



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Lilian Raquel Soares da Silva

Meus malvados favoritos: um estudo sobre a banalidade do mal na jornada do herói em produtos audiovisuais infanto-juvenis

Rio de Janeiro

2024

Lilian Raquel Soares da Silva

Meus malvados favoritos: um estudo sobre a banalidade do mal na jornada do herói em produtos audiovisuais infanto-juvenis

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Básica

Orientadora: Prof.^a Dra. Andrea da Silva Marques Ribeiro

Rio de Janeiro

2024

Lilian Raquel Soares da Silva

Meus malvados favoritos: um estudo sobre a banalidade do mal na jornada do herói em produtos audiovisuais infanto-juvenis

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Básica

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Andrea da Silva Marques Ribeiro - Orientadora
Universidade do Estado do Rio de Janeiro-PPGEB/CAP-UERJ

Prof. Dr. Esequiel Rodrigues Oliveira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro-PPGEB/CAP-UERJ

Prof. Dr. Álvaro José Rodrigues de Lima
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

S676	Soares, <u>Lilian Raquel</u> Meus malvados favoritos: um estudo sobre a banalidade do mal na jornada do herói em produtos audiovisuais infanto-juvenis. / <u>Lilian Raquel Soares</u> - 2024. 188 f. : <u>il.</u> Orientadora: Andrea da Silva Marques Ribeiro. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ. 1. Jornada do herói - Teses. 2. Audiovisual. 3. <u>Infanto-juvenil</u>. I. Ribeiro, Andrea da Silva Marques. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/ UERJ. III. Título. CDU 372.871
------	--

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao Senhor Jesus Cristo Deus, por me conceder a força e a sabedoria necessárias para trilhar esta jornada acadêmica.

À minha mãe, Dona Sarah Jose Soares e minha irmã, Livia Maria Soares, pelo amor incondicional e apoio constante que foram a base para a minha perseverança e sucesso.

À minha querida orientadora, Prof^a Dr^a Andrea da Silva Marques Ribeiro, cuja dedicação e diretrizes foram essenciais para a realização desta pesquisa.

Aos Professores Doutores Ezequiel Rodrigues de Oliveira, Jonê Carla Baião, Lincoln Tavares Silva, Claudia Cristina dos Santos Andrade, Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto e Christiane de Faria Pereira Arcuri sua competência, humanidade, ensinamentos e acolhimento sempre estarão no meu coração.

Ao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), direção, corpo administrativo e docente pelo excelente trabalho e dedicação à profissão. Aos meus professores do PPGEb, cuja dedicação e ensinamentos foram fundamentais para meu crescimento acadêmico.

Ao meu ex-gestor e amigo, André Figueira, que foi fonte de benção durante o meu mestrado. Além de um líder acolhedor e que me deu muito apoio, uniu todo o time de trabalho para me presentear com toda a literatura que precisei para esta pesquisa. Agradeço a todos, na figura de André, por esse gesto que nunca esquecerei e serei eternamente grata.

Aos meus amados alunos, filhos do meu coração.

Aos meus queridíssimos colegas de classe. Na verdade, amigos de classe. Cláudia Fernanda, a melhor representante de turma que já tive na vida, palavras não conseguem expressar minha gratidão. Mayra, minha irmã de mestrado, te amo. Turma de 2022, limpinhos e cheirosinhos, sem vocês essa jornada certamente não teria sido tão incrível.

Aos Minions...banana!

AGRADECIMENTOS

Ebenézer: Até aqui nos ajudou o SENHOR.

1 Samuel 7:12

RESUMO

SOARES, Lilian Raquel. **Meus malvados favoritos:** um estudo sobre a banalidade do mal na jornada do herói em produtos audiovisuais infanto-juvenis. 188 f. 2024. Projeto de Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

O consumo de animações cinematográficas e desenhos animados é uma parte intrínseca do cotidiano social, especialmente entre o público infanto-juvenil, que têm acesso a uma variedade expressiva de passatempos por meio de serviços de streaming e avanços tecnológicos. Essa tendência transformou essas produções em ferramentas de aprendizagem no ambiente escolar, sendo utilizadas tanto de maneira específica em conteúdos educacionais quanto para preencher espaços de tempo vago. No entanto, ao analisar enredos de produções direcionadas para faixa etária Livre, emerge cenários onde a banalidade do mal se destaca. Práticas éticas e moralmente questionáveis fundamentam a diversão, levantando a necessidade de compreender a relação entre mídia e afeto. A pesquisa busca analisar como personagens dessas produções, consciente ou inconscientemente, transmitem percepções que transformam o mal em um referencial positivo a ser reproduzido, além de contribuir para uma análise mais profunda das narrativas e vieses de recursos audiovisuais durante a ação docente. Objetivou-se elaborar um guia didático para auxiliar professores da Educação Básica na escolha de produtos audiovisuais, considerando pontos de atenção das narrativas. O estudo se justifica pela necessidade de compreender as relações de ensino e aprendizagem por meio da linguagem audiovisual, analisando recursos implícitos, linguísticos e comportamentais presentes em produções contemporâneas voltadas para estudantes dessa faixa etária. Três bases teóricas sustentam a pesquisa: o conceito de banalidade do mal (ARENDT, 1999), a jornada do herói e a representação simbólica do crescimento pessoal (CAMPBELL, 2007). A compreensão da relação entre afeto, comunicação e mídia, considerando-a como espaço de compartilhamento de valores e emoções (SODRÉ, 2016). Conforme a proposta do continuum quali-quantitativo, a pesquisa seguiu a técnica de amostragem bola de neve, garantindo a diversidade e profundidade dos dados coletados. O desenvolvimento do produto educacional foi desenvolvido com base na metodologia de produto/processo educacional de Rizzatti et al. (2020). Os resultados obtidos demonstraram um impacto altamente positivo, reforçando a importância do tema e evidenciando a contribuição significativa desta pesquisa para a compreensão do uso de produtos audiovisuais no contexto educacional.

Palavras-chave: Banalização do mal. Jornada do herói. Mídia e afeto. Produtos audiovisuais infanto-juvenis.

ABSTRACT

SOARES, Lilian Raquel. **My favorite despicable ones:** a study on the banality of evil in the hero's journey in children's audiovisual products. 188 p. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

The consumption of cinematic animations and cartoons is an intrinsic part of everyday social life, especially among children and young people, who have access to a significant variety of pastimes through streaming services and technological advances. This trend has transformed these productions into learning tools in the school environment, being used both specifically in educational content and to fill vacant spaces of time. However, when analyzing plots of productions aimed at the Free age group, scenarios emerge where the banality of evil stands out. Ethical and morally questionable practices underlie the fun, raising the need to understand the relationship between media and affect. The research seeks to analyze how characters in these productions, consciously or unconsciously, transmit perceptions that transform evil into a positive reference to be reproduced, in addition to contributing to a deeper analysis of narratives and biases in audiovisual resources during teaching. The aim is to develop a teaching guide to assist Basic Education teachers in choosing audiovisual products, considering points of attention in the narratives. The study is justified by the need to understand teaching and learning relationships through audiovisual language, analyzing implicit, linguistic and behavioral resources present in contemporary productions aimed at students in this age group. Three theoretical bases support the research: the concept of banality of evil (ARENDT, 1999), the hero's journey and the symbolic representation of personal growth (CAMPBELL, 2007). Understanding the relationship between affection, communication and media, considering it as a space for sharing values and emotions (SODRÉ, 2016). In line with the quali-quantitative continuum approach, the research followed the snowball sampling technique, ensuring diversity and depth in the data collected. The development of the educational product was based on the product/process methodology proposed by Rizzatti et al. (2020). The results obtained demonstrated a highly positive impact, reinforcing the importance of the topic and highlighting the significant contribution of this research to understanding the use of audiovisual products in the educational context.

Keywords: Banalization of evil. Hero's journey. Media and affect. Audiovisual products for children and young people.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Capa, contracapa e topo dos capítulos.....	35
Figura 2 - Otto Adolf Eichmann fazendo anotações durante seu julgamento em Jerusalém, em 1961.....	48
Figura 3 - Uso de dispositivos móveis/smartphones.....	64
Quadro 5 - Ocorrência de violência em conteúdos com indicação etária Livre.....	70
Figura 4 - Palavras iniciais do capítulo sobre violência do Guia Prático de Audiovisual.....	72
Figura 5 - Trecho do Guia Prático de Audiovisual com exemplos de violência fantasiosa considerada Livre.....	74
Figura 6 - Adolf Hitler e sua relação com animais e crianças.....	79
Figura 7 - Matéria sobre a vida domiciliar bucólica de Hitler.....	80
Figura 8 - Goebbels, Hitler e família.....	81
Figura 9 - Joseph e Magda Goebbels com os seis filhos. De uniforme está Harald Quandt, filho do primeiro casamento de Magda.....	81
Figura 10 - Família Röss em momento de lazer ao lado do campo de concentração de Auschwitz.....	82
Figura 11 - Cena onde o Comandante Höss delibera em reunião com lideranças nazistas sobre o projeto das câmaras de extermínio.....	83
Figura 12 - Höss sendo extraditado após os julgamentos de Nuremberg.....	84
Figura 13 - Gru.....	91
Figura 14 - Da esquerda para a direita os personagens Margo, Edith, Agnes, Vetor e Dr. Nefário.....	92
Figura 15 - Introdução do filme Minions (2015).....	95
Figura 16 - Minions depressivos pela falta de um novo chefe.....	96
Figura 17 - Propaganda da Expo Vilão.....	97
Figura 18 - Bebê Binky Nelson.....	98
Figura 20 - Minions armados.....	99
Figura 21 - Minions armados.....	100
Figura 22 - Placa LUV 2 ROB ou LOVE TO ROB.....	100
Figura 23 - O primeiro encontro do time Gru.....	101
Figura 24 - Acervo de itens roubados por Scarlet Overkill e seu marido, Herby.....	102
Figura 25 - O roubo da coroa.....	102
Figura 26 - Discurso do rei Bob.....	103
Figura 27 - Tortura do calabouço.....	103
Figura 30 - Scarlet se arrumando para a cerimônia de coroação.....	105
Figura 31 - Funcionário constrangido por cena omitida.....	105
Figura 32 - Rainha Elizabeth II homenageando e presenteando Kevin, Stuart e Bob.....	106
Figura 33 - Jovem Gru roubando a coroa.....	106
Figura 34 - Jovem Gru oficialmente consagrado como o malvado favorito.....	107
Figura 35 - Membros da Vicious 6, da esquerda para a direita, Punho de Aço, Dona Disco, o líder do grupo - Wild Knuckles/Willy Kobra, Jean Garra, Svengança e Irmã Chaco.....	110
Figura 36 - Willy Kobra consegue pegar a Pedra do Zodíaco.....	111
Figura 37 - Vicious 6 dispensa seu líder.....	111

Figura 38 - Gru: Escola, família, lazer e trapaça.....	112
Figura 39 - You're no good.....	113
Figura 40 - Minion ateando fogo acidentalmente em outro Minion e aparecendo carbonizado em cena subsequente.....	114
Figura 41 - Gru com a Pedra do Zodíaco.....	115
Figura 42 - Knuckles tortura Gru.....	116
Figura 43 - Knuckles apresenta a entrada secreta do Banco do Mal para Gru, de onde roubam o quadro Monalisa.....	117
Figura 44 - Vicius 6 sob o poder da Pedra do Zodíaco.....	118
Figura 45 - Chefe da Liga Antivilões, Sr. Bundoski, detém Wild Knuckles (Willy Kobra).....	118
Figura 46 - O abraço final.....	119
Figura 47 - Minions na cerimônia de abertura das Olimpíadas de Paris.....	121
Figura 48 - Minions na cerimônia de abertura das Olimpíadas de Paris.....	127
Figura 49 - Minions na.....	128
Figura 50 - Chamada à aventura - Proposta de atividade prática.....	129
Gráfico de respostas do Formulários Google. Título da pergunta: 3 - Sobre o uso do guia, você:. Número de respostas: 18 respostas.....	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sondagem - Faixa etária.....	132
Gráfico 2 - Sondagem - Formação.....	133
Gráfico 3 - Sondagem - Função.....	134
Gráfico 4 - Sondagem - Anos escolares de atuação.....	134
Gráfico 5 - Sondagem - Anos escolares de atuação.....	135
Gráfico 6 - Sondagem - Utilização de recursos audiovisuais.....	136
Gráfico 7 - Sondagem - Classificação indicativa como parâmetro de escolha de produções audiovisuais.....	138
Gráfico 8 - Sondagem - Conhecimento sobre a autoria do "Guia Prático de Audiovisual"..	138
Gráfico 9 - Sondagem - Considerações de uso de filmes ou animações com conteúdo que valorize e utilize a maldade ou vilania como meios para formar amizades.....	139
Gráfico 10 - Sondagem - Conhecimento sobre a franquia Minions/Meu Malvado Favorito.	142
Gráfico 11 - Validação - Sobre o uso do guia.....	144
Gráfico 12 - Validação - Relevância do guia.....	145
Gráfico 13 - Validação - Sobre a organização do guia.....	145
Gráfico 14 - Validação - Sobre a proposta pedagógica do guia.....	146
Gráfico 15 - Validação - Sobre a execução/implementação do guia.....	146
Gráfico 16 - Validação - Sobre a recomendação do guia.....	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultado da pesquisa no Portal EduCAPES.....	23
Quadro 2 - Fases do desenvolvimento psicosssexual por Freud.....	55
Quadro 3 - Fases da Jornada do herói por Campbell e Vogler.....	57
Quadro 4 - Ocorrência de drogas, sexo & nudez em conteúdos com indicação etária Livre 70	
Quadro 6 - BNCC - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Edu. Infantil....	122
Quadro 7 - BNCC - Habilidades do 1º ao Ens. Médio no campo Artes e Linguagens.....	123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. JUSTIFICATIVA.....	16
1.1. A Pesquisa: Referenciais, natureza e dados.....	19
2. METODOLOGIA.....	26
2.1. Metodologia de desenvolvimento do Produto Educacional.....	26
2.2. Prototipação do produto.....	33
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	36
4. CONSTRUINDO O PROCESSO DE PERCEPÇÃO MACRO.....	44
4.1. A ausência da reflexão e a banalidade do mal.....	45
4.2. Miatização e afeto.....	51
4.3. A jornada do herói.....	56
4.4. A consonância entre as teorias e vida cotidiana prática.....	63
5. GUIA PRÁTICO DE AUDIOVISUAL NA PERSPECTIVA DA CLASSIFICAÇÃO INDICATIVA: UM INSTRUMENTO PARA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA.....	69
5.1. Violência em foco.....	70
5.2. Saúde mental, reflexos e realidade.....	74
5.3. Anestesia cognitiva.....	77
6. UM OLHAR MICRO SOBRE AS NARRATIVAS DE PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS INFANTOJUVENIS.....	85
6.1. Heróis e Vilões: A ambivalência narrativa implícita em animações contemporâneas.. 89	
6.2. Personagens, enredo e jornada: Uma breve apresentação.....	91
6.3. A origem do mal.....	93
6.4. A origem do mal 2 - Minions 2: A Origem de Gru (2022).....	109
7. PRODUTO EDUCACIONAL: O GUIA “LUZ, CÂMERA & REFLEXÃO”	122
8. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	131
8.1. Questionário de sondagem.....	131
8.2. Caracterização dos respondentes.....	132
8.3. Contexto de uso de produtos audiovisuais na rotina escolar.....	135
8.4. Percepções e reflexões dos respondentes sobre os temas-chave.....	138
8.5. Validação da versão 1 do PE: Feedbacks, desafios e soluções.....	143
Gráfico de respostas do Formulários Google. Título da pergunta: 4 - Você considera a relevância dos temas abordados no guia:. Número de respostas: 18 respostas.....	145
Gráfico de respostas do Formulários Google. Título da pergunta: 5 - Sobre a organização do conteúdo no guia, você considera sua qualidade:. Número de respostas: 18 respostas.....	145
Gráfico de respostas do Formulários Google. Título da pergunta: 6 - Sobre a proposta do guia, você a considera pedagogicamente:. Número de respostas: 18 respostas.....	146
Gráfico de respostas do Formulários Google. Título da pergunta: 7 - Considerando um cenário onde a proposta do guia lhe fosse apresentada em um período do ano letivo que você a pudesse executar com qualidade, você:. Número de respostas: 18 respostas.	146
Gráfico de respostas do Formulários Google. Título da pergunta: 8 - Você recomendaria	

esse guia a outros docentes?. Número de respostas: 18 respostas.....	147
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	157
APÊNDICES.....	165
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- Sondagem.....	165
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Validação do PE.....	169
Apêndice C - Questionário de sondagem.....	173
Apêndice D - Questionário de validação.....	179
ANEXOS.....	181
Anexo A - Abaixo assinado da Academia Americana de Pediatras.....	181
Anexo B - Publicação original do The New York Times, “SENHOR HITLER EM CASA NAS NUUVENS.....	184
Anexo C - Complemento da publicação original do The New York Times, localizada no acervo online do jornal, contendo extensão do texto.....	185
Anexo D - Parecer consubstanciado do CEP (PLATAFORMA BRASIL).....	186

INTRODUÇÃO

O volume dos avanços tecnológicos nos deixa inofocados¹ e isto, atrelado a velocidade das demandas diárias, acaba por nos expor à dualidade entre quantidade e qualidade. Quando voltamos nosso olhar para o campo do entretenimento, nós, adultos, por vezes nos sentimos desorientados em meio a tantas ofertas de conteúdo, imagine quando falamos do público infanto-juvenil?

Estas linhas iniciais da introdução compõem o primeiro passo rumo a uma jornada que busca colaborar na expansão do olhar dos professores sobre entretenimento infanto-juvenil, focando em produtos audiovisuais para este mesmo público.

Para os futuros desdobramentos deste projeto, é preciso ter em mente que ao me referir a professores, o enfoque se dá sobretudo aos que lecionam na Educação Básica, já que, em momento oportuno, as produções audiovisuais discutidas neste trabalho têm como público consumidor, crianças e adolescentes na média etária que compõem tais anos escolares.

O interesse em abordar esta questão surgiu após a participação no evento cultural literário chamado XII Encontro de autores de medo e terror do RJ: Crianças e brinquedos, ocorrido em 2016, cujos temas centrais eram terror, suspense e thriller psicológico, onde houve um debate sobre o consumo dessas categorias por crianças, sendo até consideradas válidas produções que envolviam mortes brutais e violência explícita em um espectro bastante afastado do campo da ludicidade.

Na época, como assistente pedagógica em uma unidade de educação básica, me pus a observar o comportamento dos estudantes, inicialmente durante o recreio, e buscar grupos que conversassem sobre desenhos animados e filmes legalmente destinados às suas faixas etárias.

A reprodução dos gestos, falas, modos de caminhar e correr eram repetidos cotidianamente. Festas de aniversário produzidas pelos responsáveis na temática eram constantes e através de micro diálogos individuais com esses responsáveis,

¹ O termo é resultado da soma das palavras informação e intoxicação e foi criado pelo físico espanhol Alfons Cornellà em 1996, para retratar o mal-estar decorrente do consumo desenfreado de conteúdos que recebemos diariamente e não conseguimos absorver, causando dispersão, estresse e ansiedade.

sempre pairava no ar o senso comum entre eles de que era uma moda entre as crianças, todos gostavam do personagem x ou y, mas ao indagar minimamente sobre o que se tratava tal animação, as respostas eram sempre genéricas.

Englobando conjecturas sobre impacto no comportamento infantil, influência no cotidiano e a perspectiva de “serem apenas ficção”, tal evento foi o ponto de partida para o aprofundamento nos estudos sobre obras audiovisuais consumidas pelo público infanto-juvenil, em especial meus alunos, não só no ambiente familiar, mas também aqueles oferecidos dentro do espaço escolar.

A culminância deste primeiro gatilho motivador foi meu TCC da Licenciatura em Pedagogia, o qual versou sobre a formação da personalidade e do caráter das crianças, cujo título foi: “Banalização do mal: O conceito freudiano de superego e os impactos à personalidade das novas gerações”. Desde então, venho realizando análises de filmes, séries e desenhos animados, investigando se sua essência permite a absorção de valores morais e éticos, se o conteúdo traz entretenimento sadio e se suas mensagens abordam temas importantes para a faixa etária a que se destinam respeitando princípios de direitos humanos sob viés laico².

O problema a ser investigado, a banalização do mal em produções infanto juvenis e como a relação entre mídia e afeto demandam um processo de análise um pouco mais alargado sobre sua construção, possui relevância tanto teórica quanto prática. Através da análise da jornada do herói e em como os contextos tratados em tais produções permitem uma leitura mais clara de suas propostas, servindo de insumo aos professores ao utilizá-las como suporte didático em suas aulas.

De modo a verificar se estes contextos caminham, por exemplo, em consonância com o cotidiano de crianças e adolescentes, com as propostas pedagógicas das instituições que atuam ou até dos direitos humanos, já que tais produções, sejam em formato de desenhos animados ou de longa-metragens, ao comporem o cenário escolar, também podem compor suas rotinas de entretenimento além dos muros da escola. Ligando estes pontos ao atual cenário de simbiose entre essas crianças e a internet, mais o desconhecimento parental/dos atores do cenário escolar sobre a essência de determinados produtos, temos uma frente interessante para construções de reflexões e sugestões de possíveis esclarecimentos.

