoais, e as contribuições da Teoria Social Cognitiva no processo de transformação social vivido atualmente e afirma a importância de se dialogar com os temas da contemporaneidade fundamentados em uma perspectiva teórica, ou seja, não devemos fugir de discussões sobre os temas atuais, dentre eles a influência das mídias no comportamento humano, e sim, conhecê-los profundamente para que possamos ter condições de discutir, analisar e assim contribuir com a sociedade e entender suas transformações.

Ao fato de que diversas pesquisas indicam que o desenho animado é um dos programas preferidos das crianças (OLIVEIRA; MORAIS-SHIMIZU, 2012; OLIVEIRA, 2011; CHÁVEZ VIRRUETA, 2009; SILVA; FONSECA; LOURENÇO, 2002; BOYNARD, 2002; OLIVEIRA, 2006; FERNANDES, 2003; PACHECO, 1985) se deve a escolha desse tipo de programação para nosso estudo. Por meio dos desenhos animados, muitas

crianças liberam seu imaginário, vivem em um mundo que não é real. Esse faz-de-conta é saudável para a criança, porém, na perspectiva de Miranda (1978), o mundo dos desenhos infantis deixa, muitas vezes, de representar fantasias infantis para representar valores e ideais dos produtores adultos.

Uma questão que é sempre levantada nos estudos sobre as mídias, em especial sobre programas televisivos, é a veiculação da violência, e pesquisas a esse respeito são bastante comuns em investigações americanas (GARCEZ, 2010) e se tornou uma necessidade, em uma sociedade onde a violência se propaga e cresce a cada dia.

De acordo com Ramírez (2007), a televisão é uma das instituições que possui a mais forte influência sobre as pessoas, principalmente sobre as crianças, que estão em pleno desenvolvimento mental. Em seu estudo, o autor analisou algumas pesquisas que, de alguma forma, faziam uma relação entre televisão e violência, dentre as encontradas ele as dividiu em surveys, estudos correlacionais, estudos experimentais de laboratório e estudos observacionais de campo a curto prazo e longitudinais. Ramírez (2007) pôde verificar que a maioria dos trabalhos encontrados faz uma relação causal entre a exposição de violência nos desenhos animados e o aumento da agressividade no telespectador, porém com diversas ressalvas, uma delas é que a maioria dos estudos se limitou aos efeitos a curto prazo e imediatamente após a visão de cenas violentas. Por outro lado, alguns estudos afirmaram que o comportamento agressivo apenas se mantém após a exposição a cenas violentas em crianças já consideradas agressivas. O autor conclui que apesar de muitos estudos na área, não é possível ter uma conclusão definitiva dessa relação da televisão com a violência, pois segundo ele, é impossível separar causa e efeito e o comportamento agressivo é resultado de uma série de fatores genéticos, fisiológicos e psicológicos, além das peculiaridades da personalidade e as circunstâncias biográficas próprias de cada um.

Em pesquisa baseada em informações do Guia Médico sobre Violência na Mídia, elaborado nos EUA, na década de 1990, Pereira Júnior (2008) afirma que as crianças e jovens tendem a imitar os comportamentos agressivos transmitidos na televisão, de sorte que a mídia assume um papel formador, em sua vida. É muito controversa essa questão de imitar comportamentos agressivos, contudo, para o autor, que toma como exemplo a bússola de Groebel, se a criança não tiver uma referência presente e forte para seguir, ela seguirá os padrões que a televisão ditar, considerando-se crianças que têm a televisão como uma das principais fontes de informação e entretenimento, ou seja, quanto mais tempo ela passar assistindo a violências nos programas televisivos, mais seu

comportamento será influenciado. Porém, a qualidade das interações que a criança estabelecerá com a televisão e com seus pares constituirá implicativos importantes em seu desenvolvimento, devendo ser levadas em conta as diferenças individuais e o meio em que a criança vive, conforme Chávez e Virrueta (2009) afirmam.

Pereira Júnior (2008), Linder e Gentile (2009) e Belloni (2001) salientam que as crianças passam a admitir a violência, transmitida pela televisão, como normativa e aceitável, pois, como as informações são trazidas muito rapidamente, ficam apenas no plano superficial, das aparências, sem dar tempo ao telespectador de refletir sobre as situações; além disso, não só a agressão física deve ser levada em conta, mas também a agressão verbal e indireta, que, aliás, aparece em grande número nos programas televisivos.

Conforme Silva, Fonseca e Lourenço (2002), diversos estudos têm destacado três tipos de efeitos negativos, gerados pela exposição à violência televisiva: aqueles que incidem na utilização, por parte dos telespectadores, de atitudes favoráveis à agressão na resolução de conflitos; a dessensibilização, gerando a banalização da violência, já que as pessoas ficam menos sensíveis a ela; e a síndrome do mundo paranoide, pela qual a televisão pode alterar a percepção que se tem do mundo real. Por outro lado, esses mesmos autores apresentam alguns estudos que defendem que a violência na televisão pode ter um efeito positivo, como o de catarse, uma vez que pode propiciar de modo substitutivo o alívio de necessidades agressivas.

Com base em diversas pesquisas, Biaggio (2007) destaca o papel da transmissão social da agressão mediante a apresentação de modelos, principalmente na sociedade tecnológica, em que os modelos são amplamente fornecidos pelos meios de comunicação de massa, com destaque à televisão. Os estudos descritos e citados pela autora demonstram que: a maioria dos desenhos animados apresentam episódios de violência, às vezes em maior frequência que os programas adultos; as crianças pequenas são as que mais passam seu tempo na frente da televisão; há evidências de que a exposição a modelos agressivos na televisão favorece manifestação de comportamentos dessa natureza pelas crianças telespectadoras. Em contrapartida, a autora destaca a existências de estudos mais atuais que negam a existência de uma relação direta entre os conteúdos televisivos e o comportamento das crianças, uma vez que não a consideram como um receptor passivo, mas como capaz de interpretação e avaliação do que se está sendo veiculado. Além disso, a televisão não deve ser considerada como um fenômeno isolado, uma vez que ela não somente influencia, mas também é influenciada pelos contextos

sociais. Há possibilidades, ainda, da implantação de projetos que favoreçam uma leitura crítica da televisão, e que por meio dos quais, a televisão possa ter um papel educativo, como já tem ocorrido em algumas escolas brasileiras.

Nascimento Silva (2009) confirma esses dados ao revelar, em sua investigação sobre as concepções e percepções de crianças do Ensino Fundamental de uma escola pública, em relação às cenas de violência física a que assistiam na televisão, que a maioria das participantes reconhece e aproxima as cenas de violência presentes nos programas televisivos com aquelas que encontram nos diferentes espaços do cotidiano: escola, família e bairro onde residem. A autora verificou, ainda, que as crianças possuem autonomia no que diz respeito às escolhas daquilo que querem ver na televisão, estando, por conseguinte, expostas aos diferentes tipos de violência veiculados. Ao buscar entender a manifestação da violência no espaço escolar, a autora salienta que poderia afirmar que as crianças reproduzem as cenas a que assistem na televisão, tal como fazem as teorias da aprendizagem. No entanto, ela adverte que é necessário um olhar de caráter multidimensional, no qual a compreensão das relações dos conteúdos difundidos pela televisão e as condutas dos indivíduos deve contemplar os aspectos socioculturais, uma vez que as estruturas e sistemas dos quais as pessoas fazem parte colaboram na mediação e significação daquilo a que estão expostas – no caso a mídia televisiva.

A pesquisa de Baptistella (2001) comprova que a criança não é uma telespectadora passiva diante do que é veiculado na televisão. Seu estudo, embasado na teoria de Piaget, buscou compreender as representações de crianças sobre a função da televisão e em relação ao conteúdo de determinado comercial televisivo. Os resultados confirmaram o existente na literatura de que há uma evolução na compreensão das crianças, conforme o aumento da idade e do nível cognitivo. As crianças menores e em estágios anteriores de desenvolvimento cognitivo demonstram dificuldades em entender o que é transmitido na televisão, em reunir os elementos que compõem o enredo apresentado, fazer relações entre eles, recordando apenas pedaços daquilo que foi visto; além disso, não conseguem discriminar a mensagem central e destacá-la dos conteúdos periféricos, não assimilando de forma global a função da televisão e daquilo que veicula. Com a progressão da idade e do nível cognitivo, a compreensão da criança vai aumentando, no entanto, sem garantias de uma atitude crítica.

Apesar de serem encontrados diversos estudos sobre a relação entre os programas televisivos e o desenvolvimento comportamentos violentos, são escassas as pesquisas que buscam visualizar como os conflitos interpessoais são resolvidos por seus

personagens, quais os efeitos disso sobre os telespectadores e como uma ação educativa, utilizando o desenho animado, poderia favorecer na formação de telespectadores críticos e no desenvolvimento de formas mais assertivas de resolução de conflitos.

Pudemos constatar em pesquisa realizada anteriormente (OLIVEIRA, 2011; OLIVEIRA; MORAIS-SHIMIZU, 2012) que os desenhos animados estão repletos de conteúdos sociomoraes e situações de conflito, porém nos perguntamos quais estratégias são utilizadas na forma de resolução desses conflitos pelos personagens que muitas vezes são modelos para as crianças telespectadoras desse tipo de programação.

Para compreendermos sobre os conflitos utilizaremos os estudos do norte americano Robert Deluty que foi um dos precursores em pesquisas nessa área. Segundo o autor, conflitos interpessoais são “[...] situações de interação social de confronto, desacordo, frustração, etc.” (DELUTY, 1981 apud LEME, 2004, p. 367) e essas situações pedem uma forma de resolvê-los. Deluty (1979) identificou três tendências ou estratégias de resolução de conflitos: agressiva, submissa e assertiva, conceituando-as da seguinte forma:

- Comportamento Agressivo: fazem valer sua opinião, seus direitos sem considerar o dos outros, há um enfrentamento da situação conflituosa, porém utiliza-se da coerção, da violência e do desrespeito.
- Comportamento Submisso: considera os direitos dos outros, assim como no assertivo, porém não levam em conta seus próprios direitos, não há enfrentamento do conflito e sim uma esquiva, fugindo do mesmo.
- Comportamento assertivo: há o enfrentamento do conflito fazendo ouvir suas opiniões e direitos, porém sem usar de coerção, levam em consideração seus direitos e os dos outros.

Segundo Vicentin (2009) cada um dos estilos resulta em uma implicação, e o estilo assertivo é o que mais favorece a autonomia moral, pois segundo a autora na forma como o conflito se encerra pode não prevalecer suas opiniões, mas o que realmente importa é a livre expressão, a liberdade de expor o que pensa, de saber que naquela situação você foi ouvido. Porém uma pessoa pode não ser assertiva sempre, mas o importante é que haja uma educação para que as pessoas se tornem mais seguras de seus direitos e menos conformistas, para tal é preciso que o ambiente em que vivemos seja favorável a esse tipo de educação, quando falamos em ambiente nos referimos à relação com os pais, professores, entre pares, na escola, na família, dentre outras.

Nossa pesquisa vem ao encontro da afirmação de Leme (2004) quando nos diz que é preciso programas escolares com a intenção de utilizar o conflito como oportunidade de desenvolvimento aos educandos, nos quais a criança seja estimulada a resolver seus próprios conflitos a fim de buscar sua autonomia moral.

Em uma visão construtivista de educação entendemos que os conflitos podem contribuir com o desenvolvimento psicológico, ao serem desencadeadores de desequilíbrios que favorecem a busca de novos equilíbrios e a construção de novas formas de ação e compreensão da realidade, sendo assim podem ser ferramentas de aprendizado, tudo vai depender do processo empregado para sua resolução e da maneira como os compreendemos.

Desse modo, esta pesquisa caminhou na direção de analisar o desenho animado mais assistido pelos participantes, verificar os estilos de resolução de conflitos presentes em seus episódios; compreender a influência que a veiculação dos conteúdos presentes no desenho animado pode ter na forma como as crianças resolvem conflitos hipotéticos e reais, e verificar o efeito de um determinado Programa de Intervenção.

Procedimentos Metodológicos

De delineamento quase experimental e de abordagem quali-quantitativa, esta investigação teve seu desenvolvimento em duas fases: a primeira exploratória e a segunda com aplicação do procedimento quase experimental propriamente dito. Foi realizada em uma Unidade de Assistência Social, voltada para o atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, de um município do interior paulista, e contou na primeira fase com uma amostra de 70 crianças e adolescentes, de seis a dezessete anos de idade e na segunda fase com 30 crianças de seis a onze anos.

A primeira fase da pesquisa de campo, de caráter exploratório, consistiu na investigação, mediante um questionário estruturado, que averiguou o desenho animado mais assistido pelas crianças e adolescentes participantes e seus hábitos televisivos. Com base nos dados colhidos, foram selecionados e analisados dois episódios dos desenhos mais assistidos pelos participantes, com o propósito de identificar e registrar a presença e a natureza dos estilos de resolução de conflitos presentes nos mesmos.

A segunda fase tratou-se do desenvolvimento de um estudo quase experimental composto por três grupos: Grupo Controle (GC), Grupo Experimental 1 (GE1) e Grupo Experimental 2 (GE2), que receberam, separadamente, diferentes níveis das seguintes

variáveis independentes: desenho animado e Programa de Intervenção. Esses grupos foram randomizados para que assim houvesse o menor número de diferenças entre eles. Em relação aos níveis de variável independente, o Grupo Experimental 1 participou de uma sessão semanal de exposição de desenho animado, com um episódio cada, totalizando dez sessões, e o Grupo Experimental 2, de uma sessão semanal de exposição do desenho animado, com um episódio cada, seguida imediatamente de atividades relativas ao Programa de Intervenção, com 40 minutos de duração, somando dez sessões de exposição de desenho animado e doze sessões da respectiva intervenção. O Grupo Controle não participou das sessões de exposição do desenho animado e do Programa de Intervenção.

Os três grupos realizaram o pré e pós-teste, com a aplicação da *Children's Action Tendency Scale* - CATS, assim como das sessões de observações. A CATS (DELUTY, 1981) é uma escala composta por diferentes conflitos interpessoais fictícios, a partir dos quais os respondentes devem indicar formas de resolvê-los, sendo possível avaliar as estratégias predominantemente utilizadas, as quais podem variar entre as seguintes: agressiva (AG), submissa (SU), assertiva (AS), assertiva-submissa (AS/SU), submissa-agressiva (SU/AG) e assertiva-agressiva (AS/AG). Essa escala foi elaborada por Robert Deluty em sua tese de doutorado em 1979, sendo que a versão utilizada em nosso estudo foi a empregada por Vicentin (2009), em sua forma aberta.

Realizamos sessões de observação, que foram feitas durante o momento de esporte das crianças, em ambiente natural externo, na instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida. No total, foram efetuadas dez sessões (cinco sessões no pré-teste e cinco no pós-teste) com duração de trinta minutos cada uma, as quais foram filmadas, com o objetivo de análise detalhada e sistemática de como as crianças reagiam e quais estratégias utilizavam para resolver as diferentes situações de conflitos interpessoais nas quais estavam envolvidas.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição a ela vinculada.