² Refere-se ao princípio de que as instituições de ensino devem ser independentes de qualquer influência religiosa ou eclesiástica, buscando proporcionar um ambiente inclusivo e respeitoso para estudantes de diversas origens religiosas ou não religiosas, garantindo que todos tenham igualdade de oportunidades educacionais, independentemente de suas crenças pessoais (MICHAELIS, 2024).

Tal pesquisa foi organizada de forma a apresentar o capítulo da justificativa que levou a construção deste trabalho, perpassa pela metodologia de desenvolvimento do produto educacional, aprofunda as perspectivas através da fundamentação teórica da pesquisa por meio da análise das obras referenciais dos fundantes.

Em sequência, inicia-se a jornada da construção do processo de análise macro de produtos audiovisuais infantojuvenis tendo em vista o Guia Prático do Audiovisual, documento que traz a caracterização e orientações referentes ao processo de classificação etária indicativa.

Próximos da culminância, é realizada a análise minuciosa dos produtos audiovisuais pilares deste trabalho, filmes da franquia Meu Malvado Favorito e partimos para o escopo do produto educacional resultado de todo o processo de pesquisa desta dissertação, trazendo, por fim, a análise dos dados da pesquisa.

Como uma das exigências do Mestrado Profissional, é a elaboração de um Produto Educacional (PE), que pode ser entendido na perspectiva de:

um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (BRASIL, 2019a, p. 15).

Nesse sentido, destacamos a relação harmônica entre um problema e uma proposta de interlocução de saberes, teorias já estruturadas em consonâncias com minhas ponderações em favor de um PE que dialogue com o cotidiano de professores da Educação Básica.

O guia *"Luz, câmera & reflexão"*, produto derivado deste estudo, será concebido dentro da perspectiva que o processo de curadoria prévia ao consumo de produtos audiovisuais, permite ao indivíduo que o fornece ao público-alvo, promover uma reflexão consciente sobre o mundo que tais produções constroem, assim como suas narrativas, evitando o "consumo anestesiado", termo que trago para definir a absorção dormiente, dessensibilizado, automático e sem criticidade do entretenimento que lhe for oferecido, afastado de qualquer ponderação.

1. JUSTIFICATIVA

Após consumir uma vasta quantidade de produtos audiovisuais, sendo estes classificados, no que se refere a faixa-etária, como Livres e promover diálogos com crianças e adolescentes sobre desenhos animados e animações em longa-metragem, assim como com outros pares, percebi que muitos destes consideram a indicação etária Livre como variável mais importante para indicar, autorizar ou ofertar um produto nesse nicho.

O objetivo geral deste trabalho é desenvolver um guia digital que contribua para o trabalho docente, com vistas ao desenvolvimento da criticidade e do olhar ao conteúdo subliminar em produtos audiovisuais. percepção de possíveis pontos de atenção na construção narrativa das mesmas.

Como objetivos específicos, esta pesquisa busca compreender o conceito de banalização do mal e realizar um paralelo com o cenário contemporâneo de embotamento do pensamento e consumo anestesiado de mídia como entretenimento e como estes podem afetar o público-alvo, além de examinar a teoria da jornada do herói como ferramenta de passo a passo que possibilite a compreensão de tais produtos e paralelamente análise de algumas produções audiovisuais relacionando suas construções com as definições de ética, moral, banalidade do mal e outros pontos talvez nublados para seus consumidores e/ou responsáveis.

A pesquisa visa aproximar os docentes da jornada do herói, demonstrando como essa estrutura narrativa pode ser útil na seleção de obras mais adequadas aos propósitos pedagógicos. O conceito de banalização do mal é explorado, com foco em como o consumo midiático desprovido de criticidade pode influenciar o público-alvo, particularmente crianças e adolescentes. Outro objetivo é examinar a jornada do herói como uma ferramenta que facilita a compreensão dos produtos audiovisuais e realizar uma análise de produções específicas, relacionando suas construções narrativas com aspectos de ética, moral e banalidade do mal.

A partir desse estudo, foi elaborado um guia digital com vistas a auxiliar no desenvolvimento da criticidade docente ao lidar com esses conteúdos audiovisuais. Dessa forma, a pesquisa busca oferecer uma visão crítica sobre o impacto desses produtos no público infantojuvenil, promovendo uma análise mais consciente dos valores e mensagens presentes nas narrativas. Ao abordar a relação entre mídia e

afeto, espera-se contribuir para um entendimento mais profundo do papel dessas produções na formação de valores na sociedade atual.

Justifica-se a necessidade desse estudo para formalizar a pesquisa em torno de uma pauta dentro de uma outra vertente quando se trata de educação midiática que, atualmente, tem se voltado para o uso de redes sociais e video games. O tempo de permanência em frente às telas para o consumo de desenhos animados e animações longa-metragem com classificação indicativa Livre e suas narrativas entremeadas de entrelinhas, onde o acesso à tecnologia de modo autônomo e, muitas vezes, não mediado, se faz cotidiano, sobretudo na geração Alpha³.

Partindo do interesse em colaborar com docentes que atuam com esta faixa etária, esta pesquisa traz um encadeamento teórico em função de construir um processo de construção de criticidade frente a estes tipos de produto. Em primeiro plano, tais produtos são vistos como integralmente adequados a qualquer público, quando Livre, no entanto, em outros planos, suas narrativas podem indo de encontro com as concepções de outros atores deste cenário, como a escola, os responsáveis dos estudantes e até de suas próprias convicções, visto que o consumo se dá de modo automatizado, ou seja, sem uma ação crítica prévia.

Ao analisar algumas produções audiovisuais contemporâneas, cuja a classificação etária selecionada é a Livre, público contemplado pela Educação Básica, as quais normalmente e até racionalmente passam a ideia de inocência para o público infanto-juvenil, exemplificam como algumas vezes tais conteúdos possuem mensagens que estabelecem a inversão de valores socialmente adequados⁴ e laicos, os quais criam familiaridade e proximidade com o mal.

Faz-se importante destacar que a reflexão sobre o “mal” parte de sua definição mais básica, trazida no dicionário Michaelis online (2023) como:

Qualquer coisa que causa prejuízo ou pode ferir; tudo o que se opõe ao bem ou que é indesejável; qualquer circunstância de efeitos catastróficos; Atitude que denota maldade; aquilo que causa grande destruição ou desgraça; calamidade; Aflição, pesar; Forma negativa de ser; Sofrimento intenso como meio de expiação; qualquer coisa caluniosa; Resultado de uma escolha deliberada pela perversidade. (MICHAELIS, 2023)

³ Compreende as crianças e os adolescentes nascidos entre 2010 e 2024.

⁴ Ao me referir a valores socialmente adequados, trato especificamente de princípios éticos e morais que orientem o comportamento da sociedade em prol de uma convivência pacífica, justa, respeitosa, promovendo a dignidade humana e o bem-estar coletivo, respeitando a diversidade e garantindo a proteção dos direitos humanos de todos os indivíduos.

Neste mesmo viés, os termos “*moral*” e “*ética*” serão frequentemente abordados na pesquisa como parâmetros de ideal no que se referem às produções, atitudes, comportamentos, logo ambos verbetes são definidos pelo dicionário Michaelis online (2023) respectivamente como:

Relativo às regras de conduta e aos costumes estabelecidos e admitidos em determinada sociedade; que é conforme e procede conforme os princípios da ética e da moralidade aceitos socialmente; que procede de maneira honesta ou correta; diz-se de tudo que é educativo, instrutivo; edificante; conjunto de valores e princípios morais (virtude, honestidade etc.) que norteiam a conduta e o pensamento de uma pessoa e sua relação com a sociedade em que vive; [...]

Ramo da filosofia que tem por objetivo refletir sobre a essência dos princípios, valores e problemas fundamentais da moral, tais como a finalidade e o sentido da vida humana, a natureza do bem e do mal, os fundamentos da obrigação e do dever, tendo como base as normas consideradas universalmente válidas e que norteiam o comportamento humano; conjunto de princípios, valores e normas morais e de conduta de um indivíduo ou de grupo social ou de uma sociedade. [...]

A moralidade é fruto da disciplina e do autoconhecimento, que fazem com que o indivíduo entenda seu papel na sociedade e aja de acordo com virtudes como justiça, coragem, moderação e sabedoria. A virtude é entendida como um estado de espírito que nos leva a fazer o que é certo sem a necessidade de leis ou padrões externos para nos guiar.

Partindo para a temática escolhida, um estudo sobre a banalidade do mal em produtos audiovisuais e o processo de dessensibilização infanto-juvenil, esta será apresentada neste trabalho a fim de investigar as relações de ensino e aprendizagem por meio da linguagem audiovisual, analisando recursos subentendidos visuais, linguísticos e comportamentais que animações contemporâneas, com classificação etária Livre utilizam, e consciente ou inconscientemente, transmitem percepções que fazem do mal em sua essência, um referencial positivo a ser reproduzido, criando no público infanto-juvenil uma sensação de proximidade e aceitação.

Um desdobramento dentro deste trabalho é abordar algumas considerações sobre as possíveis consequências do consumo dessas construções diante da atual conjuntura de violência dentro do ambiente escolar por indivíduos desta mesma comunidade, afinal, como nos aponta Morin (1956, p. 216), “O imaginário é o fermento

do trabalho de si e sobre si sobre a natureza através da qual se constrói e se desenvolve a realidade do homem.”

Considerando que dentro do próprio ambiente escolar nós, professores, lançamos mão de desenhos animados e animações em formato de filmes como suporte didático para ilustrar, dinamizar ou até entreter o corpo discente em algum momento livre, o PE derivado desta pesquisa se concretiza em um guia intitulado *“Luz, câmera & reflexão”*. Nele, agrupo os conceitos centrais desta pesquisa, alinhando a teoria à prática cotidiana docente, fomentando um olhar além da classificação etária e da aparência infantil desses produtos, mas normalizando um processo de expansão das linhas e checagem das entrelinhas dessas obras, culminando numa proposta de atividade prática, a criação de um clipe/filme desenvolvido pelos estudantes com a mediação do professor, sob as perspectivas deste guia.

Sendo, assim para fundamentar esta pesquisa, lanço mão do ferramental de análise derivado dos conceitos de banalidade do mal (ARENDT, 1999), mídia e afeto (SODRÉ, 2016), e jornada do herói (CAMPBELL, 2007), que serão mais bem detalhados na seção de fundamentação teórica deste projeto.

1.1. A Pesquisa: Referenciais, natureza e dados

Esta seção visa colaborar na compreensão das estratégias empregadas para investigar as variáveis pertinentes entre a banalização do mal presente em produções audiovisuais sob a ótica segmentada da jornada do herói e como essas informações serão fundamentais na construção do produto educacional proposto.

Para proporcionar uma descrição mais detalhada da metodologia empregada neste estudo, serão delineados os procedimentos metodológicos adotados, levando em consideração a natureza da pesquisa, a estratégia utilizada para a coleta de dados/amostragem, bem como a metodologia empregada no desenvolvimento do produto educacional que fundamenta esta investigação.

Inserida em um contexto que transita entre abordagens qualitativas e quantitativas, a pesquisa busca uma intersecção entre ambos os espectros metodológicos, conforme a proposta do continuum quali-quantitativo (BROWN, 2008).

Sua natureza qualitativa se evidencia ao não se restringir apenas a dados numéricos, mas sim, almejar compreender e descrever elementos que transcendem a representação estatística. Nesse sentido, ela busca interpretar as narrativas de produtos audiovisuais selecionados de acordo com a classificação etária foco desta pesquisa, além das percepções dos professores da Educação Básica participantes, explorando não apenas os dados tangíveis, mas também as sutilezas do processo de ensino-aprendizagem que abarque produções Livres como recurso no ambiente escolar.

Tal viés refere-se à ênfase na compreensão contextualizada das experiências e perspectivas do público-alvo, gerando insights sobre os significados do tema aqui estudado, indo além de quantificar as relações entre variáveis, permitindo uma abordagem interpretativa, valorizando a subjetividade e a diversidade de perspectivas dos participantes, especialmente para explorar questões multifacetadas como a abordada nesta pesquisa.

Por outro lado, a pesquisa também apresenta uma vertente quantitativa ao direcionar o foco para a coleta de dados relevantes por meio de formulários online.

Por meio da técnica de coleta de dados Bola de Neve Virtual, que refere-se a uma “(..) técnica de amostragem é como a de um bom repórter que rastreia as ‘pistas’ de uma pessoa para outra” (COLEMAN, 1958, p. 29). Nesta pesquisa, foi enviado o link do formulário contendo as perguntas da pesquisa, através de redes sociais. Tal envio contém a devida apresentação da proposta da pesquisa é feito para indivíduos da comunidade alvo da pesquisa, iniciando um processo de viralização⁵ do conteúdo:

Este método de encaminhamento do questionário corresponde à estratégia viral, uma vez que, no corpo da mensagem, além da apresentação da pesquisa, há um pedido para que a mesma seja repassada para/compartilhada com a rede de contatos de quem o recebeu/visualizou. O viral apoia-se no fato da mensagem ser enviada por um emissor do círculo social do receptor, dando a chance da mensagem ser encarada de forma amistosa. (COSTA, 2018)

Tendo como público-alvo docentes da Educação Básica, os quais atendem crianças e jovens cujas faixas etárias são foco das produções audiovisuais analisadas

⁵ Tornar viral, muito visto ou compartilhado por muitas pessoas, especialmente em redes sociais ou aplicativos de compartilhamento de mensagens.

nesta pesquisa, busca-se subsidiar o processo de escolha desse coletivo dentro do contexto da compreensão das narrativas dos produtos audiovisuais, independentes de serem filmes longa metragem ou animações curtas, através de um olhar para as construções implícitas contidas neles.

Independente da disciplina que lecionam, rede onde atuam, professores utilizam o audiovisual como suporte em suas aulas ou em momentos de tempos vagos e esta pesquisa vem no sentido de alertar que o selo de classificação indicativa etária talvez não seja a única variável a ser ponderada antes de seu consumo ou recomendação de consumo.

Para que esta contribuição ocorra em concordância com os perfis, necessidades e perspectivas de compreensão do conteúdo por parte do público-alvo, foi desenvolvido um questionário de sondagem (Anexo 3).

Costa (2018) ressalta que nesse tipo de pesquisa, o pesquisador delimita as características que os membros da amostra devem possuir. Em seguida, identifica uma pessoa ou grupo de pessoas que atendam aos critérios necessários e apresenta a proposta do estudo. Após obter ou registrar os dados desejados, solicita que os participantes da pesquisa indiquem outras pessoas pertencentes à mesma população-alvo (COSTA, p. 19, 2018).

Vinuto (2014) destaca que essa abordagem de amostragem consiste em um processo de coleta de informações, onde se faz uso das redes sociais para alcançar um conjunto maior de potenciais contatos. Nesse sentido, para viabilizar essa estratégia nesta pesquisa, disponibiliza-se o link do questionário eletrônico utilizando a ferramenta Forms da plataforma Google, com o intuito de promover sua disseminação através da viralização nas redes sociais e aplicativos de mensagens.

Baldin e Munhoz (2011) explicam que essa técnica é uma forma de amostragem não probabilística adotada em pesquisas sociais, na qual os participantes iniciais indicam novos participantes, criando um efeito de bola de neve até que se atinja o objetivo proposto (o "ponto de saturação") (BALDIN e MUNHOZ, 2011, p. 332).

Dessa forma, a proposta é que cada novo professor que responda ao questionário também indique outros colegas, contribuindo para a ampliação da amostra de forma exponencial, buscando diversidade de contextos.

Instigada por esse cenário e motivada a pensar e executar uma proposta que viesse a colaborar com a rotina de professores frente a uma temática contemporânea e que toma protagonismo no cotidiano de crianças e jovens, que é o poder de afeto da mídia. Nós, docentes, precisamos estar vigilantes em nossas recomendações, falas e até construções pedagógicas que atravessem esses produtos audiovisuais, que idealizei o PE *“Luz, câmera & reflexão”*.

Com o propósito de tipologia de guia, tal produto é destinado a docentes da Educação Básica e pretende sintetizar a questão da análise das narrativas de produções Livres, sob a perspectiva da jornada do herói considerando a banalidade do mal presente em alguns produtos, culminando em um projeto prático de produção audiovisual.

Busquei referências de produtos educacionais na linha temática, explorando perspectivas de outros estudantes na área de educação por meio do portal eduCAPES. Este repositório armazena uma variedade de produtos educacionais, auxiliando no mapeamento desses recursos para uso de professores e estudantes

Tendo como base de pesquisa o repositório e filtrando para as produções da categoria eduCAPES, concentrei os resultados usando as palavras-chave: banalidade do mal, banalização do mal, mídia, afeto e jornada do herói, nessa ordem de relevância. Experimentei variações na disposição dos termos, considerando a inexistência ou a falta de adequação do resultado anterior. Explorei o uso de agrupamento de termos como "mídia e afeto" e apliquei filtros duplos ou triplos, priorizando tipos de arquivo como "livro digital". Essas escolhas foram feitas para melhor refletir minha proposta de PE.

O resultado obtido em PEs publicados no Portal eduCAPES nos últimos cinco anos, 2019 a 2023, (Quadro 1), foram onze PE's sendo que cinco destes tratam de uma sequência editorial do mesmo produto. Como é possível observar no quadro abaixo, todos os trabalhos possuem um gancho central dentro de uma das temáticas/palavras-chaves, porém nenhuma produção tem semelhança com a proposta desta pesquisa, não abordando os demais temas ou de forma diluída ou não são abordadas, apontando que os resultados da pesquisa sobre PEs não possuem semelhança nem parcial, nem integral com a proposta a qual busco desenvolver:

Quadro 1 - Resultado da pesquisa no Portal EduCAPES

Pesquisa no portal EduCAPES de objetos educacionais sobre os temas “1) Banalidade do mal, 2) Mídia, 3) Afeto, 4) Jornada do herói”, através de combinações entre 2 ou mais temas entre os anos de 2019 a 2023. Trabalhos encontrados e listados por ordem de ano (do mais antigo para o mais recente):		
Termos de busca	PEs encontrados	Autor(es)/ano
Banalidade do mal jornada do herói mídia	HQtrônica A Equipe do PH - Líquido 2 Sólido (1ª Edição) HQtrônica A Equipe do PH - Amor Líquido (2ª Edição) HQtrônica A Equipe do PH - As Novas (e Líquidas) Configurações Familiares (3ª Edição) HQtrônica A Equipe do PH - A Religião Religiosidade do Homem Pós-Humano (4ª Edição) HQtrônica A Equipe do PH Sexualidade(s) (5ª Edição)	Andreza Jackson de Vasconcelos Raphael Santos Freire. 2019
Banalidade do mal mídia + afeto	Aprendizagem, meios digitais e afeto: propostas para um novo paradigma na educação superior	Florence Dravet; Gustavo de Castro. 2020
Banalidade do mal jornada do herói mídia	Trabalho e Inclusão: Não Existem Limitações para o Sucesso!	Leila Maria Carvalho de Souza; Paulo Henrique Rocha Artide. 2020
Banalidade do mal jornada do herói mídia	Mídia-educação na formação em teatro: Proposições conceituais e didáticas	Gilvana Maria Machado; Hélio Nogueira Fróes; Flávia Cristina Honorato dos Santos; Eliana Severino dos Santos; Adriana Magre de Brito; Karla Araújo; Paulo Vitor Ferreira de Souza; Ana Paula Salles da Silva. 2021

Banalidade do mal jornada do herói mídia	Problematizap - Proposta metodológica do uso de uma mídia social como ferramenta de apoio para o Arco de Maguerez	Sandra Helena de Lima Pereira Costa; Ivonete Vieira Pereira Peixoto; Rubenilson Caldas Valois; Robson José de Souza Domingues. 2021
Banalidade do mal jornada do herói mídia	Se você vai ensinar Direito Comercial na modalidade EaD, que caixa(s) de diálogo tu podes inserir no teu material didático autoinstrucional (MDA)?	Raphael Vaz Monteiro. 2021
Banalidade do mal jornada do herói mídia	Mídia-educação na formação em teatro: Proposições conceituais e didáticas	Eliana Severino; Adriana Magre; Karla Souza; Paulo Vitor Ferreira; Ana Paula Salles. 2021

Fonte: Portal eduCAPES

Reforço que tal temática já vem sendo debatida no cenário acadêmico, meu destaque no parágrafo anterior é ao fato de PEs neste sentido ainda sejam construções pouco destacadas, publicadas ou até desenvolvidas.

As bases teóricas da pesquisa envolvem Hannah Arendt (1906-1975), uma das mais influentes vozes femininas da filosofia no século XX, foi uma pensadora crucial na discussão de temas que giravam em torno do cenário político e filosófico da época. De origem judaica, viveu durante o ápice dos maiores regimes autoritários de todos os tempos, o nazismo e o comunismo. Ela chegou a ser enviada para um campo de concentração, mas conseguiu fugir e se refugiar em Nova York, onde viveu exilada e sem direitos políticos até conseguir sua cidadania americana.

Com formação em filosofia, Arendt é autora de "*Eichmann em Jerusalém - Um relato sobre a banalidade do mal*", um dos referenciais para o estudo e a reflexão do presente trabalho.

Continuando a reflexão crítica sobre o tema da banalidade do mal em produtos audiovisuais infanto-juvenis, adiciono a contribuição teórica de Joseph Campbell, que apresenta a jornada do herói como um modelo narrativo presente em diversos produtos audiovisuais e culturais.