Forma de análise dos resultados

O programa estatístico usado para a análise dos dados foi o *software IBM® SPSS® Statistics Version 19,0*. Na verificação da normalidade dos dados, observou-se que, para aquelas variáveis em estudo, os resultados no teste de Shapiro-Wilk foram significativos

para $p < 0,01$. Com base nesses dados, optou-se, nesta pesquisa, pelo emprego dos testes não-paramétricos.

Os questionários aplicados na primeira fase da pesquisa foram analisados com o intuito de identificar o desenho mais assistido pelas crianças, por meio da contagem de frequência. Para análise do desenho selecionado foram realizadas a observação, o registro e a mensuração de eventos, através da Técnica de Observação Sistemática (VIANNA, 2007), contando-se a frequência e porcentagem em que os diferentes estilos de resolução de conflitos compareceram (AG, SU, AS, AS/SU, SU/AG, AS/AG). Para a análise dos dados colhidos nas sessões de observações das crianças, em momentos de esporte, foi utilizado o mesmo procedimento. Ressalta-se, no entanto, que para a contagem da frequência e porcentagem, com as quais os diferentes estilos estiveram presentes, teve-se como base o número de conflitos em que cada criança esteve envolvida durante as observações.

Na análise das respostas relativas à Children's Action Tendency Scale – CATS (DELUTY, 1981), as categorias também foram identificadas com base nas tendências e/ou estilos de resolução de conflitos utilizados por Deluty (1981) e Vicentin (2009): Agressivo (AG), Submisso (SU), Assertivo (AS), Agressivo/Submisso (AG/SU), Agressivo/Assertivo (AG/AS) e Submisso/Assertivo (SU/AS). A verificação da pertinência das categorias foi realizada com o auxílio de uma juíza com conhecimento na área, sendo então calculado o Índice de Concordância, entre a juíza e a pesquisadora, sendo que o valor alcançado foi de 70%, o qual é considerado satisfatório na literatura (FAGUNDES, 1999). Em continuidade, foram verificadas a frequência e a porcentagem com que os diferentes estilos compareceram.

Como medida de tendência central dos valores obtidos nas sessões de observações e na CATS, foi calculada a mediana, com a finalidade de se identificar o ponto central da distribuição dos mesmos nos diferentes grupos (GC, GE1 e GE2). Para as comparações intragrupos, relativas aos resultados do pré e do pós teste em cada grupo, foi utilizado o *Teste dos Postos com Sinais de Wilcoxon* para dados pareados. Em relação às comparações entre os grupos (GC, GE1 e GE2) nos diferentes momentos (pré e pós), foi empregado o teste de *Kruskal-Wallis*. O valor de significância considerado em ambos os testes foi de $p = 0,05$.

Discussões e Resultados

Resultados da primeira fase

Na análise do questionário a faixa etária que esteve presente em maior número em nosso estudo foi a de oito a onze anos de idade (60%), em seguida vieram os de doze a treze anos (17,1%) e de catorze a quinze anos (11,4%), depois os de seis a sete anos (10%) e, por último, os jovens de dezesseis a dezessete anos (1,4%). O gênero que mais compareceu foi o feminino (60%), seguido do masculino (40%).

Quando interrogados sobre os hábitos em relação à televisão, 100% dos participantes afirmaram que possuíam televisão em casa, dentre os quais, 74,3% relataram ter de um a dois aparelhos, enquanto 18,5% possuíam de três a quatro e 7,2% tinham de cinco a seis. Verificamos que a maioria das crianças (82,9%) assiste à televisão todos os dias e em casa (94,3%), e o período da noite foi o que mais compareceu (60%), além disso, ainda relataram assistir com os pais e irmãos (78,5%). Esses dados obtidos se afirmam com a rotina dos participantes, uma vez que no período oposto ao que frequentam a Instituição, estão na escola, ou seja, resta o período da noite para se dedicar a assistir televisão, que normalmente é o momento em que outros membros da família também estão em casa.

Com os dados tabulados, pudemos verificar que a preferência por assistir desenhos se concentrou na faixa etária dos seis aos onze anos de idade, o que justifica a escolha da faixa etária da nossa amostra para o desenvolvimento da segunda fase da pesquisa.

Ao lado, temos as tabelas com os dados referentes ao desenho animado:

Desenho	Frequência	%
As Aventuras de TinTin	3	4,3%
As Meninas Super Poderosas	3	4,3%
Barbie	8	11,4%
Ben 10	8	11,4%
Bob Esponja	4	5,7%
Dora, Aventureira	3	4,3%
Não assiste desenho	4	5,7%
Os Sete Monstrinhos	3	4,3%
Os Simpsons	5	7,1%
Peixonauta	4	5,7%
Pica-Pau	3	4,3%
Tom e Jerry	3	4,3%
Uma Família da Pesada	3	4,3%
Total	70	100%

Tabela 1: Desenhos apontados como os mais assistidos

Como podemos visualizar na Tabela 1 os dois desenhos com mais frequência foram Barbie (11,4%) e Ben 10 (11,4%). Quando cruzamos os dados para verificar se havia alguma diferença entre a preferência de meninos e meninas para esses desenhos, visualizamos que o desenho Barbie foi escolhido apenas por meninas e o desenho Ben 10 por cinco meninos e três meninas, o que nos fez escolher o Ben 10 para analisar, uma vez que ele é assistido pelos dois gêneros.

Quando interrogados se o desenho que mais assistiam era o seu preferido, 72,9% dos participantes afirmaram que sim. Quanto aos motivos para que esse desenho recebesse essa indicação, encontramos os seguintes resultados:

Motivos	Frequência	%
Porque é legal/engraçado	32	45,7%
Porque tem arte/brincadeiras/aventuras	12	17,1%
Porque tem poderes sobrenaturais	9	12,9%
Porque os personagens são bonitos/ambientes bonitos	4	5,7%
Porque os personagens ajudam as pessoas	2	2,9%
Porque me identifico com o desenho	1	1,4%
Porque os personagens são bonzinhos	1	1,4%
Porque assisto sempre	3	4,3%
Porque assisto com irmã (o)	1	1,4%
Não respondeu	5	7,1%
Total	70	100,0%

Tabela 2: Motivos pelos quais o desenho foi apontado como preferido

Por meio desses dados podemos afirmar que os principais motivos que levaram as crianças a escolher o desenho como preferido é que o mesmo é legal/engraçado (45,7%) ou porque tem arte/brincadeiras/aventuras (17,1%). Os poderes sobrenaturais dos personagens também foi um motivo que compareceu com considerável frequência (12,9%).

Na Tabela 3 são apresentados os resultados da análise dos dois episódios do desenho animado *Ben 10*, conforme a frequência com a qual compareceram os diferentes estilos de resolução de conflitos. Destaca-se que a observação e o registro dos eventos foram realizados no desenho como um todo, sem especificações dos personagens.

Estilos de Resolução de Conflitos	Frequência	Porcentagem
1- Agressivo	13	44,8 %
2- Submisso	6	20,6%
3- Assertivo	4	13,7%
4- Assertivo-Submisso	0	0%
5- Submisso-Agressivo	2	6,8%
6- Assertivo-Agressivo	4	13,7%
TOTAL	29	100%

Tabela 3: Estilos que compareceram no desenho *Ben 10*

Com base nos dados explicitados na tabela 3, constatamos que as tendências de estilos de resolução de conflitos predominantes foram a agressiva e a submissa, o que merece atenção, pois se as ações das personagens, que ou partem para a briga ou se submetem à uma relação coercitiva, de modo a fugir das situações sem resolvê-las, não forem discutidas com os telespectadores corremos o risco de, talvez, essas crianças aceitem isso como o correto e conceber que as principais formas de se resolver conflitos são as mais frequentes e explicitadas em seus desenhos preferidos.