Campbell (1904-1987) foi um importante mitólogo e escritor americano conhecido por suas contribuições ao estudo da mitologia e da religião comparada. Seu primeiro trabalho significativo, "O Herói de Mil Faces", publicado em 1949,

identificou uma estrutura implícita na mitologia em diferentes culturas e épocas e é uma das bases desta pesquisa.

Essa pesquisa também se debruça sobre a obra “*Estratégias Sensíveis: Afeto, Mídia e Política*”, do renomado pesquisador e professor brasileiro Muniz Sodré, o qual atua nas áreas de comunicação, cultura e política. Nessa obra, Sodré defende a ideia de que a mídia não é apenas um meio de veicular informações, mas também um espaço onde são geradas emoções, afetos e sentimentos, que podem influenciar a percepção das pessoas sobre o mundo que as cerca. Sodré argumenta que a mídia cria uma “*estética*” (sensação estética) que se torna parte integrante do cotidiano das pessoas e influencia diretamente seu comportamento e atitudes políticas.

É verdade que as mídias e a propaganda têm mostrado como estratégias racionais não espontâneas podem instrumentalizar o sensível, manipulando os afetos. Na maioria das vezes, porém, tudo isso se passa em condições não apreensíveis pela consciência. Se já nas estratégias discursivas a consciência do sujeito não reina em termos absolutos sobre a sua posição de falante, muito menos a consciência e racionalidade calculadora comandam no tocante à zona obscura e contingente dos afetos[...] (SODRÉ, 2016, p.11)

Com base em um caminho pautado na relação entre a banalidade do mal, mídia e afeto, busco ressaltar a importância de uma educação crítica e consciente, que valorize o pensamento e análise de tais produtos, incentivando um processo de reflexão sobre a distinção de narrativas, ideias, objetivos, mesmo em meio a naturalização do consumo de alguns produtos por conta de um senso-comum que através de um olhar micro, pode vir de encontro com o senso individual.

2. METODOLOGIA

2.1. Metodologia de desenvolvimento do Produto Educacional

O desenvolvimento do Produto Educacional (PE) é uma componente essencial do processo de pesquisa no mestrado profissional, devendo estar alinhado com o referencial teórico adotado. Nesse sentido, conforme destacado por Rôças, Moreira e Pereira (2018, p. 67):

o principal produto de um curso de MP não é o PE em si, mas sim o processo de transformação do mestrando durante a elaboração do PE. O mestrando, autor do PE, envolve-se no processo de identificação do problema (de ordem prática), com base em referencial teórico-metodológico consistente e coerente, reflete, propõe encaminhamentos / soluções para abordar o problema identificado, aplica e testa o PE, retomando criticamente a primeira versão para compor a versão final que acompanha o texto dissertativo.

A proposta de Rizzatti et al (2020) propõe o desenvolvimento do produto e da pesquisa a partir de etapas que guiam o pesquisador desde a pré-concepção do produto e da pesquisa até a análise dos resultados da aplicação do produto em questão, o guia "Luz, câmera & reflexão - Guia para curadoria de produtos audiovisuais infanto-juvenis", voltado para docentes da Educação Básica.

As etapas de seu desenvolvimento tratam sequencialmente da delimitação do problema abordado nesta pesquisa, perpassando pelos conceitos de banalização do mal, a relação entre mídia e afeto através da análise da jornada do herói de produções audiovisuais Livres.

Não obstante, tais análises também são feitas sob os aspectos legais que baseiam as definições das classificações etárias, variáveis com aspectos importantes no processo de identificação e construção de perspectivas individuais sobre uso de tais produtos, além do arcabouço teórico da pesquisa, que será aprofundado no próximo capítulo.

O mapeamento da compreensão do público-alvo se faz mandatório para que o PE seja mais assertivo em sua proposta, para isto, foi proposto um questionário de sondagem (Anexo 3), para que o protótipo do PE esteja alinhado às necessidades descobertas através das respostas dos docentes. Esperamos cerca

de 100 respostas válidas através da técnica de amostragem bola de neve.

Em suma, a pesquisa é organizada nas seguintes etapas de acordo com a metodologia do produto/processo educacional proposta por Rizzatti et al. (2020):

1. Pré-concepção da pesquisa e percepção inicial do problema - Foi fundamental realizar uma fase de pré-concepção e reflexões acerca do propósito da pesquisa. Nela, foram identificados inputs e considerações iniciais que moldaram o direcionamento do estudo. Nesse estágio, destacaram-se algumas percepções cruciais em relação ao problema em questão:
 - a. Identificação da lacuna educacional:
 - i. Foi observada uma lacuna na abordagem pedagógica em relação à seleção e análise crítica de produtos audiovisuais destinados ao público infanto-juvenil;
 - ii. Notou-se uma falta de recursos e orientações específicas para professores da Educação Básica sobre como trabalhar de forma mais consciente e reflexiva com desenhos animados e animações em longa-metragem.
 - b. Reconhecimento da relevância do tema:
 - i. Foi evidenciada a importância de discutir o papel dos produtos audiovisuais na formação cultural e ética das crianças e adolescentes, especialmente diante do contexto contemporâneo de consumo massivo de mídia;
 - ii. Percebeu-se a necessidade de fomentar uma reflexão sobre os valores e mensagens transmitidos por essas produções, considerando seu impacto na construção de identidades e visões de mundo.
 - c. Influência da banalização do mal e da jornada do herói:
 - i. Surgiu a relevância da compreensão dos conceitos de banalização do mal, ética e jornada do herói como ferramentas analíticas para investigar as mensagens e narrativas presentes nos produtos audiovisuais;
 - ii. Reconheceu-se a necessidade de explorar como esses elementos influenciam a percepção e o comportamento dos

espectadores, especialmente crianças e jovens em fase de formação.

d. Desafio da construção do PE:

- i. Evidenciou-se o desafio de desenvolver um guia educacional que não apenas oferecesse orientações práticas para os professores, mas também promovesse uma reflexão mais profunda sobre os conteúdos audiovisuais abordados;
- ii. Destacou-se a importância de criar um material que fosse acessível, didático e ao mesmo tempo capaz de instigar a criticidade e a análise por parte dos educadores e, como desdobramento, dos estudantes.

2. Pesquisa - Nesta etapa da pesquisa, foi fundamental delinear o referencial teórico que embasaria a investigação, identificar o público-alvo e compreender as necessidades de ensino-aprendizagem relacionadas ao tema abordado:

a. Referencial teórico:

- i. O referencial teórico foi construído a partir de conceitos-chave, como banalização do mal (ARENDT, 1999), jornada do herói (CAMPBELL, 2007) e mídia e afeto (SODRÉ, 2016);
- ii. A obra de Hannah Arendt oferece uma lente para analisar como a banalização do mal pode estar presente em produtos audiovisuais destinados ao público infanto-juvenil, levantando questões sobre ética e moralidade;
- iii. A teoria da jornada do herói, proposta por Joseph Campbell, fornece um arcabouço para compreender a estrutura narrativa desses produtos, explorando como elementos como protagonismo, desafios e transformações são apresentados;
- iv. A perspectiva de Muniz Sodré sobre mídia e afeto contribui para entender como as produções audiovisuais podem influenciar emocionalmente o público-alvo, destacando a importância de uma análise crítica desses conteúdos.

b. Público-alvo:

- i. O público-alvo desta pesquisa são os professores da Educação

Básica, que lidam diretamente com crianças e adolescentes em fase de formação que estão dentro da faixa etária das obras as quais pretendo analisar, sendo elas Livre;

- ii. Reconhece-se a importância de fornecer recursos e orientações específicas para esses educadores, auxiliando-os na seleção e análise de produtos audiovisuais que promovam uma abordagem mais reflexiva e crítica em sala de aula.

c. Necessidades de ensino-aprendizagem:

- i. Identificou-se a necessidade de oferecer aos professores ferramentas e estratégias para abordar os conteúdos audiovisuais de forma mais consciente e contextualizada;
- ii. É fundamental desenvolver habilidades de análise crítica nos estudantes, capacitando-os a compreender as mensagens e valores presentes nas produções audiovisuais e a refletir sobre seu impacto na sociedade e em suas próprias vidas;
- iii. Além disso, reconhece-se a importância de promover uma educação midiática que vá além da classificação etária, incentivando uma compreensão mais ampla das entrelinhas e mensagens implícitas presentes nessas obras.

3. Análise e síntese - Nesta fase, a análise e síntese das informações levaram à definição dos requisitos e parâmetros necessários para o desenvolvimento do produto final, considerando as bases teóricas, metodológicas, pesquisa de trabalhos relacionados encontrados no EduCapes e as necessidades do público-alvo.

a. Bases teóricas e metodológicas:

- i. A análise das bases teóricas, fundamentadas em conceitos como banalização do mal, jornada do herói e mídia e afeto, proporcionou uma compreensão aprofundada dos fenômenos relacionados à influência dos produtos audiovisuais na formação das crianças e adolescentes;
- ii. A técnica Bola de Neve será a ferramenta pelo qual serão reunidas as percepções e conhecimento do público-alvo, de modo a compreender melhor a demanda, realidade e

expectativas em torno da temática da pesquisa e sua proposta de PE;

- iii. As etapas adotadas na pesquisa, incluindo revisão bibliográfica, análise de conteúdo, contribuíram para a coleta e organização de dados relevantes para a construção do produto final.

b. Pesquisa de trabalhos relacionados no eduCapes:

- i. A pesquisa de trabalhos relacionados na plataforma Educapes permitiu identificar estudos prévios e experiências práticas de outros pesquisadores e educadores no campo da educação midiática, mas em linhas de pesquisa muito afastadas da proposta deste estudo;
- ii. A análise dessa escassez evidenciou a necessidade desse estudo, subsidiando a importância da elaboração de recomendações e diretrizes para o desenvolvimento do produto, levando em consideração as contribuições e lacunas identificadas na literatura existente.

c. Necessidades do público-alvo:

- i. Considerou-se a importância de oferecer um material prático, acessível e de fácil aplicação em sala de aula, capaz de promover a reflexão crítica sobre os produtos audiovisuais e sua influência na formação dos estudantes;
- ii. Além disso, foram identificadas demandas por orientações claras sobre como integrar os conteúdos do guia ao currículo escolar e como adaptar as atividades propostas às diferentes realidades e contextos educacionais.

4. Prototipação do PE - Na etapa de prototipação do produto, foi desenvolvido o piloto do guia "Luz, Câmera & Reflexão", levando em consideração sua tipologia como material didático, aspectos estéticos, tipografia, design, linguagem, ferramentas de suporte e adequação ao público-alvo:

a. Tipologia:

- i. O guia foi concebido como um material didático complementar, destinado a auxiliar professores da Educação Básica na seleção e análise de produtos audiovisuais;

- ii. Sua estruturação seguiu uma abordagem prática e orientada para a ação, oferecendo sugestões de atividades e reflexões que possam ser aplicadas em sala de aula.
 - b. Meio de uso:
 - i. O guia está disponível tanto em formato digital, mas também pode ser uma ferramenta consultiva impressa, permitindo maior acessibilidade e flexibilidade de uso por parte dos professores;
 - c. Aspectos estéticos:
 - i. A estética do guia foi cuidadosamente planejada para atrair a atenção dos professores e tornar a leitura mais agradável e envolvente;
 - ii. A seleção da tipografia e do design gráfico buscou garantir a legibilidade e a organização visual das informações, facilitando a compreensão e a navegação pelo conteúdo.
 - d. Linguagem e ferramentas de suporte:
 - i. A linguagem utilizada no guia foi clara, objetiva e acessível, evitando jargões técnicos e priorizando uma comunicação direta com os professores;
 - ii. Foram incorporadas ferramentas de suporte, como exemplos ilustrativos, dicas práticas, vídeos, tutoriais e sugestões de atividades para enriquecer a experiência de aprendizagem e estimular a reflexão crítica.
 - e. Adequação ao público-alvo:
 - i. O guia foi desenvolvido levando em consideração as características e necessidades específicas dos professores da Educação Básica, oferecendo orientações e recursos adaptados às demandas do contexto educacional;
5. Avaliação do Produto Piloto - Foi realizada a avaliação do produto piloto, o guia "Luz, Câmera & Reflexão", utilizando instrumentos de avaliação quali-quantitativa, com a ferramenta Google Forms:
- a. Aplicação do produto piloto:
 - i. O PE foi analisado pelos respondentes e aplicado em ambiente real de ensino, especificamente na Educação Infantil, durante o

processo de validação do PE, quando ele foi disponibilizado para um grupo de professores da Educação Básica;

- ii. Os professores foram orientados sobre como utilizar o guia em suas práticas pedagógicas e encorajados a integrá-lo em suas atividades de seleção e análise de produtos audiovisuais.

b. Instrumentos de avaliação:

- i. Foi elaborado um formulário no Google Forms contendo perguntas abertas e fechadas, que abordaram diversos aspectos do guia, tais como:
 - 1. Utilidade percebida: Avaliação da relevância do guia no apoio ao trabalho pedagógico dos professores;
 - 2. Facilidade de uso: Avaliação da clareza, organização e navegabilidade do guia;
 - 3. Impacto na prática pedagógica: Identificação de mudanças percebidas nas práticas de seleção e análise de produtos audiovisuais;
 - 4. Sugestões de melhorias: Coleta de feedbacks e sugestões dos professores para aprimoramento do guia.
- ii. Além disso, foram registrados dados quantitativos, como o número de professores que utilizaram o guia e o grau de satisfação geral.

c. Análise dos resultados:

- i. Os dados coletados foram analisados de forma integrada, combinando análises qualitativas e quantitativas;
- ii. Foram identificados padrões, tendências e insights a partir das respostas dos professores, destacando pontos fortes e áreas de melhoria do guia;
- iii. Os resultados da avaliação foram utilizados para aprimorar o produto piloto, orientando, por exemplo, uma versão que abrace o cenário da Educação Profissional.

2.2. Prototipação do produto

A princípio, o guia *“Luz, câmera & reflexão”* pretende seguir um encadeamento lógico que conecte seus leitores ao contexto das relações midiáticas, com foco em produtos audiovisuais, e o público-alvo delas, por meio de uma leitura leve, porém consubstanciada por todas as teorias e conceitos tratados nesta pesquisa.

O referido guia objetiva fornecer um panorama sobre a teoria ao redor dos conceitos centrais abordados na pesquisa, mas com uma identidade de fala e design acessíveis, fomentando uma autoanálise dos atores do cenário educacional, o diálogo entre pares e, claro, culminando numa experiência prática.

A necessidade de reflexão sobre as relações entre mídia e afeto, consumo de entretenimento infanto-juvenil e de como esse processo se dá, muitas vezes, de maneira autônoma pela própria criança/adolescente, afinal está cada dia mais naturalizado o uso de tecnologias por indivíduos cada vez mais jovens e como esses dispositivos são facilmente manuseados por eles, colaboram para um momento de pouca ou quase nenhuma mediação ou intervenção de um adulto para que eles efetivem seu uso quase que sozinhos.

Os próximos capítulos, de forma clara e contextualizada, irão delinear uma trilha que alinha a reflexão sobre mídia e afeto com as práticas de curadoria e mediação do consumo de produtos audiovisuais.

A autonomia tecnológica aliada a oferta de produtos de faixa etária Livre, traz a percepção de que tal conteúdo pode ser um produto alinhado às necessidades, parâmetros e pontos de vista éticos, morais e sociais que nós, adultos, tenhamos, afinal é uma obra destinada para o público infanto-juvenil. Porém, quando observamos de perto a construção do “herói”, da sua jornada, os dilemas trabalhados nestas narrativas e em alguns casos até construções que abarcam um olhar não laico, uma bandeira de atenção se ergue.

Observando também o campo legal no que tange a configuração e parâmetros que definem um selo etário, a variável de referência para cancelar tal consumo, o PE também busca contribuir nessa percepção, detalhando de forma objetiva os alicerces de tais regras.

Alcançando a etapa da contextualização da jornada do herói através da análise resumida, em comparação a exposição que se pretende fazer nessa pesquisa,

seguimos para a chamada à aventura, com um do *"Luz, câmera & reflexão"*, trazendo a prática de tais conceitos, através da proposta de um projeto escolar, onde serão detalhadas as etapas, objetivos e formas de execução de um curta-metragem ou clipe de vídeo dirigido por estudantes da Educação Básica no ambiente escolar, cujos princípios de construção do roteiro, dos personagens, das falas, produção mediada pelo docente através da aprendizagem absorvida neste guia.

O objetivo é promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos alunos, além de estimular o senso crítico e a reflexão sobre a sua própria realidade e o mundo ao seu redor. Para isso, este produto aliado à mediação dos professores, busca oferecer uma experiência de aprendizagem valorizando as identidades, criatividade, trabalho em equipe, diversidade e diálogo entre os estudantes, fomentando o acolhimento de suas perspectivas individuais em prol de uma construção coletiva.

Tal público foi escolhido, levando em consideração as obras que pretendo analisar ao longo deste trabalho, sinalizadas como Livres.

Os benefícios de um produto como esse são amplos. Para a sociedade como um todo, é possível contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de lidar com as complexidades e desafios do mundo contemporâneo, especialmente no que se refere ao consumo midiático.

Para a escola, o produto pode ser uma ferramenta para a prevenção da violência e da intolerância, além de contribuir para o desenvolvimento dos estudantes no processo de criticidade, análise de narrativas, diversidade, política de feedbacks, por exemplo.

Com base nos resultados da sondagem, aplicado conforme o cronograma de pesquisa, foi finalizada a primeira versão do produto e então enviada aos participantes que aceitaram colaborar na etapa de validação do PE (Anexo 4), outro momento de colaboração no qual os professores fizeram uso do guia e análise em relação a sua ação docente.

Após a etapa de validação, durante a qual foram coletados e considerados os feedbacks fornecidos pelos professores participantes, o Produto Educacional (PE) não necessitou passar por atualização.

O PE tem a seguinte proposta de identidade visual (Figura 1):

Figura 1: Capa, contracapa e topo dos capítulos.



Fonte: Própria autora

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Adentrando no campo teórico, minhas análises são pautadas nos espectros referentes a banalização do mal na construção da jornada do herói de algumas animações e filmes famosos no século XXI, em consonância com as relações intrínsecas entre mídia e afeto. Nesse sentido, destacamos e argumentamos como os elementos que compõem esses conceitos nos permitem, como educadores, não só orientar nossos estudantes sobre o consumo consciente de produtos audiovisuais, bem como embasar nossos próprios projetos escolares dentro desse tema.

O conceito de banalidade do mal é uma das contribuições mais significativas de Arendt para a filosofia política. Em "*Eichmann em Jerusalém*", ela argumenta que a maldade do nazismo não estava restrita apenas aos líderes ou soldados, mas também aos cidadãos comuns que participaram ativamente do regime. Segundo Arendt, o mal era banalizado por pessoas que se distanciaram de suas responsabilidades morais e éticas e permitiam que tais atrocidades ocorressem. Essa análise ratifica a ideia de que indivíduos capazes de atos vis, desprovidos de valores e que vão contra a moral, direitos humanos e ética são, na verdade, pessoas incapazes de pensar por si mesmas, frequentemente expostas à maldade.

Ela nos alerta sobre o perigo de ceder à pressão social e ao conformismo, afirmando que a banalização do mal é um fenômeno que pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento, quando as pessoas deixam de fazer uma análise crítica de determinado panorama e apenas seguem o fluxo da manada cegamente. Suas ideias são uma poderosa contribuição para a reflexão sobre os desafios políticos e morais que ainda enfrentamos hoje e claro convite à vigilância e (auto)análise constante, para que a inércia não nos absorva.

Adolf Eichmann, protagonista de uma das obras fundantes deste trabalho, segundo Arendt argumenta, não era um monstro, um psicopata ou um fanático nazista, mas sim um burocrata que cumpria ordens. Ele não tomava decisões ou planejava o extermínio de milhões de judeus, mas apenas seguia as ordens de seus superiores. Para a autora, o mal praticado por Eichmann e seus colegas era banal, pois era cometido sem pensar nas consequências e sem questionar a moralidade de suas ações.

Arendt chama a atenção para o fato de que o mal pode se tornar banal quando é cometido de maneira sistemática e impessoal, sem que haja uma reflexão sobre a sua natureza. Ela afirma que, em situações de opressão e violência, é comum que as pessoas ajam de maneira irrefletida e sigam a lógica do sistema, sem se preocupar com as consequências de suas ações.

O estudo do conceito da banalização do mal em produtos audiovisuais se mostra relevante, pois muitos desses produtos apresentam personagens que, assim como Eichmann, cometem atos de violência de maneira sistemática e impessoal. Em filmes/animações e desenhos animados, alguns protagonistas muitas vezes são retratados como indivíduos sem motivações claras, que agem movidos apenas pela maldade. Contudo, no mercado atual tem surgido de forma frequente personagens que misturam um bom propósito, mas através de caminhos não adequados, como violência, roubo, vieses não laicos. Uns de forma encoberta, mas outros de modo mais evidente, tornando expressiva a atuação de um mediador no processo de consumo destes conteúdos enquanto os próprios usuários finais, o público infanto-juvenil, não têm maturidade e/ou conhecimento necessários para dar os passos iniciais sobre tais perspectivas.

Arendt também chama a atenção para a importância da reflexão sobre a moralidade das ações, afirmando que é preciso questionar os valores e as normas que sustentam as práticas sociais, a fim de evitar que o mal se torne banal. Esse aspecto é fundamental para a análise dos produtos audiovisuais, uma vez que a linguagem audiovisual pode transmitir mensagens embutidas que reforçam valores e normas que sustentam a violência e a opressão, afinal estas são as bases que sustentaram, e sustentam até hoje, nossa sociedade. Essas representações, que acabam por ser uma perpetuação dessas raízes de violência, podem colaborar com a dessensibilização do público infanto-juvenil, que passa a aceitar o mal como algo natural, sem consequências, chancelado pelos que o fornecem ou autorizam seu consumo.

No artigo *“Pensamentos e Considerações Morais”*, Arendt comenta sobre Eichmann, que:

Por mais monstruosos que fossem os atos, o agente não era nem monstruoso nem demoníaco, e a única característica específica que se podia detectar no seu passado, bem como no seu comportamento durante o julgamento e o inquérito policial que o precedeu, era algo inteiramente negativo: não era estupidez, mas uma curiosa e totalmente autêntica incapacidade de pensar. (ARENDR, 2002, p. 141)

Realizando um breve paralelo entre os tempos de Eichmann e a sociedade brasileira contemporânea, a pós-verdade encontrou terreno fértil e acolhedor para se instalar. Fatos como, por exemplo, o expressivo crescimento de grupos antivacina e o fortalecimento de teorias terraplanistas, são sinais de um colapso da criticidade, fazendo entrar em cena um fenômeno singular no que tange o processo de dissonância cognitiva coletiva e neste ponto, Arendt afirma que:

Eichmann era totalmente responsável por seus atos, pela insensibilidade em perceber o mal ao seu redor e de não abdicar de suas funções em nome de um dever kantiano que ele alegava conhecer, bem como da população que, embora tenha protestado contra as execuções do programa T-4, não teve o mesmo ânimo para denunciar, ou mesmo se espantar diante de semelhante horror que era repetido nos campos de extermínio. [...] pois ele e o mundo em que viveu marcharam um dia em perfeita harmonia. E a sociedade alemã de 80 milhões de pessoas se protegeu contra a realidade e os fatos exatamente da mesma maneira, com os mesmos autoenganos, mentiras e estupidez que agora se viam impregnados na mentalidade de Eichmann (Arendt, 1999, p. 65).

Essa realidade do autoengano que neste tempo é fomentada pelos tudólogos, termo neologismo que designa àqueles que comentam sobre todo e qualquer assunto, como um especialista no tema e se envolve em discussões de diferentes campos do conhecimento, mas com pouco ou nenhum embasamento em fatos ou dados, tendo como alicerce apenas sua opinião e/ou uma visão limitada à realidade de sua bolha social.

Essa ausência de profundidade e consistência refletem no grau de criticidade quando tratamos do consumo de conteúdo, o qual se torna mais frágil quando partimos do pressuposto que estes tudólogos adultos que deveriam mediar o consumo de seus dependentes infanto-juvenis.

Através de sua reflexão crítica sobre o julgamento de Eichmann, Arendt destaca a importância de refletir sobre o papel dos indivíduos na sociedade e em seus respectivos contextos históricos e políticos, além de chamar atenção para a responsabilidade moral e ética de cada um.

Essa reflexão pode ser aplicada ao contexto deste trabalho ao contribuir para a promoção de uma cultura de mediação e curadoria prévias ao consumo de produtos audiovisuais, ou seja, não apenas o consumo aleatório e inconsciente, afinal, algumas destas produções têm se apresentado moldadas como meio de entretenimento

adequado, mas através de um olhar minimamente crítico, sua estrutura está baseada em comportamentos que são prejudiciais a indivíduos e à sociedade como um todo.

Campbell (1904-1987) em “O Herói de Mil Faces”, obra seminal no estudo do mito e da narrativa, apresenta pela ideia da jornada do herói, pelas estruturas que identificou nos mitos e no folclore de diversas culturas. Nesse sentido, a jornada do herói configura-se como uma representação simbólica do processo de crescimento pessoal, incluindo uma série de provas e provações que devem ser superadas para atingir a maturidade e a sabedoria, criando assim uma estrutura narrativa que segue uma série de etapas comuns, presentes em mitos, lendas e contos populares de diferentes culturas ao redor do mundo, como ele diz (2007):

Em todo o mundo habitado, em todas as épocas e sob todas as circunstâncias, os mitos humanos têm florescido; da mesma forma, esses mitos têm sido a viva inspiração de todos os demais produtos possíveis das atividades do corpo e da mente humana (CAMPBELL, 2007, p. 15).
[...]

Essa estrutura é composta por três fases principais, os atos narrativos: a partida, a iniciação e o retorno. Na fase da partida, o herói deixa seu mundo conhecido e parte em busca de aventuras, enfrentando desafios e superando obstáculos. Na fase da iniciação, o herói passa por um processo de transformação, aprendendo lições importantes e adquirindo habilidades para enfrentar o inimigo ou a ameaça principal. Na fase do retorno, o herói volta para casa, compartilhando seus conhecimentos e habilidades com a comunidade.

Campbell (2007) identificou doze etapas comuns que um herói atravessa em sua jornada:

1. Mundo Comum: O herói começa sua jornada em um mundo comum, onde a vida é relativamente estável e previsível. Ele ainda não tem consciência da aventura que está por vir.
2. Chamado à Aventura: O herói é chamado a uma aventura, seja por um desejo interno ou por uma necessidade externa. Ele reluta em aceitar o chamado, mas eventualmente é convencido a seguir em frente.
3. Recusa do Chamado: O herói pode resistir ao chamado por causa do medo do desconhecido ou da relutância em deixar sua zona de conforto. Ele pode tentar recusar o chamado, mas eventualmente é forçado a enfrentá-lo.

4. Encontro com o Mentor: O herói encontra um mentor, uma figura experiente que pode orientá-lo e prepará-lo para a jornada. O mentor pode ser um personagem real ou uma força espiritual.
5. Atravessando o Limiar: O herói atravessa o limiar entre o mundo comum e o mundo desconhecido da aventura. Ele enfrenta desafios e provas que o transformam e o preparam para as batalhas que virão.
6. Testes, Aliados e Inimigos: O herói enfrenta uma série de testes, onde ele encontra aliados e inimigos que o ajudam ou atrapalham em sua jornada. Ele aprende a confiar em seus instintos e habilidades para sobreviver.
7. Aproximação: O herói se aproxima do objetivo principal da aventura. Ele pode enfrentar um teste final que testa sua coragem e habilidade, preparando-o para a batalha final.
8. Provação: O herói enfrenta a provação final, um desafio que pode colocar sua vida em risco. Ele usa todas as suas habilidades e conhecimentos para superar o desafio e vencer o inimigo.
9. Recompensa: O herói recebe a recompensa, que pode ser um objeto físico, conhecimento ou poder. Ele retorna ao mundo comum, mas já não é o mesmo de antes, tendo experimentado a transformação.
10. Caminho de Retorno: O herói começa sua jornada de volta para casa, mas enfrenta novos desafios e provas pelo caminho. Ele deve usar tudo o que aprendeu na aventura para superá-los.
11. Ressurreição: O herói enfrenta um teste final que o leva a uma morte simbólica e renascimento, onde ele é transformado em um ser mais forte e sábio.
12. Retorno com o Elixir: O herói retorna ao mundo comum com o elixir, que pode ser um conhecimento, objeto ou mudança pessoal. Ele pode usá-lo para ajudar a si mesmo ou aos outros, inspirando outros a seguir sua jornada.

A jornada do herói é uma estrutura narrativa que pode exercer grande influência sobre o público infanto-juvenil. Tendo como suporte a teoria de Piaget (1994), que busca compreender a evolução humana a partir das interações complexas entre o indivíduo e os objetos ao seu redor, a aprendizagem acontece através da equilibração, que é o processo pelo qual o indivíduo busca solucionar

situações com base em sua capacidade intelectual, a partir da assimilação de informações já internalizadas e da acomodação para lidar com novos objetos.

Na infância, a moral passa por três fases: anomia, heteronomia e autonomia. Na primeira fase, que vai dos 0 aos 5 anos, a moral é vista como uma regra a ser seguida, e a criança ainda não tem domínio da relação entre bem e mal, por isso precisa da orientação familiar para construir conceitos mais próximos do ideal positivo de caráter, afastando seu modelo oposto.

Na fase da heteronomia, que vai dos 6 aos 10 anos, a criança começa a internalizar algumas regras e normas sociais, mas ainda não tem um senso moral completamente desenvolvido. Nessa fase, as regras são vistas como algo externo e imposto pelas figuras de autoridade, como pais e professores. A criança ainda não consegue entender que as regras são criadas socialmente e não são imutáveis.

Por fim, na fase da autonomia, que começa a partir dos 11 anos, a criança já tem um senso moral mais desenvolvido e é capaz de entender que as regras são criadas socialmente e podem ser modificadas. Nessa fase, a criança é capaz de raciocinar sobre o que é certo e errado de forma mais independente e crítica, e tem maior autonomia para tomar decisões baseadas em seus próprios valores e crenças.

Tendo em mente que o ciclo infanto-juvenil se dá entre 6 e 18 anos, uma reflexão mais direcionada para a questão do consumo de produtos audiovisuais, mediação, curadoria e às relações entre estes pontos com a formação do indivíduo, um cenário de alerta se destaca, frente a tais concepções.

Sob um olhar de pressupostos de Lev Semyonovich Vygotsky (2007), russo, contemporâneo de Piaget, define as relações internas e interpessoais como meio de aquisição de conhecimento através da zona de desenvolvimento proximal, conceito que vem ao encontro da importância do mediador na criação de situações favoráveis a interações positivas, éticas e socialmente morais, criando memórias positivas e fortalecendo posturas adequadas para a criança, o que se refletirá na sua vida adulta.

A imitação também é muito importante na posição de Vygotsky, pois esta é possível quando a criança se desenvolveu a ponto de copiar certos movimentos e/ou falas de acordo com suas habilidades. Trazendo esse tema para os tempos modernos, tenho observado que esta geração de crianças e jovens literalmente se movimenta sob a mão virtual firme das redes sociais, onde até nas ruas tive a

oportunidade de testemunhar indivíduos executando movimentos repetitivos e desconexos difundidos pelo *TikTok*⁶.

De forma a consubstanciar tais observações, identifiquei a existência de pesquisas acadêmicas nos campos da pediatria, saúde mental infanto-juvenil e neurologia que reiteram que com o elevado tempo de exposição à telas ocorrido por conta dos desdobramentos da pandemia, quarentena em alguns países, fechamento de escolas, distanciamento social, por exemplo, tal público ao consumir conteúdos de influenciadores com Síndrome de Tourette⁷, passaram a apresentar tiques, não caracterizando a síndrome em si, mas como “um exemplo de doença sociogênica” (OLVERA et al., 2021).

Em recente publicação pela Universidade de Oxford, em seu periódico *Brain*, tal desordem comportamental é nomeada como *mass social media-induced illness* (MÜLLER-VAHL et al. 2022), o que seria em tradução livre equivalente a “doença em massa induzida por mídias sociais”, um processo de absorção e imitação do tiques expostos no TikTok, ou seja, um desdobramento da identidade do tique como algo involuntário, compulsivo e de difícil controle, para uma nova vertente de comportamento também referenciada como “transtorno funcional semelhante a tique” (VERA et al. 2022).

Estudos neste campo estão em fase de aprofundamento, mas já é possível vislumbrar a força de afetação das mídias na sociedade. Afinal, crianças e jovens estão cercados de exemplos que as expõem a situações de natureza diversa, demandando que seus responsáveis, seja a família, ou sejamos nós, educadores e gestores escolares quando estas estão sob nossa tutela na escola, tenhamos atenção redobrada aos recursos que as cercam, sendo até mesmo nós os fornecedores destes em alguns casos.

Sublinhar o papel dos brinquedos e brincadeiras dado por Vygotsky é obrigatório, porque são relações construídas através do afeto e vistos como um meio de explorar situações lúdicas fora do seu contexto real e neste ponto da

⁶ O TikTok é uma plataforma de mídia social que permite aos usuários criar, compartilhar e assistir a vídeos curtos, geralmente com música de fundo.

⁷ A Síndrome de Tourette é uma condição neurológica caracterizada por tiques motores e vocais involuntários e repetitivos, geralmente iniciando na infância.

fundamentação teórica retomamos nossa trilha rumo ao último membro da tríade de fundantes principais deste trabalho, Muniz Sodré.

A obra de Sodré se mostra muito relevante para o processo de compreensão da relação entre afeto, comunicação, mídia e seus desdobramentos na sociedade, especialmente no público infanto-juvenil.

Segundo o autor, a mídia não apenas transmite informações, mas também evoca emoções, afetos e valores que são compartilhados pela comunidade e argumenta que a mídia é um espaço de disputa política e simbólica, em que diferentes atores sociais lutam pela hegemonia e pelo controle da produção e circulação de sentidos. Nesse viés, é fundamental compreender como as estratégias sensíveis, que envolvem a jornada do herói, a construção dos personagens, cenários, diálogos, enredos, trilha sonora e efeitos visuais, são utilizadas para criar uma conexão emocional com o público e persuadi-lo a aceitar determinados valores e comportamentos.

Ao analisar a relação entre a jornada do herói e as estratégias sensíveis presentes em produtos audiovisuais infanto-juvenis, podemos perceber como a banalidade do mal pode ser naturalizada e legitimada por meio de recursos implícitos que evocam emoções, afetos e valores positivos associados aos personagens de caráter dúbio. É preciso, portanto, uma reflexão crítica e consciente sobre o papel da mídia na formação da identidade e da moral dos indivíduos, especialmente das crianças e dos jovens, que estão em processo de desenvolvimento cognitivo e emocional.

O papel da escola como instituição formadora e mediadora do conhecimento ganha ainda mais pertinência nesse contexto, uma vez que se mostra fundamental orientar as novas gerações para que elas possam fazer uso crítico e reflexivo das ferramentas midiáticas disponíveis, sendo a mídia de entretenimento um bom primeiro segmento para este fim.

Assim, de modo a organizar o estudo, apresento no próximo capítulo, o desenho metodológico que vai orientar a pesquisa, baseado principalmente pela metodologia do desenvolvimento do produto.

4. CONSTRUINDO O PROCESSO DE PERCEPÇÃO MACRO

Antes de adentrar às portas que buscam aprofundar o olhar sobre as teorias que fundamentam as questões abordadas nesta dissertação, se faz necessário destacar de forma explícita que não busco, em nenhum momento, que esta pesquisa se coloque no papel de apontar certos e errados no que se refere o consumo de desenhos ou filmes, uma régua de dizer que tal produção é adequada e aquela não. Esclareço objetivamente que meu propósito é debater a necessidade de reflexão e percepção dos contextos e narrativas de tais produções, especialmente para o público de docentes do Ensino Fundamental - Anos Finais, por serem possíveis mediadores para o público-alvo de tais conteúdos de acordo com suas faixas-etárias.

Ao seguir uma linha racional que busca encadear teorias ligadas a naturalização do mal, da perda de relevância da criticidade frente a produtos de entretenimento por conta de sua finalidade que é justamente propiciar distração, além da contemplação dos modos de composição de seus protagonistas e narrativas, busco essencialmente trilhar um caminho de estímulo à reflexão em prol da percepção de pontos de atenção que esbarram em questões sociais as quais seriam importantes estarem sob a ciência do adulto mediador do consumo dessas produções.

A trivialização do mal, narrativas com objetivos amorais, variáveis que conhecidas, por exemplo, podem mudar a perspectiva desses mediadores no que tange autorizar ou não o consumo de produções classificadas como Livres ou adequadas para a faixa-etária dos menores sob sua responsabilidade.

O fomento ao olhar cauteloso sobre o material consumido, mergulhando uma camada além da liminar, além do *trailer*⁸ ou da popularização de tal produção entre crianças e adolescentes (independente da classificação etária) é a intenção desta pesquisa.

Esclarecidos esses pontos, inicio o trajeto através da tríade de fundantes das concepções sobre as quais debruço a pesquisa, tendo em vista as contribuições atemporais, consubstanciando uma visão contemporânea sobre a relação de consumo de mídia, percepção e mediação docente, pensamento crítico e aspectos

⁸ Breve cena de um filme ou animação apresentando um resumo da obra como propaganda.

legais que estão ao redor dos discursos dos produtos de entretenimento infanto-juvenil, foco desta pesquisa, e a problematização destas no cotidiano da ação pedagógica, afinal as mídias são um reflexo da sociedade, compondo uma relação dialética de influência mútua, imitando na mudança cultural da população, através de um processo constante de negociação de significados.

4.1. A ausência da reflexão e a banalidade do mal

Hannah Arendt, filósofa e pensadora política de renome, teve sua trajetória intelectual interrompida pelo surgimento do nazismo na Alemanha em 1933. Ela fugiu para Paris onde, durante seu exílio na França, continuou seus estudos e teve contato com outros intelectuais e refugiados políticos, aprofundando ainda mais suas perspectivas sobre a política e a condição humana.

Arendt é conhecida por sua abordagem multifacetada de temas políticos e filosóficos, que culminou em várias obras influentes. Seu livro "Origens do Totalitarismo" (1951) analisa o surgimento do nazismo e do stalinismo, explorando as raízes históricas, políticas e sociais desses regimes totalitários. A obra destaca a importância da liberdade e da ação política como proteções contra a opressão.

Em "A Condição Humana" (1958), ela explora a distinção entre o público e o privado, bem como a importância da ação política e do espaço público na construção da identidade e da cidadania. Ela argumenta que a ação política é uma expressão fundamental da liberdade humana e da capacidade de iniciar algo novo no mundo.

No entanto, é "Eichmann em Jerusalém: Um Relato sobre a Banalidade do Mal" (1963) que se destaca como uma das obras mais controversas e discutidas de Arendt. O livro surgiu a partir de sua cobertura jornalística do julgamento de Adolf Eichmann, um oficial nazista responsável pela logística do Holocausto.

Arendt o descreve como um homem de "altura mediana, magro, meia-idade, quase calvo, dentes tortos e olhos míopes [...] tenta desesperadamente [...] manter o autocontrole, apesar do tique nervoso que lhe retorce a boca provavelmente desde muito antes do começo deste julgamento." (ARENDT, 1999, p. 15). Um

indivíduo comum, “não era exatamente um aluno dos mais estudiosos” (ARENDT, 1999, p. 40).

Ao relatar brevemente sua relação familiar, Eichmann chegou a afirmar que:

Eles não teriam se enchido de alegria com a chegada de seu primogênito se fossem capazes de ver que, na hora de meu nascimento, para provocar o gênio da felicidade, o gênio da infelicidade já estava tecendo os fios de dor e tristeza em minha vida. Porém um véu suave e impenetrável impedia meus pais de enxergar o futuro (ARENDT, 1999, p. 39).

Com uma carreira profissional também infeliz, sua última demissão o rumou ao Partido Social-Nacionalista, ao qual se filiou e em seguida foi convidado a se tornar integrante da SS⁹ e, como “uma folha no redemoinho do tempo” (ARENDT, 1999, p. 44), “foi como ser engolido pelo Partido contra todas as expectativas e sem decisão prévia. Aconteceu muito depressa e repentinamente” (ARENDT, 1999, p. 45) e tais variáveis aliadas ao seu perfil idealista (ARENDT, 1999, p. 54) começaram a dar corpo à uma expressão onde a lealdade total, independentemente de a quem e ao que, alimenta o sentimento de pertencimento de Eichmann, afinal “seres humanos completamente isolados que, desprovidos de outros laços sociais – de família, amizade, camaradagem – só adquirem sentido de terem lugar neste mundo quando participam de um movimento, pertencem ao partido” (ARENDT, 1989, p. 373).

Eichmann foi um dos principais responsáveis pela deportação de judeus europeus durante o Holocausto. Seu processo de “facilitação” para a emigração destes, entre 1938 e 1939, chegou a ser reproduzido por outros escritórios nazistas. Futuramente, atuando como novo diretor responsável pela deportação do povo judeu, ele se tornou decisório para o processo de deportação de mais de 1,5 milhão de judeus para centros de extermínio na Polônia, União Soviética e outros pontos onde ocorriam assassinatos em massa de judeus. Em 1944 Eichmann e seus subordinados chegaram a supervisionar diretamente a deportação de cerca de 440.000 judeus húngaros para os centros de extermínio, a chamada “Solução Final”.

Arendt causou controvérsias com escritos que flertavam com ideias que se aproximavam do campo da inocência referente a Eichmann, pela perspectiva

⁹ Schutzstaffel, termo alemão que significa “esquadrilha de proteção”. A SS era uma tropa constituída por homens de elite, todos selecionados pela considerada “pureza” racial e pela fidelidade incondicional ao Partido Nazista.

arendtiana sobre o mal não dicotomizado, mas sim através de uma noção filosófica que perpassa o “normal”, o comum, colaborando, até hoje, com a compreensão da maldade na estrutura da sociedade moderna, por meio da obscura percepção da relação entre meios e fins:

Pois quando falo da banalidade do mal, falo num nível estritamente factual, apontando um fenômeno que nos encarou de frente no julgamento. Eichmann não era nenhum lago, nenhum Macbeth, e nada estaria mais distante de sua mente do que a determinação de Ricardo III em “se provar um vilão”. A não ser por sua extraordinária aplicação em obter progressos pessoais, ele não tinha nenhuma motivação. [...] ele certamente nunca teria matado seu superior para ficar com seu posto. [...] em termos coloquiais, *ele simplesmente nunca percebeu o que estava fazendo* (ARENDT, 2012, p. 310, grifos da autora).