Vicentin (2009) cita a existência de diversos estudos que demonstraram que a exposição da criança a modelos agressivos na televisão produzia, por meio da imitação, uma elevação na frequência de comportamentos agressivos. No entanto, a mesma autora adverte que apesar da influência de modelos na manifestação de estilos agressivos pela criança, deve se considerar a maneira como ela organiza internamente as situações vivenciadas.

Fundamentados nas características da imitação, ao longo do desenvolvimento infantil (PIAGET, 1945/1975), podemos indicar que os modelos veiculados pela televisão são suscetíveis de serem imitados pela criança e, dependendo das estruturas disponíveis por ela, reforçarão, ou não, tendências mais heterônomas ou autônomas com relação aos conteúdos televisivos. Não é possível garantir que esses modelos serão responsáveis pela construção de novas estruturas, mas, por outro lado, poderão servir de referências, principalmente nas crianças em que a heteronomia e o egocentrismo são predominantes. Enfatizamos, ainda, a influência que os modelos transmitidos pelos personagens preferidos das crianças, pelo valor e prestígio que possuem, podem exercer na manutenção daquelas condutas apresentadas por eles.

Resultados da segunda fase

As sessões de exposição aos desenhos e o Programa de Intervenção

Na segunda fase da pesquisa contamos inicialmente com a participação de 30 crianças, de 08 a 11 anos de idade, divididas de modo aleatório nos três grupos (GC, GE1 e GE2), sendo que no CG tínhamos 83% de meninas, no GE1 75% e no GE2 77%.

Após a aplicação dos instrumentos do pré-teste, cujos resultados serão apresentados juntamente com os do pré-teste para a realização das comparações inter e intragrupos, foram realizadas as dez sessões de exposição aos desenhos no Grupo Experimental 1, com frequência de duas vezes por semana, nas quais foram exibidos todos os episódios da temporada (*Ben 10 Omniverse*), que, na época, estava sendo transmitida na TV aberta.

O Programa de Intervenção foi realizado com o Grupo Experimental 2, em doze sessões semanais, de, em média, 40 minutos de duração. A maior parte das sessões iniciou com a exposição do episódio do desenho selecionado (o mesmo e na sequência daqueles projetados ao GE1) e, em seguida, partíamos para as discussões e atividades (apenas em duas sessões o desenho não foi projetado). As questões que iniciaram as discussões foram pensadas com base nos estudos realizados por Tardelli (2010) que utilizou filmes e desenhos animados para trabalhar com diversos tipos de conflitos, afetividade e sentimentos entre as crianças.

Fundamentado na afirmação de Puig (1988) de que é preciso atividades específicas para a Educação Moral, ou seja, atividades pensadas, elaboradas e aplicadas com o propósito de contribuir para uma formação moral, o Programa de Intervenção teve como objetivo principal permitir aos telespectadores uma atitude crítica e uma compreensão e reflexão sobre o que assistem, permitindo, também, o favorecimento de formas mais assertivas de resoluções de conflitos interindividuais. Consistiu em:

- Discussões sobre o conteúdo do desenho animado projetado a fim de permitir momentos de reflexão sobre o que assistiram. Nessas discussões, procurou-se evidenciar os dilemas morais que compareciam a partir dos conflitos presentes nos episódios dos desenhos assistidos.
- Dinâmicas de grupo com o objetivo de permitir que as crianças percebessem a importância de um colaborar com o outro e do trabalho em grupo.
- Brincadeiras e jogos com a intenção de dar vez e voz às crianças para que as mesmas pudessem expor suas opiniões e trocar perspectivas.

- Jogos dramáticos a fim de incentivar as crianças a argumentarem a seu favor, porém também escutarem o que os outros tinham a dizer.

Com relação ao uso de conflitos presentes nos episódios, dos desenhos projetados, como meio para a discussão de questões e dilemas morais, procurou-se a partir disso colocar em debate conflitos que permeassem o dia-a-dia das crianças participantes. Com essa proposta, teve-se como objetivo favorecer a evolução das crianças em suas perspectivas morais, para que tivessem condições de pensar além de si próprias; para tal fez-se como necessário propiciar que percebessem os pontos de vista diferentes, e até mesmo, opostos de cada situação, e fossem capazes de buscar soluções diferenciadas. “Um dilema moral é uma situação na qual reivindicações, direitos ou pontos de vista conflitantes podem ser identificados” (DE VRIES; ZAN, 1998, p.179), em que não há uma resposta claramente correta para tal situação, não existe certo ou errado, e sua discussão favorece um avanço no desenvolvimento moral individual e um “crescimento na cultura moral da comunidade” (p.179).

Para as discussões dessa natureza, procurou-se empregar o seguinte roteiro proposto por Buxarrais (1997): apresentação do dilema, tendo-se como base as situações presentes nos episódios do desenho assistido; interpretação do dilema; reflexão individual, selecionando uma alternativa; discussão em pequenos grupos, com um porta-voz em cada grupo, e exposição dos argumentos de cada grupo. Ressalta-se, com base na autora, que a intenção não era chegar a uma conclusão, mas sim incentivar a reflexão. No campo da moral, a cooperação é um fator importante para que o indivíduo chegue à autonomia, segundo Piaget (1932/1994). Para tanto, é preciso que essa cooperação seja exercida e praticada não somente entre crianças e adultos, mas também entre os pares, pois serão nas trocas que eles terão a possibilidade de ouvir e serem ouvidos. Nesse sentido, propusemos também atividades com dinâmicas de grupo que objetivaram a interação entre os pares de modo a incentivar nas crianças a troca de perspectivas, o reconhecimento da importância de cooperar, e o uso da criatividade para resolver problemas que envolviam o trabalho em grupo.

Não menos importante para a construção da autonomia moral e, conseqüentemente, para a adoção de tendências mais assertivas na forma de resolução de conflitos estão os jogos de regras, segundo Piaget (1932/1994) esses jogos possibilitam à criança momentos em que é preciso cooperar, superando, de algum modo, o egocentrismo. Os jogos geralmente são atividades prazerosas para as crianças nas quais é possível trabalhar sistematicamente em cima de um objetivo em especial.

Tognetta (2009) elaborou e adaptou diversos jogos e brincadeiras para trabalhar com a formação da personalidade ética das crianças por meio da afetividade. A autora afirma que para que uma criança ou adolescente respeite o outro é preciso que antes de mais nada ela conheça seus sentimentos e aprenda a controlar suas emoções para, assim, conhecer e respeitar os sentimentos alheios. No programa optamos por diversas formas de representação como desenhar, escrever, falar e dramatizar e estas se basearam nos critérios indicados por Tognetta (2009) para que alguns jogos e brincadeiras fossem propostos para o grupo: escolha por parte das próprias crianças e momentos para as crianças falarem de si, ou seja: se autoconhecerem.