O mal banal descrito por Arendt não estava ligado a qualquer significado que levasse a minorar os atos de Eichmann, mas sim buscava trazer uma visão nova e diferenciada sobre a banalidade sem raízes, uma criação totalmente vinculada ao a falta de criticidade moral, cujo mal era motivado por pequenas ambições pessoais, azeitado pela indiferença de ser o protagonista da condução de milhões à morte, nos colocando a refletir sobre a “A triste verdade é que a maior parte do mal é feita por pessoas que nunca decidiram ser boas ou más.” (ARENDT, 2008, p. 212).

“O maior mal não é radical, não possui raízes e, por não ter raízes, não tem limitações, pode chegar a extremos impensáveis e dominar o mundo todo” (ARENDT, 2008, p. 160), fazendo uma alusão ao pensamento kantiano que surge quando um indivíduo age de forma deliberada e consciente contra essa lei moral universal. Isso envolve a escolha de agir de maneira que contradiz os princípios morais, seguindo impulsos egoístas, desconsiderando as regras universais e colocando seus próprios interesses acima da moralidade. Essa é uma ação que vai além da fraqueza momentânea ou do erro, sendo uma manifestação direta de uma vontade que escolhe agir contrariamente aos princípios morais fundamentais, ou seja, uma construção pensada, analisada, não sendo apenas um erro ocasional, mas uma decisão firmemente deliberada.

Até mesmo tendo sua “normalidade” atestada por alguns psiquiatras da época, os quais julgaram seu comportamento para com seus familiares e amigos “não apenas normal, mas inteiramente desejável” (ARENDT, 1999, p. 37), o ponto de atenção em seu comportamento era a ausência de empatia, mas fundamentalmente de reflexão sobre suas atitudes:

[...] “ausência de pensamento não é estupidez; ela pode ser comum em pessoas muito inteligentes, e a causa disso não é um coração perverso; pode ser justamente o oposto: é mais provável que a perversidade seja provocada pela ausência de pensamento. (ARENDT, 2009, P.28)

Dentro desse espectro de pensamento anestesiado, somado a normalidade de seu perfil, que o medo dessa junção de fatores vai sendo ampliado, afinal Eichmann (Figura 2) tinha muitos semelhantes a ele:

O problema com Eichmann era exatamente que muitos eram como ele, e muitos não eram nem pervertidos, nem sádicos, mas eram e ainda são terrível e assustadoramente normais. Do ponto de vista de nossas instituições e de nossos padrões morais de julgamento, essa normalidade era muito mais apavorante do que todas as atrocidades juntas, pois implicava que – como foi dito insistentemente em Nuremberg pelos acusados e seus advogados – esse era um tipo novo de criminoso, efetivamente *hostis generis humani*, que comete seus crimes em circunstâncias que tornam praticamente impossível para ele saber ou sentir que está agindo de modo errado. (ARENDT, 1999, p. 299).

Figura 2 - Otto Adolf Eichmann fazendo anotações durante seu julgamento em Jerusalém, em 1961.



Fonte: Enciclopédia do Holocausto, julgamento de Eichmann em Jerusalém, em 1961.

A semelhança, o parecer, aparecer e desaparecer vêm como marcos comportamentais e temporais quando Arendt trata do mundo ideal e do mundo sensível, o qual hoje gira em torno da busca pela visibilidade, o que se alinha muito aos escritos de Arendt que traz uma visão sobre estar vivo como “ser possuído por

um impulso de auto exposição que responde à própria qualidade de aparecer de cada um” (ARENDT, 2009, p.37).

Ainda nesse viés tendo como referencial o perfil de Eichmann, tanto o que ele permitia ser visto, quanto o oculto, o ângulo de observação nos poderia revelar o que se mostrava oculto:

[...] a predominância da aparência externa implica, além da pura receptividade de nossos sentidos, uma atividade espontânea; tudo o que pode ver quer ser visto, tudo o que pode ouvir pede para ser ouvido, tudo o que pode tocar se apresenta para ser tocado. De fato, é como se tudo o que está vivo – para além do fato de que sua superfície é feita para aparecer, é própria para ser vista e destinada a aparecer para os outros – possuísse um impulso para aparecer, para adequar-se a um mundo de aparências, apresentando e exibindo não seu “eu interno”, mas a si próprio como indivíduo. (Arendt, 2009, p. 46)

Muito dessa identidade oculta era fomentada durante o regime do Terceiro Reich na Alemanha pela propaganda nazista que desempenhou um papel crucial na disseminação de ideias preconceituosas e na promoção da hostilidade contra o povo judeu. Joseph Goebbels, o ministro da Propaganda de Adolf Hitler, foi um dos principais arquitetos dessa máquina propagandística, habilmente manipulando a mídia e os sentimentos populares para criar uma imagem negativa dos judeus, convencendo a população de que eram nocivos à sociedade. A importância dessa propaganda na demonização dos judeus é evidente ao examinar os métodos e as mensagens propagadas.

Goebbels, reconhecendo o poder da propaganda como ferramenta de manipulação do afeto social, investiu recursos significativos nesta frente. Ao compreender que, para obter apoio generalizado para a discriminação e perseguição dos judeus, era essencial criar uma narrativa convincente que reforçasse a ideia de que eles representavam uma ameaça à pureza da nação alemã, explorou a ideia da superioridade racial ariana e incitou o medo da "contaminação" cultural e étnica que supostamente os judeus representavam.

Uma citação atribuída e uma das mais marcantes de Goebbels ilustra essa abordagem manipuladora: "Uma mentira repetida mil vezes torna-se uma verdade". Essa frase, embora não diretamente relacionada à questão dos judeus, exemplifica a estratégia da propaganda nazista de repetir incessantemente suas mensagens para inculcar ideias no imaginário coletivo. A demonização dos judeus não foi diferente. Os meios de comunicação foram inundados com imagens e textos que

retratavam os judeus como conspiradores, responsáveis pela decadência econômica e social da Alemanha. Essa abordagem sistemática acabou por enraizar estereótipos prejudiciais na mente das pessoas.

A propaganda também aproveitou o sentimento de vulnerabilidade pós-Primeira Guerra Mundial, caracterizando os judeus como bodes expiatórios para os problemas enfrentados pela nação alemã. A estratégia foi projetada para canalizar a frustração popular em direção a um inimigo comum, desviando a atenção das políticas econômicas e sociais fracassadas do regime nazista. A população, ansiosa por uma explicação para seu sofrimento, foi facilmente persuadida a culpar os judeus, perpetuando um ciclo de hostilidade e desconfiança.

Os nazistas não apenas promoveram a superioridade ariana, mas também desumanizaram os judeus, retratando-os como seres inferiores e sujos. Cartazes, filmes e discursos frequentemente retratavam os judeus como ratos ou parasitas, associando-os a doenças e ameaças à saúde pública. Essa estratégia desumana visava não apenas justificar a discriminação, mas também preparar o terreno para medidas mais extremas, como os campos de concentração e o Holocausto.

É importante ressaltar que a propaganda nazista não teria sido tão eficaz sem a participação ativa de grande parte da população alemã. A disseminação sistemática de mentiras e estereótipos sobre os judeus encontrou receptividade em uma sociedade já permeada por preconceitos e desconfiança. Muitos indivíduos, desejando se encaixar nas normas estabelecidas, abraçaram as ideias propagadas e participaram da perseguição dos judeus.

Ao fazer um paralelo com dias atuais, mesmo com toda bagagem de aprendizado que história nos permite ao que se refere as engrenagens que culminaram no Holocausto, há de se destacar como a falta de conexão entre os seres humanos, de análise crítica dos fatos e um processo de pensamento anestesiado, onde um guia, ou também podemos denominar de líder, move massas populacionais através do discurso em consonância com estruturas que fomentam o sentimento de pertencimento, dos quais os indivíduos que compõem essa massa são carentes. Onde a subjetividade e a vulnerabilidade da natureza humana infocadas, abrem espaço consciente ou inconscientemente para preencher os espaços vazios e, quem sabe, criar a tão acolhedora sensação de pertencimento..., mas ao que? A quem?

O homem Eichmann era o perfeito instrumento para levar a cabo a 'Solução Final': organizado, regular e eficiente tal qual a empreitada de que ele estava encarregado. Na sua função de encarregado de transporte, ele era normal e medíocre e, no entanto, perfeitamente adaptado ao trabalho que consistia em 'fazer as rodas deslizarem suavemente', no sentido literal e figurativo. Sua função era tornar a 'Solução Final' normal. [...] Eichmann representava o melhor exemplo de um assassino de massa que era, ao mesmo tempo, um perfeito homem de família (SOUKI, 1998, p. 92).

Enforcado meia-noite, entre 31 de maio e 1 de junho de 1962 pelo Estado de Israel, Eichmann, o arquiteto do Holocausto, não desapareceu dos registros históricos e mesmo sua trilha dentro do inominável projeto de extermínio do povo judeu, sua operação pode ser dissecada, assim como seu comportamento e modo de vida, descrito como simple engrenagem dentro de um sistema maior, o que pode nos levar a nos questionar quais são as ferramentas, eventos, enfim, meios que colaboraram no processo de afeto ao seu senso crítico durante sua jornada de vida.

4.2. Midiatização e afeto

Muniz Sodré, conceituado sociólogo, jornalista e teórico da comunicação brasileiro, emerge como uma figura proeminente na análise das interações entre a mídia, a cultura e a sociedade.

Livre-Docente em Comunicação e Professor Emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sua jornada intelectual abrange décadas e atravessa diversas áreas do conhecimento, deixando um impacto profundo na forma como percebemos a influência da mídia na população e como ela nos afeta. Ao explorar sua origem, formação, principais obras e, em especial, seu livro "As Estratégias Sensíveis: Afeto, Mídia e Política", é possível compreender sua contribuição única para o entendimento dessas complexas interações.

A convergência entre seus estudos teóricos e sua vivência prática o tornou capaz de interpretar a mídia não apenas como uma tecnologia, mas como um conjunto de práticas culturais que moldam a sociedade, explorando a interação entre a mídia, a política, a cultura popular e a subjetividade.

Na obra "As Estratégias Sensíveis: Afeto, Mídia e Política" (2006), Sodré explora o papel central dos afetos e emoções na relação entre mídia, cultura e

política. Ele argumenta que as estratégias de comunicação não se limitam à informação objetiva, mas também envolvem a criação de estados emocionais que influenciam a forma como as mensagens são recebidas e interpretadas.

Sodré aborda a "estetização da política" e como a mídia pode transformar questões políticas em espetáculos midiáticos, estimulando respostas emocionais do público. Ele destaca como as emoções podem ser mobilizadas para influenciar atitudes e opiniões, moldando as percepções sobre eventos e figuras públicas.

A análise de Sodré sobre a influência da mídia na população vai além da superficialidade. Ele aprofunda-se na compreensão das estratégias que a mídia utiliza para tocar os afetos e as emoções das pessoas, indo além do simples papel de informar, mas também construindo narrativas que moldam as emoções individuais e coletivas, desempenhando um papel relevante na construção da opinião pública, influenciando atitudes, valores e comportamentos, concebendo um cenário que, através das narrativas, imagens e sons que veicula, pode gerar empatia, raiva, medo e outros sentimentos que afetam a tomada de decisões e a formação de identidades.

Sodré (2006, p. 57) também levanta questões críticas sobre os efeitos da mídia na construção das subjetividades contemporâneas. Ele explora como as imagens midiáticas moldam nossa autoimagem, desejos e aspirações, muitas vezes promovendo uma cultura de consumo e individualismo.

À medida que navegamos em um mundo saturado de midiatização, a abordagem de Sodré nos lembra da necessidade de analisar com profundidade as estratégias que a mídia emprega para nos tocar e influenciar. Sua obra nos convida a sermos mais conscientes das emoções que a mídia evoca e a questionar as narrativas que nos são apresentadas, capacitando-nos a uma participação informada e reflexiva na esfera pública.

Para Hjarvard (2014), o termo midiatização:

É utilizado para caracterizar uma condição ou fase do desenvolvimento global da sociedade e da cultura, em que os meios de comunicação exercem uma influência particularmente dominante sobre outras instituições sociais. Sob tal perspectiva, a midiatização está no mesmo nível de outros processos importantes da modernidade, como a urbanização e a globalização (2014, p.30).

É, antes de tudo, um fenômeno que se acelerou particularmente nos últimos anos do século XX, em sociedades modernas e altamente industrializadas. Com o avanço da globalização, mais e mais regiões culturais são afetadas pela midiatização, mas possivelmente existem

diferenças da influência por ela exercida. A globalização relaciona-se com a midiatização em pelo menos dois aspectos: por um lado ela presume a existência de meios técnicos que permitem estender a comunicação e a interação a longas distâncias e, por outro, impulsiona o processo de midiatização ao institucionalizar a comunicação e a interação mediada em muitos novos contextos. (2014, p. 38).

Tal processo, também atravessa o ciclo do “tornar-se aluno” (CASTRO, 2015), fazendo que o corpo docente abarque em sua identidade as vivências desse meio, o que acaba por demandar de nós, professores e gestores educacionais, um repertório sempre renovado para acolhê-los no cotidiano escolar, como aponta Sodré (2006, p.12):

[...]a urgência de um a outra posição interpretativa para o campo da comunicação, capaz de liberar o agir comunicacional das concepções que o limitam ao nível de interação entre forças puramente mecânicas e de abarcar a diversidade da natureza das trocas, em que se fazem presentes os signos representativos ou intelectuais, mas principalmente os poderosos dispositivos do afeto.

Em um cenário de oposição entre logos e pathos, ou seja, a razão e paixão, Sodré (2066, p. 31) reforça a importância do vínculo na ação comunicacional o que em alinhamento à perspectiva de Morin (1988), ao abordar a relação de dependência entre o homem e o meio social, perpassando por Hillman (1992) e o enfoque ao sentimento de pertencimento que nos é tão característico, especialmente quando abordamos a fase da adolescência. Esse caminho se estende até alcançar Damásio (2000) em desdobramentos do afeto, como as distintas realidades entre emoção e sentimento, estes sendo diferenciados pelo nível de consciência do indivíduo.

Já submersos no mundo digital, ao menos no que tange entretenimento, a pandemia moveu ainda mais os estudantes para o mundo virtual. Além do lazer, agora, o tempo de tela é incrementado por conta das atividades escolares, ambientes virtuais de aprendizagem, jogos educacionais, apresentações de trabalho em salas de reunião, upload de atividades, provas, o que gera uma complexidade ainda maior à gestão dos responsáveis sobre o uso de dispositivos tecnológicos, afinal quando é lazer? Quando é dever? Qual é o conteúdo?

Esse distanciamento das relações humanas em virtude do maior tempo vivido no mundo virtual, essa influência da tecnologia e a vida digital, também afeta nossos processos cognitivos e, indiretamente, em nossos afetos, assim como nossa capacidade de reflexão e empatia, o que, por sua vez, pode ter implicações em

nossas respostas afetivas devido à natureza superficial e interconectada das informações digitais.

Carr (2011), oferece uma perspectiva esclarecedora sobre a interação entre os meios de comunicação e os processos cognitivos humanos, argumentando que a influência da internet e dos dispositivos de comunicação contemporâneos vai além da sedação do corpo, afetando nossa cognição de modo importante. Ele sugere que a constante interconexão digital pode moldar nossos hábitos mentais, resultando em uma capacidade reduzida de concentração e reflexão profunda. A natureza fragmentada e frenética das informações online pode levar a uma superficialidade no processamento de conhecimento.

Toda tecnologia intelectual incorpora uma ética intelectual, um conjunto de suposições sobre como a mente humana funciona ou deveria funcionar. (...) É a ética intelectual de uma invenção que tem o efeito mais profundo sobre nós. A ética intelectual é a mensagem que um meio ou outro instrumento transmite às mentes e à cultura de seus usuários. (CARR, 2011, p. 71).

São efeitos mais sutis e abrangentes que a era digital impõe em nossas habilidades cognitivas, logo, uma análise crítica e cautelosa sobre o que consumimos ou o que oferecemos aos estudantes se faz importante, afinal a mídia, capilarizada pela tecnologia, está transformando a forma como pensamos e processamos informações em nossa sociedade contemporânea.

De acordo com as contribuições de Freud(2006), as estruturas da personalidade , são divididas em Id (primeira e mais primitiva das estruturas da personalidade, inconsciente e fonte dos impulsos instintivos, opera no "princípio do prazer" e não considera as consequências de suas ações, Ego (segunda estrutura da personalidade, que surge para lidar com a realidade, opera no "princípio da realidade" e busca equilibrar as necessidades do id com as exigências do mundo) e o Superego (terceira estrutura da personalidade e representa a moral internalizada, agindo como um juiz interno, recompensando comportamentos moralmente aceitáveis com sentimentos de orgulho e punindo comportamentos imorais com sentimento de culpa).

Tais estruturas, aliadas às fases do desenvolvimento psicosssexual (Quadro 2), também definidas por Freud (1984), através de suas experiências e conflitos, desempenham um papel fundamental na formação da personalidade de um indivíduo e na resolução de possíveis demandas de cunho psicológico.

Quadro 2 - Fases do desenvolvimento psicosssexual por Freud

Fase - Idade	Foco, conflito central
Fase Oral (0-1 ano)	Durante a fase oral, o foco do prazer está na boca. As crianças exploram o mundo por meio da boca, por meio da sucção e mordida. Conflitos não resolvidos nessa fase podem levar a problemas de fixação oral na vida adulta.
Fase Anal (1-3 anos)	A fase anal se concentra na eliminação de resíduos corporais e no controle dos esfíncteres. O conflito central envolve o treinamento do banheiro e a obediência aos pais. Problemas não resolvidos nessa fase podem resultar em traços de personalidade obsessivos ou desorganizados.
Fase Fálica (3-6 anos)	As crianças começam a desenvolver interesse sexual pelo genitor do sexo oposto e rivalidade com o genitor do mesmo sexo (Complexo de Édipo para meninos e Complexo de Electra para meninas). A resolução desse conflito é fundamental para o desenvolvimento da identidade de gênero e do superego.
Fase de Latência (6 anos à puberdade)	A energia sexual é redirecionada para atividades sociais e intelectuais. Não há conflitos psicosssexuais significativos nesta fase.
Fase Genital (puberdade em diante)	Na fase genital, ocorre a maturação sexual e o foco do prazer retorna às atividades sexuais maduras e relacionamentos interpessoais saudáveis. O desenvolvimento saudável nessa fase envolve a integração bem-sucedida das experiências anteriores.

Fonte: Freud, 1984 (texto adaptado).

Mesmo trazendo o olhar para uma perspectiva mais contemporânea e abrangente para entender um pouco mais sobre o impacto do afeto no desenvolvimento da personalidade e da psicologia infantil, como, por exemplo, a

Teoria do Apego¹⁰ (BOWLBY, 2002, 2004), não há respostas completas, nem teorias absolutas que dêem conta de justificar, por exemplo, o que move a “quebra” de um indivíduo, ou seja, qual ou quais as variáveis que diluem sua empatia, embotam sua criticidade, anestesiam seu pensamento, enquanto que para outros, as mesmas variáveis podem não lhe impactar em nenhum desses campos.

Para Goebbels, ...E o Vento Levou (*Gone With the Wind*), aquele drama clássico dos estados do sul, estava posicionado bem alto na ordem da sua lista dos melhores filmes norte-americanos. Ele repetidamente exibia-o para os seus visitantes e pessoas do meio cinematográfico: ‘Você deve vê-lo mais de uma vez. Devemos tomá-lo como exemplo’ (30/07/1940). O mesmo era verdade com o desenho animado de Walt Disney *Branca de Neve e os Sete Anões* (12/02/1940), que ele havia utilizado como modelo quando promoveu a produção de desenhos animados alemães, e dos filmes infantis com Shirley Temple (27/05/1939). (PEREIRA, 2008, p. 94)

Por ter, como diz Sodré (2006, p. 22), “mais que ver com o sensível, do que com a razão”, que se torne pertinente avaliar com atenção, os signos, as narrativas e os afetos que as produções audiovisuais, sobretudo as de entretenimento para faixa etária Livre, pode vir a desencadear.

4.3. A jornada do herói

Joseph Campbell, mitólogo e estudioso das religiões comparadas do século XX, deixou um legado através de sua exploração das conexões universais nas mitologias e narrativas humanas. Sua compreensão profunda dos mitos, suas origens, significados e impacto nas culturas moldou a maneira como vemos as histórias e sua relevância na formação da identidade humana.

Campbell estudou na Universidade de Columbia, onde se formou em literatura inglesa e literatura comparada. Sua educação multidisciplinar permitiu-lhe explorar várias tradições culturais e desenvolver uma abordagem abrangente para o estudo dos mitos e seu impacto na psicologia, na cultura e na filosofia.

¹⁰ Teoria psicológica que foi desenvolvida principalmente por John Bowlby, um psiquiatra e psicanalista britânico, na década de 1950 e 1960 que descreve como os seres humanos, especialmente as crianças, desenvolvem laços emocionais fortes com figuras de apego, geralmente cuidadores primários, como pais ou cuidadores. Esses laços são considerados fundamentais para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo saudável de uma criança.

A obra "O Herói de Mil Faces" (1949), explora o "monomito" ou "a jornada do herói", uma estrutura narrativa comum a mitologias de diferentes culturas. Nesta obra, Campbell identifica um padrão recorrente em que um herói enfrenta desafios, supera obstáculos, através de estágios como a travessia de um limiar, encontros com mentores e inimigos, a crise central e, eventualmente, o retorno transformado. Tal jornada, descrita em 17 etapas (Quadro 3), não se aplica somente ao indivíduo na figura de herói como cita seu título, sendo possível utilizá-la para a análise de indivíduos que ocupem outro tipo de categoria em uma narrativa além do protagonista herói, como por exemplo o antagonista vilão, anti-herói ou até personagens secundários.

Fazendo uma releitura da jornada, Christopher Vogler, mestre em Produção Cinematográfica, trouxe em seu livro "The Writer's Journey: Mythic Structure for Writers" em 1992, uma adaptação das ideias de Campbell sobre a jornada do herói para o contexto da escrita de roteiros e narrativa cinematográfica, popularizando a ideia da "Jornada do Herói" entre profissionais deste cenário. Uma proposta mais enxuta contendo 12 etapas (Quadro 3), sob as quais histórias frequentemente seguem o padrão universal de narrativa, baseado em mitos e arquétipos.

Quadro 3 - Fases da Jornada do herói por Campbell e Vogler

Concepção de Campbell	Concepção de Vogler
A partida	Primeiro ato
1 - O chamado da aventura	1 - Mundo comum
2 - A recusa do chamado	2 - Chamado à aventura
3 - O auxílio sobrenatural	3 - Recusa do chamado
4 - A passagem pelo limiar	4 - Encontro com o mentor
5 - O ventre da baleia	5 - Travessia do primeiro limiar
A iniciação	Segundo ato
6 - O caminho de provas	6 - Provas, aliados e inimigos
-	7 - Aproximação da caverna secreta
7 - O encontro com a deusa	8 - Provação
8 - A mulher como tentação	

9 - A sintonia com o pai	
10 - A apoteose	-
11 - A bênção última	9 - Recompensa
O retorno	Terceiro ato
12 - A recusa do retorno	10 - O caminho de volta
13 - A fuga mágica	
14 - O resgate com auxílio externo	
15 - A passagem pelo limiar do retorno	
16 - Senhor dos dois mundos	11 - Ressurreição
17 - Liberdade para viver	12 - Retorno com o elixir

Fonte: Campbell, 2007 e Vogler, 2015.

No primeiro ato da jornada do herói, somos apresentados ao mundo comum em que nosso herói reside. Este é o território familiar, onde ele ou ela vive uma vida cotidiana, muitas vezes alheio ao chamado à aventura que o aguarda, o mundo em que o está arraigado, onde as regras são conhecidas, e a rotina prevalece. O herói pode ter sonhos, ambições ou potenciais não realizados, mas, por enquanto, ele ou ela permanece em sua zona de conforto, talvez relutante em dar o primeiro passo na jornada que mudará suas vidas para sempre.

Entretanto, o chamado à aventura surge como um catalisador. Pode assumir a forma de uma oportunidade inesperada, um desafio iminente ou um mistério intrigante. Este chamado lança nosso herói em um território desconhecido, onde as regras são diferentes e o perigo pode espreitar a cada esquina. É um convite para abandonar a familiaridade e embarcar em uma busca que promete crescimento, transformação e desafios. Mas, frequentemente, a primeira reação do herói é a recusa do chamado, onde o medo, dúvidas e resistências podem surgir, criando uma hesitação compreensível.

É nesse ponto que o encontro com o Mentor se torna vital. O mentor é um guia sábio ou uma figura de autoridade que reconhece o potencial do herói e oferece conselhos, sabedoria ou treinamento, fornecendo informações cruciais e dando-lhe a confiança necessária para aceitar o chamado. Muitas vezes o mentor

detém conhecimentos ou habilidades que o herói precisa conquistar para ter sucesso na jornada.

Com a orientação do mentor, o herói finalmente dá o passo decisivo: a travessia do primeiro limiar. Isso marca a transição do mundo comum para o mundo especial da aventura. É um ponto de não retorno, onde o herói abandona a vida que conhecia e entra em um território desconhecido, cheio de desafios e oportunidades. Aqui, o herói começa a se adaptar às novas regras e realidades do mundo da aventura. Este é o ponto em que a história verdadeira começa a se desenrolar, e o herói começa a enfrentar as provas, aliados e inimigos.

No mundo especial, o herói encontra obstáculos e desafios que testam sua coragem, habilidades e determinação. Estes testes podem assumir várias formas, desde enfrentar inimigos poderosos até resolver quebra-cabeças complicados. Durante esse processo, o herói faz aliados que o apoiam em sua jornada e inimigos que representam obstáculos significativos. Os aliados oferecem apoio emocional, assistência prática ou conselhos valiosos, enquanto os inimigos representam ameaças e antagonismos que o herói deve superar.

À medida que o herói avança rumo ao segundo ato da jornada, ele se aproxima da caverna. O centro representa o objetivo central da aventura, algo que o herói busca alcançar ou entender. À medida que o herói se aproxima, ele ganha clareza sobre sua missão e começa a compreender o significado mais profundo de sua busca. Este é um momento de crescimento e autorreflexão.

No entanto, a parte mais desafiadora da jornada ainda está por vir: a provação. Um momento de extrema provação, onde o herói enfrenta seu teste mais difícil até agora. Pode ser uma batalha épica, uma situação de vida ou morte, ou um desafio que ameaça destruir tudo o que o herói valoriza. Nesse momento suas habilidades são testadas e o herói confronta seus medos mais profundos.

Após superar a provação, o herói é recompensado com a recompensa, o elixir, que pode ser literal, como um prêmio físico ou uma recompensa tangível, ou simbólico, representando conhecimento, autodescoberta ou crescimento pessoal. Esta recompensa é o que o herói estava buscando desde o início da jornada, e sua obtenção é um marco significativo. No entanto, o elixir não é apenas uma recompensa pessoal; muitas vezes, tem implicações mais amplas para o mundo ao redor do herói.

Com a recompensa em mãos, o herói começa o caminho de volta para o mundo comum. No entanto, esta jornada de volta pode ser complicada. O herói pode enfrentar desafios finais ou ameaças que surgem quando ele tenta retornar ao território familiar. Este é um teste adicional de sua determinação e resolução.

A jornada do herói culmina com a ressurreição. Neste ponto, o herói enfrenta uma última provação, que pode variar dependendo da história, mas geralmente envolve uma escolha difícil ou uma revelação profunda. Esta provação transforma o herói de maneira profunda, trazendo à tona qualidades latentes ou forçando-o a confrontar falhas e traumas passados. É um momento de grande crescimento pessoal.

Finalmente, o herói completa sua jornada ao regressar com o elixir. Isso significa que ele retorna ao mundo comum, mas agora está mudado. Ele compartilha o elixir com os outros, trazendo o conhecimento, a recompensa ou a sabedoria adquiridos durante sua jornada de volta para casa. O herói se torna um agente de mudança no mundo comum, inspirando outros e fazendo a diferença em suas vidas.

Aproximando um pouco mais a teoria da realidade de consumo, tomemos como referência a história do Super-homem para realizar um paralelo entre a famosa narrativa e as fases da jornada delineada por Campbell, mas através da versão reestruturada por Vogler:

1. Mundo comum - Esta é a fase inicial da história, onde o herói, no caso do Superman, Clark Kent, vive sua vida cotidiana em Smallville, Kansas, como um jovem comum. Ele é criado por seus pais adotivos, Jonathan e Martha Kent, que o amam e o orientam. Neste estágio, Clark ainda não reconhece completamente seus poderes especiais ou sua origem alienígena. Ele é um homem comum que está prestes a embarcar em uma jornada extraordinária;
2. Chamado à aventura - O Chamado à Aventura ocorre quando Clark Kent descobre seus poderes sobrenaturais e a verdade sobre sua origem. Ele encontra uma nave espacial que o trouxe à Terra quando era um bebê e aprende que é de Krypton, um planeta destruído. Este chamado o impulsiona em direção à sua missão como Superman, o defensor da Terra;
3. Recusa do chamado - Inicialmente, Clark reluta em aceitar o chamado à aventura de se tornar o Superman. Ele considera esconder seus poderes e

viver uma vida normal. Jonathan Kent, seu pai adotivo, aconselha-o a tomar cuidado e não revelar seus dons ao mundo, temendo como as pessoas reagirão;

4. Encontro com o mentor - Jonathan Kent serve como mentor de Clark, oferecendo conselhos e orientação sobre como usar seus poderes com responsabilidade. Ele ensina a Clark sobre valores, compaixão e ética. O mentor desempenha um papel crucial na formação de Clark como herói;
5. Travessia do primeiro limiar - Clark deixa sua vida em Smallville para trás e parte para Metrópolis, onde começa sua jornada como Superman. Ele cruza o limiar entre sua vida comum e o mundo extraordinário da aventura, onde enfrentará desafios incomuns;
6. Provas, aliados e inimigos - Nesta fase, Superman enfrenta uma série de desafios, desde resgatar pessoas em perigo até combater o crime e impedir ameaças sobrenaturais. Ele faz aliados, como Lois Lane, uma jornalista destemida, e Jimmy Olsen, um fotógrafo talentoso. No entanto, ele também encontra inimigos formidáveis, como Lex Luthor, um gênio do crime, e outros supervilões com motivações diversas;
7. Aproximação da caverna secreta - À medida que enfrenta os desafios, Superman percebe a importância de sua missão. Ele começa a compreender que deve usar seus poderes não apenas para salvar vidas, mas também para inspirar esperança nas pessoas ao seu redor. Sua aproximação ao centro da jornada é marcada por um profundo senso de propósito;
8. Provação - O momento mais desafiador da jornada de Superman é a provação, que varia dependendo da história. Pode ser um confronto mortal com um super-vilão poderoso ou uma ameaça existencial à Terra. Superman é testado ao limite de seus poderes, e sua habilidade de superar esse desafio define sua grandeza como herói;
9. Recompensa - Após enfrentar a provação, Superman obtém a recompensa que estava buscando. Isso pode ser a derrota de um inimigo, a salvação de pessoas em perigo ou a resolução de um dilema ético. A recompensa simboliza não apenas sua vitória, mas também seu crescimento pessoal e sua capacidade de proteger o mundo;

10. O caminho de volta - Após a provação, Superman começa a jornada de volta ao mundo comum. No entanto, sua vida nunca é verdadeiramente comum, pois ele continua a proteger Metrópolis e o mundo de ameaças constantes. Sua responsabilidade como herói é constante;
11. Ressurreição - Em várias histórias do Superman, ele enfrenta dilemas éticos profundos e escolhas difíceis. A ressurreição pode representar um momento em que ele se questiona ou é questionado por suas ações e decisões. Ele deve superar esses desafios para continuar sua jornada como herói;
12. Retorno com o elixir - O Superman retorna ao mundo comum como um símbolo de esperança e justiça. Ele compartilha seu conhecimento e força para o benefício da humanidade. Sua presença inspira as pessoas a serem melhores e acreditarem em um mundo melhor. Ele é um farol de esperança em um mundo repleto de desafios.

Esses estágios podem variar de história para história e nem todas as histórias precisam seguir todos os estágios exatamente nessa ordem. No entanto, a estrutura da Jornada do Herói oferece uma estrutura útil para os escritores criarem narrativas envolventes e para os espectadores e leitores compreenderem e se relacionarem com as histórias de maneira mais profunda.

O herói de mil faces é sua declaração do tema mais persistente na tradição oral e da literatura escrita: o mito do herói. Em seu estudo dos mitos mundiais do herói, Campbell descobriu que eles basicamente são a mesma história, recontada ad infinitum em variações ilimitadas. [...]

Os personagens repetidos do mito mundial, como o jovem herói, o velho sábio ou a velha sábia, o camaleão e o antagonista sombrio, são as mesmas figuras que aparecem repetidamente em nossos sonhos e fantasias. Por isso os mitos e a maioria das histórias construídas segundo o modelo mítico são psicologicamente verossímeis. Essas histórias, verdadeiros mapas da psique, são modelos precisos das engrenagens da mente humana, psicologicamente válidos e emocionalmente realistas, mesmo quando retratam eventos fantásticos, impossíveis ou irreais.

[...] Elas lidam com as questões universais que parecem infantis: quem sou? De onde vim? Para onde vou quando morrer? O que são o bem e o mal? [...] (VOGLER, 2015 p. 40,41)

Muitos roteiristas, escritores e cineastas usam a abordagem de Vogler como uma ferramenta de criação de histórias, pois ela ajuda a criar personagens cativantes e narrativas coesas.

Essa análise da jornada do herói tem implicações profundas para a compreensão das narrativas midiáticas modernas, incluindo desenhos animados. Muitas dessas produções seguem essa estrutura, expondo crianças e adolescentes

a elementos universais de crescimento, desafios e superação. Ao se enxergarem nos personagens favoritos, tal público acaba por se identificar com as lutas e triunfos dos protagonistas e aplicar essas lições à sua própria vida.

As narrativas midiáticas, especialmente os desenhos animados/animações, desempenham um papel significativo na formação da visão de mundo, valores e crenças de crianças e adolescentes. Influenciados por Campbell e Vogler, os criadores de conteúdo muitas vezes incorporam elementos da jornada do herói para envolver o público jovem. Essas narrativas podem não apenas entreter, mas também educar, transmitir valores morais e incentivar o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Além disso, a exposição a uma variedade de personagens e enredos em desenhos animados permite que as crianças e adolescentes explorem perspectivas diferentes, desenvolvendo empatia e compreensão por pessoas e culturas diversas. A mensagem subjacente da jornada do herói – de enfrentar desafios, aprender com erros e emergir mais fortes – pode ser uma ferramenta valiosa na construção da resiliência emocional e da autoconfiança.

Assim como os mitos têm sido ferramentas para a compreensão da existência e da transcendência, as narrativas midiáticas modernas podem desempenhar um papel crucial na formação de futuras gerações. Campbell nos lembra de que as histórias são muito mais do que entretenimento – elas são espelhos que refletem nossas próprias jornadas, conectam-nos com a humanidade e moldam nossa visão de nós mesmos e do mundo que habitamos.

4.4. A consonância entre as teorias e vida cotidiana prática

Banalidade do mal, mídia, afeto, fórmulas para construções narrativas de sucesso. Essas variáveis somadas a um novo panorama de sociedade e contemporaneidade, agregam elementos relevantes ao cenário estudado neste trabalho. Buscando organizar e apresentar tais elementos em uma sequência lógica, racional e mais fluida, considero tratar inicialmente sobre os avanços tecnológicos vivenciados nesse século, impulsionados pelo período da pandemia e a necessidade de restrição social vivida de maneira mais densa entre os anos de

2019 e 2021. Educação, entretenimento, trabalho, inclusive saúde foram áreas migradas para o mundo virtual e o tempo de uso de telas, que já vinha crescendo ao longo dos últimos anos por um movimento natural ligado à expansão da internet, alcançou patamares expressivos no pós-pandemia.

Em estudo realizado em 2021, com resultado lançados em 2022, originalmente intitulado *Life Behind the Screens of Parents, Tweens, and Teens - Connected Family Study* (A vida por trás das telas de pais, pré-adolescentes e adolescentes - estudo em família conectada), desenvolvido pela McAfee, empresa norte americana do ramo de tecnologia em segurança cibernética, líder mundial em proteção on-line, foram buscados dados sobre tal cenário.

Participaram do estudo 15.500 pais e 12.057 filhos (entre 10 e 18 anos de idade), 10 países foram base da pesquisa: México, Alemanha, Índia, Reino Unido, França, Japão, Austrália, Canadá, Estados Unidos e o Brasil, o qual apresentou a taxa mais alta (Figura 3) de uso de dispositivos móveis/telas entre crianças e adolescentes, alcançando 96% do total dos participantes, sendo tal prática iniciada mais comumente entre indivíduos mais jovens, com 95% dos pré-adolescentes e adolescentes afirmando que usam um smartphone, percentual este 19% acima da média global nessa faixa etária.

Figura 3 - Uso de dispositivos móveis/smartphones
Crianças brasileiras, por idade



Fonte: Estudo da McAfee® sobre famílias conectadas — Brasil, 2022 p.3.

Mesmo a pesquisa apontando que 71% dos responsáveis brasileiros participantes da pesquisa estejam muito preocupados com o tempo que seus filhos passam nos dispositivos, e eles são 14% mais preocupados do que os pais de outras nacionalidades, nota-se uma desproporcionalidade entre o nível de preocupação e o elevado grau de uso das telas pelo público pesquisado.

As crianças e adolescentes brasileiras ao serem perguntadas sobre qual a finalidade principal de seu dispositivo móvel, é possível observar que o resultado da pesquisa aponta para atividades desenvolvidas, em grande maioria, de maneira individualizada, como assistir vídeos curtos (79%), navegar na Internet (76%), jogar no computador/on-line (66%), fazer chamadas de vídeo ou áudio (65%), acessar serviços/aplicativos de redes sociais (63%), assistir vídeos longos via streaming (61%), ouvir música via streaming (61%), assistir cursos/programas de educação on-line (37%), utilizar serviços/aplicativos de realidade aumentada/virtual (8%).

Tendo em vista o grande volume de tempo passado em frente às telas, o próximo ponto de análise é o impacto dele na saúde física e mental de crianças e jovens, tema este que vem sendo debatido de forma mais constante na última década.

Em estudos sobre transtornos causados pela dependência de tela (SIGMAN, 2017), antes da pandemia, focado na infância, entre 2 e 5 anos de idade, é possível fazer um paralelo entre o comportamento destes indivíduos, os quais hoje estão na pré-adolescência, os quais estão expostos a telas por longos períodos e com alta frequência, como isolamento e perda de interesse em outras atividades, pontos agravados no pós-pandemia.

Uma fonte inesgotável de micro pílulas de dopamina, afinal é cada vez mais comum a criação de conteúdos menores, sejam em formato de música ou vídeos, culminam em um ciclo de consumo constante, comportamento este que influencia negativamente a capacidade de concentração em atividades que demandam um maior investimento de tempo, ou seja, o consumo midiático afetando mente e corpo de seus espectadores.

O teor do conteúdo é outro ponto de destaque nessa reflexão. Responsáveis pela mediação deste para seus dependentes, sejam membros da família ou o outro público foco desta dissertação, o corpo docente, que lança mão do uso de recursos audiovisuais dentro do ambiente escolar como suporte de aula, conteúdo cultural ou

de entretenimento, por exemplo, em tempos de aula vago por alguma necessidade escolar.

Mesmo atualmente havendo uma variedade significativa de ferramentas de controle parental, como senhas primárias, PINs, bloqueio de conteúdo por classificação, filtros de pesquisa, histórico de visualização, bloqueio de compra, modo de criança, notificações de atividade, configurações de perfil personalizadas, restrições de dispositivo e relatórios de uso, estas nem sempre possuem a assertividade de verificar a adequação do conteúdo aos vieses sociais, filosóficos, morais de acordo com as perspectivas individuais de cada núcleo familiar e seus hábitos.

A longevidade do uso tende a encolher, e os incidentes de rejeição e descarte tendem a se tornar mais frequentes à medida que se exaure com mais rapidez a capacidade de satisfazer (e de continuar desejáveis) dos objetos. Uma atitude consumista pode lubrificar as rodas da economia, e ela joga areia nos rolamentos da moral. (BAUMAN, 2014, p.23)

Quantidade em detrimento da qualidade, que, partindo do pressuposto dos responsáveis fornecerem acesso a tal consumo, seja efetivamente chancelando de forma verbal (autorização mais clara) ou simplesmente não se opondo ao seu consumo, leva a mensagem ao jovem consumidor que tal conteúdo está autorizado e, para bem ou para mal, essa ação é uma mensagem no que envolve o conceito de regra, ou seja, este tipo de conteúdo “eu” autorizo que você consuma e até que esse jovem alcance a fase de autonomia (PIAGET, 1994) no que tange o desenvolvimento de sua consciência moral, essas mensagens são lidas, internalizadas e azeitadas como alinhadas às perspectivas de adequação de seus responsáveis.

Tal desenvolvimento mantém relações contínuas com o consumo de entretenimento, um processo de absorção quase que em modo automático tem se tornado realidade em nosso cotidiano, gerando a construção de conhecimento através da interação com esse meio:

[...] Para Piaget, o ser humano nasce com a possibilidade de, em contato com o meio, construir seus esquemas de ação e coordená-lo em sistemas. Ao se construírem em nível exógeno, esses esquemas dão origem a uma transformação em nível endógeno ou neuronal que permitirá novas recepções de estímulos do meio. A esses, o organismo responderá construindo outros esquemas de ação, provocando, concomitantemente, novas transformações, em nível neuronal, que se constituirão nas estruturas mentais (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994, p. 67).

Retomando brevemente à questão do volume de ofertas, o contato com o meio, que nesse caso, é o mundo de entretenimento digital, faz com que a dedicação a apreciação de tais conteúdo seja superficial, afinal acaba por ser um processo de consumo muito veloz, um estado de distração.

“... Eles são feitos de modo que sua apreensão adequada se exige, por um lado, rapidez de percepção, capacidade de observação e competência específica, por outro lado, é feita de modo a vetar, de fato, a atividade mental do espectador, se ele não quiser perder os fatos que, rapidamente, se desenrolam à sua frente. (...) A violência da sociedade industrial opera nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem estar certos de serem jovialmente consumidos, mesmo em estado de distração” (ADORNO, HORKHEIMER, 2002, p. 165).