Quanto às atividades de dramatização ou *role-playing* (no presente programa, em forma de Júri Simulado), também se teve como base os conflitos presentes nos episódios do desenho assistido. Segundo Buxarrais (1997), *role-playing* é dramatizar, por meio do diálogo, situações de conflito que permitem diferentes interpretações e soluções. Essa atividade teve o intuito de permitir o “se colocar no lugar do outro”, como uma “oportunidade para aprender a adotar outros pontos de vista e para demonstrá-los a propósito de conflitos morais relevantes em cada momento do desenvolvimento pessoal” (PUIG, 1988, p. 71). As etapas descritas por Buxarrais (1997) para essa atividade são: criar um clima de confiança e participação de todos; preparar a dramatização, contextualizando o tema, o conflitos, a cena e os personagens; pedir voluntários para representar; dramatizar; comentários e debates (qual era o problema, que sentimentos e atitudes entraram em jogo, quais as soluções propostas, quais parecem mais adequadas e quais aparecem menos adequadas).

De modo geral, o ambiente esteve adequado para uma discussão em grupo, onde todos puderam ouvir e serem ouvidos. O papel da pesquisadora foi o de estimular a participação de todos, questionar, contra argumentar e fazer com que a discussão não perdesse o foco, fazendo perguntas e jamais deixando claro sua própria opinião (a da pesquisadora), ou seja, apenas conduzindo a discussão.

Destaca-se, por fim, que após cada sessão de intervenção as informações coletadas e os aspectos observados foram discutidos e serviram de reflexão e guia para a elaboração das sessões seguintes. Não obstante o caráter processual do planejamento do Programa, houve um planejamento inicial, e a intervenção foi continuamente guiada pelos objetivos que a fundamentaram, pelo referencial teórico adotado e pelas características dos diferentes desenhos que a compuseram, uma vez que as atividades foram pensadas e elaboradas seguindo a lógica do desenho, ou seja, de acordo com a

temática proposta pelo próprio episódio assistido, conforme as possibilidades de discussão que cada episódio apresentava.

Resultados do pré e pós-teste: comparações intra e intergrupos

Apresentamos a seguir a análise comparativa intragrupo, por meio da qual se buscou verificar as variações, em valores medianos, e respectivas significâncias, pelo Teste dos *Postos com Sinais de Wilcoxon*, dos diferentes estilos de resolução de conflitos em cada grupo (GC, GE1 e GE2) no momento do pré-teste com relação ao pós-teste, tanto na aplicação da CATS como nas sessões de observações. Na Tabela 4 e 5 esses dados são apresentados.

Estilos de Resolução de Conflitos	Grupos	Pré Mediana	Pós Mediana	Z ¹	P ²	Comentário
Porcentagem AG	Grupo Controle (GC)	25	05	-2,032	0,042	pré > pós
	Grupo Experimental 1 (GE1)	25	15	-1,194	0,233	pré = pós
	Grupo Experimental 2 (GE2)	10	0	-1,611	0,107	pré = pós
Porcentagem SU	Grupo Controle (GC)	15	40	-2,032	0,042	pré < pós
	Grupo Experimental 1 (GE1)	15	25	-0,184	0,854	pré = pós
	Grupo Experimental 2 (GE2)	30	30	-0,284	0,776	pré = pós
Porcentagem AS	Grupo Controle (GC)	25	30	-1,134	0,257	pré = pós
	Grupo Experimental 1 (GE1)	20	30	-2,041	0,041	pré < pós
	Grupo Experimental 2 (GE2)	20	20	-0,108	0,914	pré = pós
Porcentagem AG/SU	Grupo Controle (GC)	05	10	-0,577	0,564	pré = pós
	Grupo Experimental 1 (GE1)	10	15	-0,431	0,666	pré = pós
	Grupo Experimental 2 (GE2)	10	10	-0,108	0,914	pré = pós
Porcentagem AG/AS	Grupo Controle (GC)	05	0	-0,447	0,655	pré = pós
	Grupo Experimental 1 (GE1)	10	05	-1,000	0,317	pré = pós
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	0	-0,816	0,414	pré = pós
Porcentagem SU/AS	Grupo Controle (GC)	15	05	-1,511	0,131	pré = pós
	Grupo Experimental 1 (GE1)	10	0	-2,121	0,034	pré > pós
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	20	-1,155	0,248	pré = pós
Porcentagem AG/SU/AS	Grupo Controle (GC)	0,0	0,0	-1,000	0,317	pré = pós
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0,0	0,0	-1,000	0,317	pré = pós
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0,0	0,0	-1,000	0,317	pré = pós

¹ Z = valor da estatística do Teste dos *Postos com Sinais de Wilcoxon* para dados pareados;

² p = probabilidade de se observar um resultado tão ou mais extremo que o da amostra, supondo que a hipótese nula seja verdadeira

Tabela 4: Resultados dos estilos de resolução de conflitos nas comparações intragrupos – (Pré e Pós - teste/CATS/Intragrupo)

Conforme os dados apresentados na Tabela 4 pode-se afirmar que:

- no **Grupo Controle (GC)**, as diferenças foram significantes no estilo agressivo, em que a mediana verificada no pré-teste (mediana = 25,00) foi superior àquela apresentada no pós-teste (mediana = 5,00), e submisso, no qual a mediana do pré-teste (mediana = 15,00) foi inferior à obtida no pós-teste (mediana = 40,00).

- no **Grupo Experimental 1 (GE1)**, houve diferenças estatisticamente significantes nos estilos assertivo, no qual a mediana apresentada no pré-teste (mediana = 20,00) foi inferior à obtida no pós-teste (mediana = 30,00), e no submisso/ assertivo, em que a mediana apresentada no pré-teste (mediana = 10,00) foi superior àquela do pós-teste (mediana = 0,00).

- no **Grupo Experimental 2 (GE2)**, não foram verificadas diferenças significantes, apesar de ser possível visualizar uma variação importante no estilo submisso/assertivo, no qual a mediana do pré-teste (mediana = 0,00) foi inferior à obtida no pós-teste (mediana = 20,00).

Na Tabela 5 demonstraremos os dados da comparação intragrupo das observações:

Estilos de Resolução de Conflitos	Grupos	Pré Mediana	Pós Mediana	Z ¹	P ²	Comentário
Porcentagem AG	Grupo Controle (GC)	33	100	-1,841	0,066	pré = pós
	Grupo Experimental 1 (GE1)	55	25	-0,552	0,581	pré = pós
	Grupo Experimental 2 (GE2)	45	0	-1,753	0,080	pré = pós
Porcentagem SU	Grupo Controle (GC)	0	0	-1,000	0,317	pré = pós
	Grupo Experimental 1 (GE1)	16	0	-1,342	0,180	pré = pós
	Grupo Experimental 2 (GE2)	5	0	-0,365	0,715	pré = pós
Porcentagem AS	Grupo Controle (GC)	0	0	-1,000	0,317	pré = pós
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0	0	-1,000	0,317	pré = pós
	Grupo Experimental 2 (GE2)	4	12	-1,414	0,157	pré = pós
Porcentagem AG/SU	Grupo Controle (GC)	3	0	0,000	1,000	pré = pós
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0	0	-1,000	0,317	pré = pós
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	0	-0,365	0,715	pré = pós
Porcentagem AG/AS	Grupo Controle (GC)	3	0	-1,604	0,109	pré = pós
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0	16	-0,730	0,465	pré = pós
	Grupo Experimental 2 (GE2)	16	0	-1,214	0,225	pré = pós
Porcentagem SU/AS	Grupo Controle (GC)	0	0	-1,000	0,317	pré = pós
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0	0	0,000	1,000	pré = pós
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	0	-0,447	0,655	pré = pós
Porcentagem AG/SU/AS	Grupo Controle (GC)	0	0	0,000	1,000	pré = pós
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0	0	0,000	1,000	pré = pós
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	0	-1,000	0,317	pré = pós

¹ Z = valor da estatística do Teste dos Postos com Sinais de Wilcoxon para dados pareados;

² p = probabilidade de se observar um resultado tão ou mais extremo que o da amostra, supondo que a hipótese nula seja verdadeira.

Tabela 5: Resultados dos estilos de resolução de conflitos nas comparações intragrupos – (Pré e Pós - teste/observação/Intragrupo)

Conforme os dados apresentados na Tabela 5 pode-se afirmar que:

- no **Grupo Controle (GC)**, as diferenças não foram significantes, no entanto ressalta-se a variação no estilo agressivo, em que a mediana verificada no pré-teste (mediana = 33,00) foi bem inferior àquela apresentada no pós-teste (mediana = 100,00).
- no **Grupo Experimental 1 (GE1)**, não foram verificadas diferenças significantes.
- no **Grupo Experimental 2 (GE2)**, também não houve diferenças estatisticamente significantes, porém observa-se uma variação importante no estilo agressivo, no qual a mediana apresentada no pré-teste (mediana = 45,00) foi superior à obtida no pós-teste (mediana = 0,00).

Com relação às comparações intergrupos, apresentamos na Tabela 6 as pontuações obtidas pelos participantes de cada grupo na CATs, em valores medianos, nos diferentes estilos de resolução de conflitos, buscando-se verificar também se as variações entre os grupos, no pós-teste, eram estatisticamente significantes.

Estilos de Resolução de Conflitos	Grupos	Mediana	(Q ₁ – Q ₃) ¹	Média dos postos ²	H _{KW} ³ p ⁴	Comentário
Porcentagem AG	Grupo Controle (GC)	05	(0-17)	10.92	2,50	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	15	(2-27)	14.88	0,285	
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	(0-15)	10.17		
Porcentagem SU	Grupo Controle (GC)	40	(30-60)	17.33	6,52	GC>GE1<GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	25	(02-30)	8.25	0,038	
	Grupo Experimental 2 (GE2)	30	(15-40)	11.78		
Porcentagem AS	Grupo Controle (GC)	30	(17-50)	12.83	0,975	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	30	(20-55)	13.25	0,614	
	Grupo Experimental 2 (GE2)	20	(20-30)	10.33		
Porcentagem AG/SU	Grupo Controle (GC)	10	(0-10)	9.33	1,447	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	15	(02-27)	13.38	0,485	
	Grupo Experimental 2 (GE2)	10	(0-35)	12.56		
Porcentagem AG/AS	Grupo Controle (GC)	0	(0-10)	10.50	0,561	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	05	(0-10)	12.88	0,756	
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	(0-10)	12.22		
Porcentagem SU/AS	Grupo Controle (GC)	05	(0-10)	9.75	5,104	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0	(0-10)	9.55	0,078	
	Grupo Experimental 2 (GE2)	20	(5-20)	15.72		
Porcentagem AG/SU/AS	Grupo Controle (GC)	0,0	(0-0)	11.00	0,749	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0,0	(0-0)	12.44	0,688	
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0,0	(0-0)	12.28		

¹(Q₁-Q₃)= Intervalo interquartilico;

²Posto=Num conjunto de “n” dados observados, ordena-se em ordem crescente esses dados; em seguida atribui-se um número de ordem a cada dado observado. Denomina-se posto do dado a cada número de ordem atribuído. ;

³H_{KW} = valor da estatística de Kruskal-Wallis;

⁴p = probabilidade de se observar um resultado tão ou mais extremo que o da amostra, supondo que a hipótese nula seja verdadeira

Tabela 6: Resultados em valores medianos dos estilos de resolução de conflitos nos diferentes grupos – (Pós- teste/CATS/Intergrupo)

Considerando os valores de modo comparativo entre os três grupos, ao se aplicar o Teste de *Kruskal-Wallis*, constatou-se que houve diferença significativa somente no estilo puro submisso, no qual a mediana apresentada pelo Grupo Controle (GC) (mediana = 40,00) foi superior àquelas obtidas pelos participantes do Grupo Experimental 1 (GE1) e do Grupo Experimental 2 (GE2) (respectivamente, mediana = 25,00; mediana = 30, 00).

Na Tabela 7 são apresentados os resultados decorrentes das sessões de observações do pós-teste.

Estilos de Resolução de Conflitos	Grupos	Mediana	(Q ₁ – Q ₃) ¹	Média dos postos ²	H _{KW} ³ p ⁴	Comentário
Porcentagem AG	Grupo Controle (GC)	100	(50-100)	12.0	4.829 0,089	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	25	(0-87)	8.0		
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	(0-50)	6.29		
Porcentagem SU	Grupo Controle (GC)	0	(0-0)	8.0	1,286 0,526	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0	(0-0)	8.0		
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	(0-0)	9.14		
Porcentagem AS	Grupo Controle (GC)	0	(0-0)	7.3	1,797 0,407	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0	(0-24)	7.25		
	Grupo Experimental 2 (GE2)	12	(0-50)	10.07		
Porcentagem AG/SU	Grupo Controle (GC)	0	(0-0)	8.4	0,208 0,901	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0	(0-75)	9.13		
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	(0-0)	8.21		
Porcentagem AG/AS	Grupo Controle (GC)	0	(0-0)	6.50	3,435 0,180	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	16	(0-45)	11.0		
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	(0-25)	8.50		
Porcentagem SU/AS	Grupo Controle (GC)	0	(0-0)	7.0	1,665 0,435	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0	(0-24)	8.75		
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	(0-50)	9.43		
Porcentagem AG/SU/AS	Grupo Controle (GC)	0	(0-0)	8.0	1,286 0,526	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0	(0-0)	8.0		
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	(0-0)	9.14		

¹(Q₁-Q₃)= Intervalo interquartilico;

²Posto=Num conjunto de “n” dados observados, ordena-se em ordem crescente esses dados; em seguida atribui-se um número de ordem a cada dado observado. Denomina-se posto do dado a cada número de ordem atribuído. ;

³H_{KW} = valor da estatística de Kruskal-Wallis;

⁴p = probabilidade de se observar um resultado tão ou mais extremo que o da amostra, supondo que a hipótese nula seja verdadeira

Tabela 7: Resultados em valores medianos dos estilos de resolução de conflitos nos diferentes grupos – (Pós- teste/Observação/Intergrupo)

Considerando os valores de modo comparativo entre os três grupos, ao se aplicar o Teste de *Kruskal-Wallis*, constatou-se que não houve diferenças significantes entre os três grupos. No entanto, ressalta-se a diferença de valor apresentada no estilo puro agressivo pelo Grupo Controle (GC) (mediana = 100,00), sendo muito superior àquelas

obtidas pelos participantes do Grupo Experimental 1 (GE1) (mediana = 25), e do Grupo Experimental 2 (GE2), com mediana igual a zero, além disso o valor de p foi próximo ao significativo (para $p=0,05$), uma vez que o obtido foi $p=0,089$.

Discussões

Por meio dos resultados apresentados, podemos afirmar que o desenho animado ainda é o programa mais assistido por crianças de seis a onze anos de idade, embora haja uma boa quantidade de programas televisivos e outras formas de entretenimento, o desenho se faz presente, principalmente e com mais pertinência, na faixa etária estudada, o que justifica a nossa pesquisa nesse tipo de programação e dentro dessa faixa etária.