E quando falamos em consumo, entramos na seara da mediação. O cenário da composição familiar contemporânea é marcado por transformações significativas. Cada vez mais, observamos famílias monoparentais lideradas por mulheres que desempenham múltiplos papéis, tanto como provedoras quanto como cuidadoras. Dados nacionais indicam que a proporção de famílias chefiadas por mulheres tem aumentado significativamente nas últimas décadas (IBGE, 2021). Essas mulheres frequentemente enfrentam desafios relacionados à exaustão, conciliando trabalho, tarefas domésticas e a responsabilidade de cuidar dos filhos, culminando em uma sobrecarga de responsabilidades.

A exposição desacompanhada a produtos audiovisuais vulnerabiliza crianças e adolescentes a uma série de perigos na era digital, por sua falta de discernimento e criticidade perante a tantas tendências virais. Seu anseio por pertencimento ao meio, associada aos inúmeros processos que impelem ao comportamento de manada fazem com que eles adotem comportamentos questionáveis ou perigosos para se encaixar em grupos virtuais, mesmo que discordem ou não compreendam completamente as implicações de tais ações.

Apesar das várias ferramentas de controle e classificação de conteúdo citadas anteriormente, a oferta de conteúdo cognitivamente danoso permanece acessível a todo e qualquer público, incluindo crianças e adolescentes.

Educar na perspectiva do pensamento, então, seria despertar a si mesmo e os outros do sono da irreflexão, abortando nossas opiniões vazias e irrefletidas. Educar para o pensamento seria uma atitude consciente de indignar-se e admirar-se, abrindo nossas janelas conceituais para o vento do pensamento e começando já, agora mesmo, o nosso diálogo interno (ANDRADE, 2006, p. 216)

A inquietação reside não só no fato de que a sociedade deve reconhecer a importância de orientar e proteger as crianças e adolescentes no que tange consumo consciente de mídia, mas também em possíveis lacunas nos parâmetros regulatórios ao que se refere conteúdo impróprio para menores na internet, ressaltando a necessidade urgente de uma ação regulatória mais efetiva.

Neste ponto, alguns questionamentos pairam no ar, como o que significa efetivamente um conteúdo livre? Quem ou qual órgão é responsável por pautar os parâmetros da classificação indicativa? Quem faz essa regulação?

5. GUIA PRÁTICO DE AUDIOVISUAL NA PERSPECTIVA DA CLASSIFICAÇÃO INDICATIVA: UM INSTRUMENTO PARA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A classificação indicativa é um instrumento essencial no cenário contemporâneo, permeado pela multiplicidade de conteúdos audiovisuais disponíveis. Em um contexto em que crianças e adolescentes têm acesso facilitado a uma ampla gama de produções cinematográficas e televisivas, a classificação indicativa desempenha um papel crucial na mediação entre esses conteúdos e seu público-alvo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece princípios fundamentais para a proteção e promoção dos direitos infanto-juvenis, e a classificação indicativa se alinha a esses princípios ao fornecer orientações claras sobre a adequação etária dos materiais.

No ambiente educacional, onde a formação de valores e a construção do conhecimento são objetivos primordiais, a classificação indicativa assume uma importância ainda maior. As escolas enfrentam o desafio de selecionar materiais audiovisuais que sejam não apenas educativos, mas também éticos e culturalmente relevantes. Nesse sentido, a classificação indicativa deveria fornecer uma referência confiável para educadores, pais e responsáveis ao escolherem recursos audiovisuais para uso em sala de aula ou em atividades extracurriculares.

A integração de conteúdos audiovisuais no contexto educacional oferece oportunidades significativas para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Animações, documentários e filmes podem cativar a atenção dos alunos, estimular a imaginação e facilitar a compreensão de conceitos complexos. No entanto, essa integração também apresenta desafios, especialmente no que diz respeito à seleção e análise crítica dos materiais.

É fundamental que os educadores estejam atentos não apenas ao conteúdo explícito das produções, mas também aos valores implícitos e às mensagens subjacentes transmitidas. Nem todas as obras audiovisuais são adequadas para todas as faixas etárias e a classificação indicativa serviria como um guia para identificar potenciais temas sensíveis ou inadequados para determinadas idades. Além disso, os educadores devem promover uma análise crítica dos conteúdos,

incentivando os alunos a questionarem estereótipos, preconceitos e representações inadequadas que possam estar presentes nas produções.

Desenvolvido pela SENAJUS, Secretaria Nacional de Justiça, o Guia Prático de Audiovisual, fornece diretrizes abrangentes para a classificação e análise de obras audiovisuais, mas há de se observar que alguns pontos, tendo em vista o cenário contemporâneo de problemas ligados a saúde mental, comportamento violento infanto-juvenil, por exemplo, são apresentados de forma rasa ou distanciados da realidade.

5.1. Violência em foco

Divididos por critérios como violência, drogas e sexo e nudez (Quadro 4), o documento realiza a categorização etária de acordo com a ocorrência de cenas que remetem aos temas citados, como é possível verificar a seguir (Quadro 5) que destaca parâmetros da faixa indicativa Livre segmentados pelo tipo de ocorrência:

Quadro 4 - Ocorrência de drogas, sexo & nudez em conteúdos com indicação etária Livre

Conteúdo	Descritivo
B.1.1.Nudez não erótica	Não se amoldam à tendência as cenas em que há uma valorização das partes íntimas dos personagens por meio de close-ups ou outros recursos cenográficos. Neste caso, deve ser usada a tendência de nudez.
C.1.1. Consumo moderado ou insinuado de droga lícita	Cenas irrelevantes para a trama, em que são apresentados o consumo moderado ou insinuado de drogas lícitas , em situações sociais, sem o vislumbre ou percepção dos efeitos relacionados a sua ingestão , como é o caso da embriaguez. Inclui-se, nesta tendência, o consumo regular de medicamentos.

Fonte: Guia Prático de Audiovisual da Classificação Indicativa - 4ª ed, 2021.

Quadro 5 - Ocorrência de violência em conteúdos com indicação etária Livre

Conteúdo	Descritivo
A.1.1. Arma sem violência	Presença de armas de qualquer natureza , sem que o contexto violento esteja presente, desde que o objeto seja o cerne da cena ou imagem em questão.

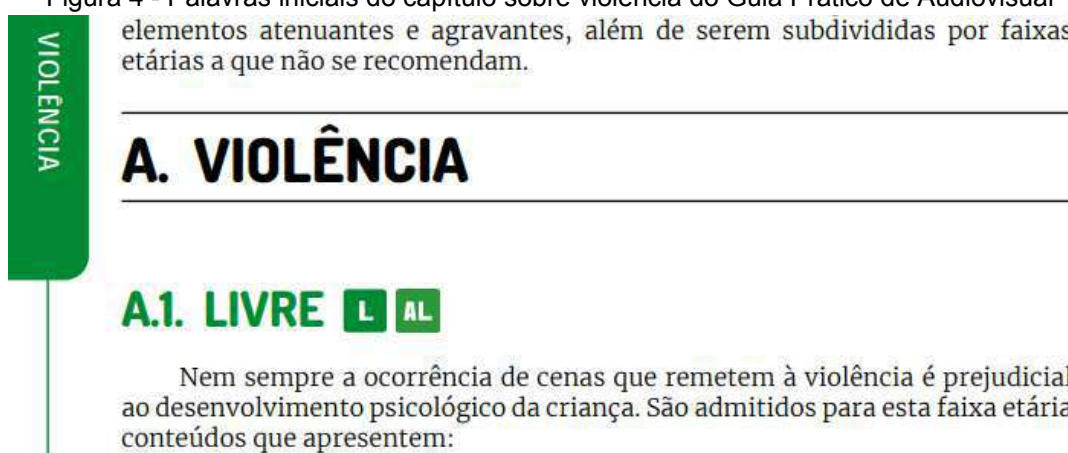
A.1.1.Arma sem violência	Para este critério, amolda-se a utilização de armas em stands de tiro, treinamentos em que não há agressão direta entre os personagens e a utilização em qualquer outro local apropriado, cujo uso não seja apresentado de forma violenta
A.1.1.Arma sem violência	Não há a consolidação da tendência quando os personagens são apresentados caracterizados e que sua indumentária esteja associada às armas, tais como filmes de cowboys, policiais, samurais, guerreiros, entre outros, à exceção dos casos em que o armamento seja o foco das imagens apresentadas.
A.1.2.Morte sem violência	Cenas em que as mortes são apresentadas sem violência , tanto no momento em que o ato ocorre, como na exposição de cadáver, sem que haja o envolvimento de dor ou lesões.
A.1.2.Morte sem violência	Podem estar relacionadas às enfermidades ou à velhice, sem que o padecimento físico seja evidenciado.
A.1.3. Ossada ou esqueleto sem violência	Exibição de ossadas e esqueletos humanos ou de animais que não apresentem relação com quaisquer tipos de violência.
A.1.4. Violência fantasiosa	Apresentação de níveis elementares e fantasiosos de violência , a exemplo dos atos agressivos vistos em desenhos animados destinados ao público infantil, que não apresentem correspondência com a realidade , desde que as consequências do ato também não sejam imagedicamente agressivas ou impactantes
A.1.4. Violência fantasiosa	Apresentação de brigas não impactantes de tramas infanto-juvenis maniqueístas, de luta do bem contra o mal, respeitado o disposto no conceito supracitado.
A.1.4. Violência fantasiosa	Apresentação da violência de forma caricata, tal como aquela inserida no gênero comédia-pastelão (guerra de comida, pancadas que não resultem em danos físicos importantes), ou seja, que são feitas para provocar o riso e não como incentivadores de agressões.
A.1.4. Violência fantasiosa	Vale mencionar que a caracterização do critério absorve a apresentação de armas e artefatos usados na consecução fantasiosa da violência , de forma que tais objetos não devem ser identificados como critério gravoso de análise. Nestes casos, a depender da apresentação, não existe a tendência de “arma com violência”, que fica absorvida pelo critério técnico da violência fantasiosa.

Fonte: Guia Prático de Audiovisual da Classificação Indicativa - 4ª ed, 2021.

Tendo sua análise sobre conteúdo violento Livre em produtos audiovisuais iniciada pela afirmação (Figura 4) “Nem sempre a ocorrência de cenas que remetem à violência é prejudicial ao desenvolvimento psicológico da criança.”, o Guia Prático de Audiovisual é confrontado por estudos publicados há mais de duas décadas, como o realizado pela Academia Americana de Pediatria (AAP) (Anexo A) que afirma:

[...] A criança americana passa até 28 horas por semana assistindo televisão e, normalmente, pelo menos uma hora por dia assistindo vídeo jogos ou navegando na Internet. Várias horas a mais por semana são gastas assistindo filmes e vídeos e ouvindo música. Esses meios de comunicação podem, e muitas vezes são, usados para instruir, encorajar e até inspirar. Mas quando essas mídias de entretenimento mostram violência - e particularmente num contexto que a glamouriza ou banaliza - as lições aprendidas podem ser destrutivas.[...] A conclusão da comunidade de saúde pública, baseada em mais de 30 anos de pesquisa, é que assistir à violência no entretenimento pode levar ao aumento de atitudes, valores e comportamentos agressivos, especialmente em crianças. Seus efeitos são mensuráveis e duradouros. Além disso, a visualização prolongada da violência nos meios de comunicação pode levar a danos emocionais, dessensibilização em relação à violência na vida real. (American Academy of Pediatrics, 2000)

Figura 4 - Palavras iniciais do capítulo sobre violência do Guia Prático de Audiovisual elementos atenuantes e agravantes, além de serem subdivididas por faixas etárias a que não se recomendam.



Fonte: Guia Prático de Audiovisual, p.11, 2021

Agressividade e dessensibilização do indivíduo são alertas claros trazidos pelos especialistas em saúde mental num abaixo assinado com 24 anos de lançado. Tendo em vista que hoje, fazendo um recorte mais específico referente ao tempo de uso de telas por brasileiros, que aumentou para uma média de 9h diárias, segundo a Secretaria de Comunicação da Presidência da República, SECOM (2023), através da Secretaria de Políticas Digitais do Governo Federal e aliando tal dado ao crescimento dos serviços de streaming on-line por parte do público infanto-juvenil,

como aponta Alexandre Barbosa, gerente do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), ligado ao Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), na pesquisa TIC Kids Online Brasil, lançada em outubro de 2023:

A pesquisa mostra tendência crescente de uso da Internet já na primeira infância. Esse fenômeno reforça a necessidade de dados robustos acerca das oportunidades e dos riscos online vivenciados por crianças e adolescentes, que orientem políticas e ações voltadas à garantia dos seus direitos e proteção.

Mais dados relevantes são trazidos neste levantamento, como:

- 95% da população de 9 a 17 anos é usuária de Internet no país;
- celular é o dispositivo de acesso para 97% dos usuários, ou seja, uma ferramenta de uso individualizado; sendo o único meio de conexão à rede para 20% dos entrevistados;
- telefone celular, televisão, computador e videogame. Considerando-se somente as classes DE, essa proporção chega a 38%;
- o percentual conexões à rede pela televisão chegou a 70%, sendo:
 - a proporção é de 88% entre os pertencentes às classes AB;
 - 75% para a classe C;
 - 54% para as classes D e E.

Através desse paralelo entre o aumento de tempo no uso de telas, cada vez maior entre indivíduos mais jovens, como o consumo de violência pode gerar impactos negativos tanto no espectro individual, quanto coletivo e tendo como balança de qualidade indicativa um guia do Governo que cita como exemplos de conteúdo Livre “um personagem dispara sua escopeta contra o rosto de outro [...]” (Figura 5), o limite entre a ludicidade e a vida real em tempos de entretenimento acessível, em larga escala e sem a devida curadoria, se torna preocupante, afinal a violência:

[...]é um fenômeno complexo e multideterminado. A gente não consegue dizer que este evento específico é o único responsável pela violência. A violência é um construto que vai depender de diversos fatores. O outro ponto que também se relaciona com o consumo de mídia violenta via televisão ou até via esportes violentos é o fenômeno chamado dessensibilização para a violência. Dessensibilização é quando você é exposto a um determinado estímulo com frequência e ele vai perdendo o impacto que tem sobre si. A violência, num primeiro momento, costuma

causar algum tipo de reação, a gente costuma querer se afastar dela na medida em que eu vou consumindo violência, mas, desse jeito, eu vou normalizando a presença da violência no dia a dia.(BRANDÃO, 2023)

Figura 5 - Trecho do Guia Prático de Audiovisual com exemplos de violência fantasiosa considerada Livre.

EXEMPLO 1: apresentação de um desenho animado, em que um personagem bate com uma bigorna na cabeça de outro, que é amassado e, logo em seguida, volta a sua forma original.

EXEMPLO 2: um personagem dispara sua escopeta contra o rosto de outro, que fica coberto de fuligem e com fumaça saindo dos ouvidos.

Fonte: Guia Prático de Audiovisual, p.11, 2021

5.2. Saúde mental, reflexos e realidade

Em 2010, o professor de psicologia na Stetson University, na Flórida, Christopher J. Ferguson, cujo trabalho clínico explora questões de crime, violência e comportamento anti social, afirmou para a Review of General Psychology que “Videogames violentos são como manteiga de amendoim [...] Inofensivos para a vasta maioria das crianças mas prejudiciais para uma pequena minoria com problemas de personalidade ou saúde mental pré-existentes.” e as perguntas que me faço neste momento são: Quem faz parte dessa “pequena minoria”? Qual é o gatilho que transforma uma pessoa comum em um indivíduo violento?

Não sabemos a resposta, mas analisando fatos como o crescimento de ataques a escolas no Brasil, que apenas em 2022 e 2023 supera os registrados nos último 20 anos, sendo seus agentes indivíduos entre 10 e 25 anos e em sua maioria do sexo masculino:

De cinco anos para cá, passamos por uma banalização da violência. O uso de armas de fogo, de um discurso de ódio, separatista, racista, misógino, homofóbico, até por autoridades oficiais, com isso ganhando escala pública, tudo isso faz com que as pessoas que cultivavam esses valores no seu ambiente privado passem a ganhar corpo público. (DI PIETRO, 2023)

O olhar trazido por Ferguson faz contraponto com esta pesquisa. Sua perspectiva reduz o problema sem levar em consideração uma variável simples: a quantidade de pessoas que não tem acesso a acompanhamento psicológico/psiquiátrico de forma gratuita, com a finalidade de obter diagnósticos

ligados a questões de saúde mental, logo, a “pequena minoria” que ele cita, não equivale a um número efetivamente inexpressivo.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) divulgou em 2022 a maior revisão sobre a saúde mental desde a virada do século, revelando que quase 1 bilhão de pessoas vivem com transtornos mentais, incluindo 14% de adolescentes. Os dados globais da OMS em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) de 2022, destacam a magnitude dos transtornos mentais e sua identidade multifacetada, incluindo atributos individuais como a capacidade de gerir pensamentos, emoções e comportamentos, e fatores sociais, culturais, por exemplo.

Mesmo antes da pandemia de COVID-19, apenas uma pequena fração das pessoas necessitadas tinha acesso a cuidados de saúde mental eficazes, acessíveis e de qualidade. Por exemplo, 71% das pessoas com psicose em todo o mundo não acessam serviços de saúde mental. Enquanto 70% das pessoas com psicose são tratadas em países de alta renda, apenas 12% das pessoas com essa condição recebem cuidados de saúde mental em países de baixa renda. Para a depressão, as lacunas na cobertura dos serviços são amplas em todos os países: mesmo em países de alta renda, apenas um terço das pessoas com depressão recebe cuidados formais de saúde mental e estima-se que o tratamento minimamente adequado para depressão varie de 23% em países de baixa renda para 3% em países de baixa e média-baixa renda. (OMS, 2022)

Dévora Kestel, diretora do Departamento de Saúde Mental e Uso de Substâncias da Organização Mundial da Saúde (OMS), destacou a necessidade urgente de reformas significativas no campo da saúde mental. Segundo Kestel, cada país possui uma vasta gama de oportunidades para promover avanços substanciais na saúde mental de suas populações. Isso pode ser alcançado por meio da formulação de políticas e legislações mais robustas sobre saúde mental, da inclusão da saúde mental nos planos de seguro médico, do fortalecimento e ampliação dos serviços comunitários de saúde mental, bem como da integração da saúde mental na atenção primária à saúde, sistema prisional e nas instituições educacionais.

Assinado pelos 194 Estados membros da OMS, incluindo o Brasil através da OPAS, o Plano de Ação Integral de Saúde Mental 2013-2030 apresenta uma série de recomendações de ações, organizadas em três¹¹ "caminhos para a transformação", os quais enfocam a mudança de atitudes em relação à saúde

¹¹ Camino 1 - Aprofundar o valor e o compromisso que damos à saúde mental.

Caminho 3 - Reforçar a atenção à saúde mental mudando os lugares, modalidades e pessoas que oferecem e recebem os serviços.

mental, a abordagem dos fatores de risco e o fortalecimento dos sistemas de atendimento. Dentre eles gostaria de destacar o nº2, que aborda a necessidade de reorganização dos entornos que influenciam a saúde mental, incluindo o lar e comunidade escolares justamente por experiências vividas na infância terem desdobramento relevantes ao longo da vida no que se refere saúde mental:

Texto original: Adverse childhood experiences, including exposure to violence, increase the risk of developing a wide range of behavioral problems and mental health conditions, from substance use and aggression to depression, anxiety and post-traumatic stress disorder.

Tradução: As experiências adversas na infância, incluindo a exposição à violência, aumentam o risco de desenvolver uma vasta gama de problemas comportamentais e condições de saúde mental, desde o consumo de substâncias e agressividade até à depressão, ansiedade e perturbação de stress pós-traumático.

(World mental health report: Transforming mental health for all, 2022, p.44)

De acordo com o relatório “Ataque às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental”, desenvolvido pelo Grupo de Trabalho de Especialistas em Violências nas Escolas, do Ministério da Educação, o Brasil teve, entre 2002 e o momento de sua conclusão (outubro de 2023), 36 ataques a escolas, que resultaram em 164 vítimas, sendo 49 casos fatais e 115 pessoas feridas, ou seja, essa tal “minorias” citada por Ferguson, tem se tornado uma bola de neve de falta de acolhimento, percepção de problemas em relações interpessoais, psicológicos, associados ao consumo de violência culminando na dessensibilização à ela e um gatilho para a consumação.

As causas mais comuns descobertas na pesquisa abarcam: a falta de controle sobre discursos e práticas de ódio, que se disseminam ainda mais facilmente por meios digitais; a cultura armamentista e de glorificação da violência na sociedade; fragilidades na formação crítica, cidadã e humana dos estudantes, o crescimento do cyberbullying por meio do mau uso das novas tecnologias de informação entre outros pontos.

Tal cenário aliado à escassez de profissionais de saúde mental no Brasil é alarmante, refletida no fato de que nove em cada dez municípios brasileiros possuem menos de um psicólogo ou psicanalista no Sistema Único de Saúde (SUS) para cada mil habitantes. Esta carência de especialistas limita significativamente o acesso ao atendimento psicológico, agravando o sofrimento mental da população, especialmente diante do crescente aumento dos transtornos mentais.