Respondendo a questão proposta desde o início deste trabalho sobre quais as tendências de estilos de resolução de conflitos veiculadas nesses desenhos podemos afirmar que nos desenhos escolhidos por nossa amostra de participantes veicula tendências submissas e agressivas, em sua maior parte. Essa análise vem ao encontro de outro estudo realizado (OLIVEIRA, 2012) no qual se demonstrou que nos três desenhos animados mais assistidos por uma amostra de crianças ($n=162$), de seis a onze anos, veiculavam a predominância dos estilos de resolução de conflitos agressivo e submisso. Observou-se, ainda, em todos os desenhos, que os personagens preferidos das crianças eram não só receptores, mas também agentes de comportamentos violentos, assim como aplicavam sanções expiatórias.

Não sabemos se essas crianças têm a oportunidade de momentos para discussão e reflexão sobre o que assistiram, pois tal como apontam Blumberg, Bierwirth e Schwartz (2008) é importante que haja uma intervenção para ajudar as crianças a compreender as relações entre os atos sociais retratados na televisão, é aí que nosso Programa de Intervenção pode auxiliar, pois ele teve como objetivo propiciar esses momentos, nos quais as crianças puderam se expressar, opinar, refletir sobre as suas ações e a dos outros, seus juízos e ver a perspectiva do outro, aprendendo a falar e a escutar de modo recíproco.

Ao procurar verificar o efeito do Programa de Intervenção, buscamos os resultados das análises inter e intragrupos, de modo a averiguarmos se encontraríamos mudanças ou variações importantes. No que se refere aos resultados intergrupos do pós-teste, na CATS, obtivemos variações significantes somente no estilo submisso, no qual o Grupo Controle apresentou o maior valor mediano, quando comparado aos demais grupos.

Quando olhamos o conjunto dos valores nos diferentes estilos, observamos que no Grupo Controle o maior valor mediano foi no estilo submisso, no Grupo Experimental 1 o maior valor mediano foi no estilo assertivo e no Grupo Experimental 2 no estilo submisso. Pôde-se perceber, ainda, uma sutil diferença entre pré e pós-teste na análise geral da CATS, pois o estilo agressivo, que no pré-teste apareceu com valor considerável, apresentou valores baixos no pós-teste, independentemente da análise por grupo, cedendo lugar aos estilos submisso e assertivo.

Ainda no que tange à análise intergrupos, no pós-teste referente às sessões de observação, apesar de não terem sido encontradas diferenças significantes, constatou-se que o valor mediano do estilo agressivo foi marcadamente superior no Grupo Controle, quando equiparado aos valores obtidos nos demais grupos da pesquisa nesse mesmo estilo. Na visualização do conjunto dos dados, verificou-se que no Grupo Controle e no Grupo Experimental 1 o estilo agressivo, com relação aos demais estilos, foi o que apresentou o maior valor mediano, e no Grupo Experimental 2 foi o estilo assertivo que alcançou o maior valor. Embora essas variações não terem sido estatisticamente significantes, pudemos perceber alguma diferença, principalmente no Grupo Experimental 2, que participou do Programa de Intervenção.

As comparações intragrupos da entrevista CATs nos mostraram que a escolha pelo estilo agressivo foi maior no pré-teste do que no pós-teste, porém com significância somente no Grupo Controle, e a escolha pela tendência submissa de resolução de conflito aumentou no pós-teste, no Grupo Controle (com significância) e no Grupo Experimental 1. A tendência assertiva foi estatisticamente significativa no Grupo Experimental 1, na qual aumentou no pós-teste, enquanto que a escolha pelo estilo misto submisso/assertivo diminuiu no pós-teste. No Grupo Experimental 2 as diferenças não foram estatisticamente significantes, porém os resultados demonstraram que a escolha pelo estilo misto submisso/assertivo aumentou no pós-teste.

Quanto à análise intragrupos das observações, não obtivemos valores significantes, porém pudemos verificar variações importantes em que, no Grupo Controle, o estilo agressivo aumentou consideravelmente no pós-teste e no Grupo Experimental 2, o estilo agressivo diminuiu no pós-teste.

Esses resultados demonstram que o Programa de Intervenção não surtiu o efeito desejável para a nossa pesquisa, embora algumas diferenças foram notadamente importantes, um dos fatores relevantes a esse aspecto é que o tempo destinado ao desenvolvimento da intervenção foi curto, com poucas sessões para mudanças tão

importantes e longitudinais e o modo como provavelmente se estabelecem as relações na instituição, que referimos anteriormente, também foi um dos aspectos importantes para essa pouca diferença.

Considerações Finais

Quando Leme (2004) nos diz que é preciso programas escolares com a intenção de utilizar o conflito como oportunidade de desenvolvimento aos educandos, nos quais a criança seja estimulada a resolver seus próprios conflitos a fim de buscar sua autonomia moral, a contribuição deste estudo se deu exatamente nessa questão, pois pudemos perceber que trabalhar com o conflito como forma de aprendizagem é muito melhor do que simplesmente reprimir ou evitá-lo.

Ao fim do nosso estudo alcançamos nossos objetivos ao verificarmos, através da análise do desenho animado mais assistido pelas crianças participantes, que este veicula estratégias de resolução de conflitos predominantemente agressivas e submissas. Compreendemos que a veiculação desses conteúdos não influencia diretamente na forma como as crianças resolvem conflitos hipotéticos e reais, pois destacamos que o que foi exposto às crianças nas sessões de exposição do desenho não foi nada novo, uma vez que elas afirmaram já assistir esses desenhos em casa.

O Programa de Intervenção elaborado obteve efeitos sutis no favorecimento de formas mais apropriadas de resoluções de conflitos interindividuais, o que se justifica pelo pouco tempo destinado à realização do mesmo. Para que uma intervenção dê resultados significativos e duradouros é preciso que essa seja frequente e contínua, e as mudanças devem partir não apenas de uma pequena amostra, mas de toda a estrutura da instituição e das relações nela estabelecidas. Esse não é um fato isolado uma vez que algumas pesquisas levantadas não obtiveram o êxito desejado em seus programas de intervenção (BASTOS, 2014, OLIVEIRA, 1994) por motivos parecidos com os do nosso estudo.

Segundo Menin e Bataglia (2013) algumas condições podem ser consideradas como fundamentais para que um Programa dessa natureza tenha êxito, a saber:

- a intervenção deve se originar de uma necessidade da própria instituição que irá desenvolvê-la, ou seja, como uma demanda interna na busca de compreensão e soluções para os problemas apresentados;
- a formação moral e em valores deve ser considerada como uma missão da instituição e não como algo a ser delegada, ou atribuída a terceiros;

- a iniciativa deve ser incluída no Projeto Pedagógico da instituição, para que seja incorporada às suas práticas e planejamentos;
- todos os membros da instituição devem ser envolvidos na intervenção, como um projeto coletivo, para isso, os profissionais devem ter formação, condições de trabalho favoráveis e a rotatividade deve ser baixa;
- a intervenção deve abranger os diferentes momentos e espaços da instituição, não ficando circunscrita a encontros restritos, turmas e disciplinas específicas;
- a finalidade dos projetos deve ser o desenvolvimento da autonomia moral, e não a obediência às regras e o controle disciplinar, para isso os meios empregados devem ser coerentes com os fins, com métodos ativos e não verbalistas e doutrinários;
- o projeto deve ser fundamentado teoricamente, para que não seja desenvolvido com base em ações intuitivas e do senso comum;
- o projeto deve ser duradouro, ou seja, algo incorporado à rotina da escola;
- e deve ser realizada uma avaliação permanente dos trabalhos realizados.

Com base nessas considerações, reconhecemos que o Programa desenvolvido nesta pesquisa apresentou limitações por não atender a vários desses requisitos, uma vez que foi uma iniciativa isolada, pontual, desenvolvida somente pela pesquisadora, em turmas específicas. Por outro lado, alguns pontos foram contemplados, a saber: foi sistematizado e embasado teoricamente; teve como finalidade o desenvolvimento da autonomia moral e de formas mais assertivas de se relacionar; os meios foram ativos; e houve uma avaliação sistemática.

Dadas as ponderações realizadas, pudemos perceber, não obstante, que no grupo que participou do Programa as formas agressivas diminuíram no pós-teste, o que não deixa de ser um fato importante. Por fim entendemos que oportunizar as situações de conflito como momentos de aprendizagem, discutir e refletir com as crianças sobre o que assistem e levá-las a pensar sobre suas ações e juízos são fatores que contribuem muito para o desenvolvimento moral e, conseqüentemente, para a escolha de formas mais assertivas de resolução de conflitos.

Referências

AZZI, Roberta Gurgel. Mídias, transformações sociais e contribuições da teoria social cognitiva. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 2, p. 252-258, abr./jun. 2010.

BAPTISTELLA, Ester Cecília Fernandes. *A Compreensão do Conteúdo de um Comercial Televisivo na Infância*. 2001. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas-SP, 2001.

BASTOS, Clarisse Zan de Assis. *O Desenvolvimento Moral na Educação Infantil: Contribuições da Literatura Infantil e dos Jogos Dramáticos e Teatrais*. 2014. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília-SP, 2014.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é Mídia-Educação*. Campinas-SP: Autores Associados, Coleção polêmicas do nosso tempo, 2001.

BIAGGIO, Angela Maria Brasil. *Psicologia do Desenvolvimento*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BLUMBERG, Fran C.; BIERWIRTH, Kristen P.; SCHWARTZ, Allison J. Does Cartoon Violence Beget Aggressive Behavior in Real Life? An Opposing View. *Early Childhood Educ J*, v.36, p.101-104, August, 2008.

BOYNARD, Ana Lúcia Sanguêdo. *Desenho Animado e Formação Moral: influência sobre crianças dos 4 aos 8 anos de idade*. 2002. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, 2002.

BUXARRAIS, Maria Rosa. *La Formación del Profesorado en Educación en Valores: propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.

CHÁVEZ, María del Carmen Manzo; VIRRUETA, Eduardo Reyes. La violencia en los dibujos animados norteamericanos y japoneses: su impacto en la agresividad infantil. *Alternativas en Psicología*, Año XIV, n. 20, p.26-34, Feb. Mar. 2009.

DELUTY, Robert H. Children's Action Tendency Scale: A Self-Report Measure of Aggressiveness, Assertiveness, and Submissiveness in Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v. 47, n. 6, 1061-1071, 1979.

_____. Alternative-Thinking Ability of Aggressive, Assertive, and submissive Children. *Cognitive Therapy and Research*, v. 5, n. 3, p. 309-312, 1981.

DE VRIES, Rheta; ZAN, Betty. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FAGUNDES, Antônio Jairo da Fonseca Motta. *Descrição, definição e registro de comportamento*. São Paulo: Edicon, 1999.

FAZOLLO, Laudiceia Lisboa Correa. *A Presença da Televisão e suas Implicações / Influências no Âmbito Familiar*. 2010. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-presenca-da-televisao-e-suas-implicacoes-influencias-no-ambito-familiar/33213/>. Acesso em: 12 nov. 2013.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. A Televisão e o Cenário do Conhecimento das Crianças na Contemporaneidade. *Teias*, ano 4, nº 7-8, jan/dez 2003. Disponível em:

[http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path\[\]=204&path\[\]=203](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path[]=204&path[]=203). Acesso em: 19 mai. 2010

GARCEZ, Andrea Muller. *Animar, se divertir e aprender: as relações de crianças com programas especialmente recomendados*. 2010. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 2010.

LEME, Maria Isabel da Silva. Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 3, p.367-380, 2004.

LINDER, Jennifer Ruh; GENTILE, Douglas A. Is the television rating system valid? Indirect, verbal, and physical aggression in programs viewed by fifth grade girls and associations with behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, v.30, p.286–297, Feb. 2009.

MENIN, Maria Suzana De Stefano; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. Considerações finais: o que os projetos deste livro nos ensinam? In: MENIN, M. S. S; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. *Projetos bem-sucedidos de Educação em Valores*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 273-278.

MIRANDA, Orlando. *Tio Patinhas e os mitos da comunicação*. São Paulo: Summus, 1978.

NASCIMENTO SILVA, Viviane. *Violência, televisão e infância: um estudo de caso de alunos de uma escola pública de Monte Claros/MG*. 2009. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros-MG, 2009.

OLIVEIRA, Dilian Martin Sandro de. *Televisão e formação moral: uma investigação sobre os conteúdos sociomoraes presentes nos desenhos animados*. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2011.

OLIVEIRA, Dilian Martin Sandro de. *Televisão e formação moral: um estudo sobre os estilos de resolução de conflitos presentes nos desenhos animados*. Relatório Final do Programa de Bolsa de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, SP, 2012.

OLIVEIRA, Dilian Martin Sandro de.; MORAIS-SHIMIZU, Alessandra. Televisão e desenvolvimento moral: análise de conteúdos sócio-moraes presentes em desenhos animado. *Schéme-Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, v. 4, n. 2, p. 142-169, Ago-Dez 2012. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/viewFile/2745/2155>. Acesso em 25 abr. 2014.

OLIVEIRA, Fábio Sagula. *A verdade está nas mídias: a fabricação do real infantil na sociedade de consumo*. 2006. 167f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2006.

OLIVEIRA, Aurea Maria. *Literatura Infantil e Desenvolvimento Moral: A Construção de Justiça em Crianças Pré-Escolares*. 125f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Estadual de Campinas, Campinas,SP,1994.

PACHECO, Elza Dias. *O Pica-Pau: herói ou vilão?: representação social da criança e reprodução da ideologia dominante*. São Paulo: Loyola, 1985.

PEREIRA JÚNIOR, Antônio Jorge. *Impacto da Violência Midiática na Formação da Criança e do Adolescente*. 2008. Disponível em: http://www.univforum.org/pdf/xzimpacto_dapt.pdf. Acesso em: 25 abr. 2010.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994. (Originalmente publicado em 1932).

_____. *A Formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. (Originalmente publicado em 1945).

PUIG, Josep Maria. *Ética e Valores: Métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

RAMÍREZ, J. Martin. Television y Violencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*. v.39, n.2, p. 327-349, 2007.

SILVA, Cristina; FONSECA, Eestela; LOURENÇO, Orlando. Valores Morais em Televisão: análise de uma série televisiva de grande audiência. *Aná Psicológica*, v. 20, n. 4, p. 541-553, Nov. 2002.

STATISTIC PACKAGE FOR SOCIAL SCIENCE/ personal computer for Windows version 18.0.

TARDELI, Denise. *O Herói na Sala de Aula: práticas morais para a utilização de filmes pelo professor no ensino fundamental e médio*. Santos: Universitária Leopoldianum, 2010.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. *A Formação da Personalidade Ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2009.

VIANNA, Heraldo Maecelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber Livro, 2007.

VICENTIN, Vanessa Faggionato. *Condições de vida e estilos de resolução de conflito entre adolescentes*. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VIDIGUEIRA, Vânia Cristina Rosário. *A Influência da Televisão no Desenvolvimento Sócio-emocional dos adolescentes*. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Psicologia) –Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, Portugal, 2006.

Submetido em 30/03/2016, aprovado em 25/10/2016.