O Brasil possui aproximadamente 439 mil psicólogos registrados no Conselho Federal de Psicologia (CFP), resultando em uma média de dois profissionais por mil habitantes. No entanto, essa média não se reflete na rede pública de saúde. Apenas duas cidades, Iaras (SP) e Olaria (MG), atingem essa proporção no SUS. A realidade é que 5.050 municípios têm menos de um psicólogo por mil habitantes na rede pública, e há pelo menos 400 cidades sem registros oficiais de psicólogos atuando no SUS. Nacionalmente, a média de psicólogos no sistema público é de apenas 0,18 por mil habitantes. Para fins comparativos, na Inglaterra, onde o sistema público de saúde serviu de inspiração para o SUS, essa taxa é de 0,52 por mil habitantes, de acordo com dados de 2023 do Serviço Nacional de Saúde (GALDEANO, 2023).

5.3. Anestesia cognitiva

Hannah Arendt, em sua análise sobre o julgamento do nazista Adolf Eichmann, cunhou o termo "banalidade do mal" para descrever a capacidade humana de cometer atrocidades sem questionamento moral ou reflexão crítica. No filme "Zona de Interesse", essa banalidade do mal é retratada de maneira vívida, à medida que os personagens nazistas executam suas tarefas diárias no campo de concentração com uma indiferença chocante em relação à crueldade e ao sofrimento humano.

Essa representação ressoa com as observações de Arendt sobre a natureza burocrática e desumanizadora do regime nazista, destacando como a ideologia e a conformidade social podem levar indivíduos aparentemente comuns a cometerem atos terríveis sem uma consideração adequada das consequências morais de suas ações.

Talvez você considere que abordar o período nazista, a densidade e volume de dor e sofrimento desta época seja um exemplo distante ou até mesmo exagerado, mas até a culminância das câmaras de gás, por exemplo, tudo foi um processo de construção: comparações, desconfortos, sentimento de superioridade, percepções coletivas, troca de ideias, enfim, fases cotidianas onde cada pequeno

passo fomentava construções intelectuais, sentimentais, individuais e coletivas rumo a um plano de poder.

Durante o regime nazista, a ideologia antissemita¹² foi sistematicamente disseminada, culminando no Holocausto. A desumanização dos judeus foi um processo gradual, começando com a propaganda e legislação discriminatória, e evoluindo para a violência extrema e genocídio. A população alemã, em grande parte, foi dessensibilizada pela propaganda estatal e pela normalização do discurso de ódio, resultando em uma sociedade que, em muitos casos, aceitou ou ignorou as atrocidades cometidas.

Do outro lado, o povo judeu considerava que todo aquele movimento de hostilidade se tratava de mais uma onda de antissemitismo e que, como em momentos anteriores, também passaria. Sabemos infelizmente que não foi assim que aconteceu.

Os nazistas buscaram obter o apoio incondicional dos cidadãos alemães para sua ditadura e suas ideologias. Com este propósito, empreenderam um esforço sistemático para manipular o cinema, uma poderosa ferramenta de propaganda que foi amplamente utilizada pelo ministro da Propaganda, Joseph Goebbels. Filmes como "O Triunfo da Vontade" (1935), dirigido por Leni Riefenstahl, exemplificam como o regime utilizou o meio cinematográfico para glorificar o partido nazista e Adolf Hitler, além de disseminar mensagens antissemitas e militaristas.

Ao controlar esses diversos meios de comunicação, os nazistas conseguiram criar um ambiente de conformidade ideológica e mobilizar a população alemã em apoio ao seu regime autoritário. Este controle total dos meios de comunicação não só suprimia a dissidência, mas também construía uma realidade alternativa onde a visão de mundo nazista era apresentada como a única verdade possível. Esse processo de manipulação da informação e controle cultural foi crucial para a consolidação do poder nazista e para a perpetração das atrocidades que marcaram esse período da história.

Sodré, em suas análises sobre a comunicação e a mídia, destaca o papel do afeto na construção de significados e na influência sobre as emoções e

¹² Antissemita é uma pessoa que possui hostilidade, preconceito ou discriminação contra judeus, seja por motivos religiosos, étnicos ou raciais. Este termo é utilizado para descrever indivíduos, atitudes, comportamentos ou políticas que visam marginalizar, excluir ou prejudicar os judeus como grupo.

comportamentos do público. Ele argumenta que a mídia, ao manipular emoções e afetos, pode moldar a percepção pública e influenciar atitudes e comportamentos.

Como afirma Hitler em sua obra *Mein Kampf* (1926), "A propaganda política busca imbuir o povo, como um todo, com uma doutrina... A propaganda para o público em geral funciona a partir do ponto de vista de uma ideia, e o prepara para quando da vitória daquela opinião" e tal vitória, no que se refere à construção de uma nova imagem de sua pessoa alcançou tal objetivo.

O poder da mídia é tão expressivo, que Hitler era retratado como bom vizinho, homem caseiro, apreciador de cães, cuja serena essência o fazia sempre circundado de crianças (Figura 6), Hitler estampava matérias bucólicas, como a de agosto de 1939 pelo *The New York Times* (Figura 7), intitulada "SENHOR HITLER EM CASA NAS NUVENS" (Anexos B e C), onde o líder do partido nazista tinha uma "pequena casa".

Figura 6 - Adolf Hitler e sua relação com animais e crianças.



Fonte: NY Times e BBC (montagem própria autora)

Figura 7 - Matéria sobre a vida domiciliar bucólica de Hitler.



Fonte: NY Times e BBC (montagem própria autora)

A imagem de Hitler foi amplamente utilizada em cartões postais, pôsteres e na imprensa, apresentando-o como um líder carismático e quase divino. A

propaganda nazista veiculou representações negativas dos judeus através de revistas, filmes, desenhos animados e outras mídias, retratando-os como inimigos do Estado e da raça ariana. O regime facilitou a aquisição de estações de rádio por seus seguidores, assegurando que os alemães estivessem constantemente expostos a ideias e notícias nazistas. As transmissões eram cuidadosamente controladas para promover a agenda do partido em locais públicos, garantindo que a propaganda alcançasse uma vasta audiência. Criação de grupos juvenis para inculcar os ideais nazistas desde cedo, como a Juventude Hitlerista e a Liga das Moças Alemãs, que promoviam a ideologia do partido entre os jovens e reforçavam a lealdade ao regime.

Promovidas pelo Ministro da Propaganda, Goebbels, essas estratégias de propaganda não apenas promoveram a idolatria de Hitler e a difamação dos judeus, mas também integraram profundamente a ideologia nazista na vida cotidiana dos alemães, assegurando a adesão e a participação ativa da população no projeto totalitário do regime.

Discurso, som e imagem. Ideias implementadas pelo criativo Paul Joseph Goebbels. Deficiente físico e por conta de tal fato não pôde se alistar no exército, acabou por direcionar seu “talento” na escrita a publicações de conteúdo radical, totalmente alinhado aos propósitos de Hitler, o que lhe deu visibilidade. Casado, Goebbels teve o próprio Führer como padrinho da união (Figura 8).

Figura 8 - Goebbels, Hitler e família.



Fonte: NY Times e BBC (montagem própria autora)

Pai de 6 filhos (Figura 9), após uma carreira de “sucesso”, não resistiu a derrota da Alemanha na Segunda Guerra Mundial devido a uma combinação de

fatores, incluindo a invasão fracassada da União Soviética, a entrada dos Estados Unidos na guerra, o desgaste causado pelas campanhas militares prolongadas, e a superioridade aliada em recursos e tecnologia. A capitulação final da Alemanha ocorreu em maio de 1945, após a tomada de Berlim pelas forças soviéticas.

Adolf Hitler, enfrentando a derrota iminente, cometeu suicídio em seu bunker em Berlim no dia 30 de abril de 1945.

Joseph Goebbels, ministro da Propaganda nazista, seguiu o exemplo de seu líder, suicidando-se junto com sua esposa após matar envenenados seus seis filhos no dia 1º de maio de 1945.

Figura 9 - Joseph e Magda Goebbels com os seis filhos. De uniforme está Harald Quandt, filho do primeiro casamento de Magda.



Fonte: NY Times e BBC (montagem própria autora)

Trabalho, família, casamento...variáveis comuns na vida de um ser humano, mas não podemos deixar de lado que todo esse cenário era construído em torno de uma atividade laboral em prol do genocídio, um casamento e uma família forjados em uma ideologia supremacista, onde belas casas tinham seus jardins regados à sangue, como ilustrados no filme “Zona de interesse”.

Dirigido por Volker Schlöndorff e baseado no romance homônimo de Martin Amis, apresenta um relato fictício e perturbador sobre a vida em um campo de concentração nazista durante a Segunda Guerra Mundial. Ao analisar este filme à luz das teorias de Hannah Arendt sobre a banalidade do mal e do conceito de afeto na mídia de Muniz Sodré, podemos explorar as representações da violência e da crueldade.

O filme é uma exploração cinematográfica marcante do Holocausto através da história da família Höss, que vivia nos arredores do campo de concentração de Auschwitz (Figura 10) e apresenta um contraste vívido entre a vida doméstica do comandante nazista Rudolf Höss, que chefiou o campo de concentração, e as atrocidades que ocorriam além dos muros de sua casa, localizada ao lado de Auschwitz, que serve como um cenário sombrio onde atividades familiares normais, como crianças brincando e roupas secando, contrastam com a realidade horrífica do campo. Esse cenário efetivamente ilustra a "banalidade do mal", destacando como pessoas comuns podem cometer atrocidades sob a máscara da rotina e do dever.

Figura 10 - Família Röss em momento de lazer ao lado do campo de concentração de Auschwitz.



Fonte: Filme "Zona de interesse", 2024.

Ao longo do filme, é palpável o distanciamento da família Höss em relação aos horrores ocorrendo ao lado, o isolamento do outro, desumanizado, violado e assassinado. A tentativa de Hedwig de manter a normalidade e sua angústia eventual diante da possibilidade de perder sua casa devido a transferência do seu marido para outro local de trabalho sublinham a negação psicológica e a dissonância moral prevalentes entre aqueles que foram cúmplices nos crimes nazistas (Figura 11).

Figura 11 - Cena onde o Comandante Höss delibera em reunião com lideranças nazistas sobre o projeto das câmaras de extermínio



Fonte: Filme “Zona de interesse”, 2024.

O filme não se limita a recontar eventos históricos, mas também serve como reflexão sobre as responsabilidades morais da sociedade contemporânea. Ao estabelecer paralelos entre passado e presente, o filme instiga os espectadores a confrontar as sombras persistentes das atrocidades históricas e a facilidade com que indivíduos comuns podem se tornar cúmplices do mal. Essa reflexão é especialmente relevante no contexto atual de aumento da intolerância e das injustiças sistêmicas.

O filme culmina em uma conclusão poderosa e perturbadora, deixando o público a lidar com a tensão não resolvida do destino de Rudolf e o legado duradouro do Holocausto, onde ele foi responsável por implementar testes de armas como o uso do pesticida Zyklon B, de cianeto de hidrogênio. Sob sua gestão, milhares de judeus morreram nas câmaras de gás.

Ele foi condenado à morte pelos crimes em Auschwitz, local onde foi enforcado.

Figura 12 - Höss sendo extraditado após os julgamentos de Nuremberg



Fonte: BBC News Brasil, 2024.

O filme profundo e provocativo nos desafia a refletir sobre as complexidades da natureza humana e as implicações morais de atrocidades históricas e contemporâneas. Segundo Steven Spielberg¹³, “é o melhor filme sobre o holocausto que testemunhei desde o meu (A Lista de Schindler). Está fazendo um trabalho muito bom na conscientização, especialmente sobre a banalidade do mal”. Ele se destaca como uma obra cinematográfica significativa que encoraja uma compreensão mais profunda do impacto duradouro do Holocausto e do tratamento dado ao mal através da perspectiva de banalidade de seus praticantes.

Com o aumento exponencial do consumo de tela de forma individualizada, as crianças estão cada vez mais expostas e a repetida exposição a representações como essas podem desencadear o processo de dessensibilização emocional, com a possibilidade de reduzir a capacidade das crianças de sentir empatia e compaixão pelos outros. Isso pode resultar em uma visão distorcida da realidade e em uma aceitação passiva da violência como parte integrante da vida cotidiana.

Portanto, é crucial que os pais, educadores e responsáveis pela produção de conteúdo audiovisual estejam atentos aos efeitos potencialmente prejudiciais da exposição à violência na mídia, buscando equilibrar o acesso a conteúdos adequados à idade e promover uma educação crítica e consciente sobre o poder e os limites da representação da violência no cinema e na televisão.

¹³ Elogio foi reportado na rede social X (antigo Twitter) na página produtora A24. Fonte: CNN <https://encurtador.com.br/rNRFH>.

6. UM OLHAR MICRO SOBRE AS NARRATIVAS DE PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS INFANTOJUVENIS

As produções audiovisuais infantojuvenis, especialmente os desenhos animados, desempenham um papel crucial na formação das memórias e percepções de gerações inteiras. Mesmo na idade adulta, carregamos conosco cenas icônicas de desenhos como "Tom e Jerry" e "Papa-Léguas", cujos enredos simples e repetitivos dominaram nossas manhãs. Quem não se lembra de Tom sendo esmagado por uma bigorna ou Jerry sendo lançado pelos ares, apenas para, na cena seguinte, estarem de volta ao normal, prontos para mais um episódio de perseguição e confronto?

Esses personagens vivem em um mundo onde a violência é desprovida de consequências reais, estabelecendo um cenário lúdico que, embora muitas vezes absurdo, proporciona uma introdução segura e leve a conceitos mais amplos. A ludicidade dessas narrativas é responsável por traduzir, de forma acessível e divertida, diversas realidades e ensinamentos para as crianças. Através do brincar, as crianças exploram, entendem e internalizam o mundo ao seu redor.

Neste contexto, a relação intrínseca entre ludicidade, moral e ética emerge de maneira significativa. Os desenhos animados, ao apresentarem histórias onde personagens vivenciam conflitos e resoluções, introduzem, mesmo que de forma implícita, noções de certo e errado, justiça e injustiça. Através de tais aventuras, as crianças começam a desenvolver um senso básico de ética, aprendendo sobre causa e efeito, e sobre as consequências das ações, ainda que essas sejam frequentemente subvertidas pelo humor e pela repetição cíclica das narrativas.

Esses elementos lúdicos e suas implicações éticas são fundamentais para a compreensão de como as produções audiovisuais infantojuvenis moldam a percepção moral das crianças. Elas fornecem um espaço seguro onde os jovens espectadores podem confrontar e entender dilemas morais, guiados pela simplicidade e pelo caráter repetitivo das histórias que assistem.

A ludicidade, ou o caráter lúdico dessas narrativas, serve como uma ferramenta poderosa para transmitir lições de vida importantes. A ludicidade não é apenas um método de ensino, mas também um meio pelo qual a criança experimenta a vida adulta em miniatura.

Tomando como exemplo "Tom e Jerry" e "Papa-Léguas", observamos que, apesar das ações violentas e das situações extremas, esses personagens continuam suas aventuras sem sofrer consequências duradouras. Essa abordagem não trivializa a violência, mas sim a coloca em um contexto onde as crianças podem rir e aprender sem o peso das repercussões reais. Elas começam a entender conceitos de persistência, resiliência e, curiosamente, empatia, ao testemunhar os personagens se levantando repetidamente após cada queda.

Além disso, esses desenhos frequentemente apresentam cenários onde o bem e o mal não são claramente definidos, permitindo que as crianças naveguem em áreas cinzentas de moralidade. Por exemplo, em muitas situações, Jerry é o provocador e Tom, embora seja o antagonista, muitas vezes está apenas reagindo a uma situação imposta. Esse jogo de papéis permite às crianças entenderem que as ações têm contextos e que as motivações por trás de cada comportamento devem ser consideradas.

A ludicidade presente nas produções audiovisuais infantojuvenis serve como uma ponte vital para a compreensão de conceitos éticos complexos. Através do humor, da repetição e da familiaridade dos personagens e situações, as crianças são apresentadas a dilemas morais de uma forma que é tanto educativa quanto divertida. Segundo Piaget, o desenvolvimento moral nas crianças é um processo gradual que evolui através de interações sociais e do entendimento das regras e normas da sociedade. Os desenhos animados, ao incorporar esses elementos em suas narrativas, fornecem um campo de treino seguro onde as crianças podem praticar e internalizar esses princípios.

Após examinar a moral sob as perspectivas da filosofia, sociologia e psicologia, através das contribuições do psicanalista Jurandir Freire Costa sobre a relação entre moral, violência e cultura contemporânea, especialmente no contexto brasileiro. As teorias de Costa (1994), orientam essa pesquisa ao definir ética como a conduta humana frente ao bem e ao mal, ou seja, o sentido da vida e a forma correta de viver, considerando os atos éticos como irredutíveis.

Costa (1988;1994) destaca o descaso da sociedade brasileira com os valores morais, apontando uma crise de valores e paradigmas, onde perdemos as referências tradicionais e carecemos de novos ideais. Para os pensadores da Escola de Frankfurt (ADORNO E HORKHEIMER, 1947/1990), a "indústria cultural"

contribuiu para essa perda de referências morais, substituindo o reino dos valores pelo reino das necessidades e da produção material.

Costa (1988) também observa que princípios de conduta moral são substituídos por comportamentos delinquentes ou burocráticos, relativizando a moral e comprometendo a transcendência dos valores humanos. Isso reflete-se em uma anomia, onde virtudes morais são trocadas por valores como autonomia, prazer e bem-estar, promovendo a ideologia da competição e do sucesso individual.

Costa (1993) exemplifica essa realidade com a perplexidade dos pais diante da televisão, incapazes de ensinar aos filhos o que é certo ou errado. Calligaris (1988) identifica uma nova ordem "moral", o "bem-estar na cultura", que despreza preceitos morais tradicionais em nome do sucesso individual, justificando até mesmo crueldades em nome do progresso.

A cultura e o ideário moral são essenciais para organizar o laço social. A perda dessas referências pode levar a uma fragilização das interações sociais, substituindo critérios morais por cálculos de interesse pessoal. Isso se reflete no argumento das crianças que justificam a violência contra o mal como algo aceitável, mostrando a substituição dos valores morais por interesses individuais.

Embora a moral não seja inteiramente determinada por fatos sociais, os elementos culturais influenciam o conhecimento social. Portanto, é crucial analisar a participação da televisão, um dos segmentos culturais mais presentes na formação das crianças e jovens, no ideário moral contemporâneo.

Ao focarmos em produções contemporâneas e mantendo nosso alinhamento com as perspectivas de Campbell e Vogler sobre a jornada do herói, observamos que essa estrutura de desenvolvimento é frequentemente repetida nas histórias de heróis de animações, tema central desta pesquisa. Vogler (2015) associa o herói à função do ego, comparando sua separação da família ou da tribo à separação da mãe que as crianças vivenciam. O autor discute a função psicológica do herói:

O arquétipo do herói representa a busca de identidade e totalidade do ego. No processo de nos tornarmos seres humanos completos e integrados, somos todos Heróis, enfrentando guardiões e monstros internos, contando com a ajuda de aliados. Na busca de explorarmos nossa própria mente, encontramos professores, guias, demônios, deuses, companheiros, servidores, bodes expiatórios, mestres, sedutores, traidores e auxiliares, como aspectos de nossas personalidades ou como personagens de nossos sonhos. Todos os vilões, pícaros, amantes, amigos e inimigos do Herói podem ser encontrados dentro de nós mesmos. A tarefa psicológica que todos enfrentamos é integrar essas partes separadas em uma entidade completa e equilibrada. O ego — isto é, o herói que acha que é separado

de todas essas partes de si mesmo — deve incorporá-las para se tornar um ser integral. (VOGLER, 2015).

Vogler (2015) destaca que o clímax da narrativa “deve provocar a sensação de catarse”. Essa liberação emocional é análoga à expansão emocional descrita por Aristóteles (2015) nas tragédias heroicas gregas, onde o efeito no espectador era alcançado por meio da identificação com as situações apresentadas nas peças teatrais. Nesse contexto, ocorre um processo de identificação do leitor ou público com as experiências do herói, desde o clímax até a resolução das narrativas.

O filósofo Kant (1960) acreditava que os preceitos morais estão intrinsecamente ligados à noção de justiça, sendo os deveres e obrigações morais fundamentados na razão, que ele via como o principal aspecto da moralidade.

Segundo Kant, o respeito às regras é uma necessidade racional e lógica; portanto, se o ser humano fosse totalmente racional, ele seria inevitavelmente moral. No que se refere à moral, Kohlberg (1992) distingue dois tipos de juízo moral: o primeiro é o juízo de estrutura, que se refere à argumentação ou justificativa da escolha feita, uma racionalização da necessidade, conforme descrito por Kant. O segundo é o juízo moral de conteúdo, que se revela na escolha da resposta ao dilema ou conflito, como ocorre nas narrativas dos desenhos animados:

Assim, o desenvolvimento moral para Kohlberg (1992) dá-se em estágios estruturados das noções de justiça, que são construídos em função das interações sociais, além de organizarem e serem organizados pela sociedade em que o sujeito vive. É na interação entre as condições internas (maturidade do sistema nervoso, níveis do desenvolvimento cognitivo) e externas (possibilidade de assumir papéis ou mudar de perspectiva) que o sujeito avança em cada estágio e torna-se capaz de construir modos de pensar e raciocínios morais mais avançados que os anteriores. Kohlberg não exclui o desenvolvimento paralelo das estruturas cognitivas e as do desenvolvimento moral. Ele afirma que existe uma relação entre ambas, concordando com as proposições de Piaget, e transpondo a ideia piagetiana de hard stage sobre o desenvolvimento cognitivo para o desenvolvimento do juízo moral. A capacidade de formar juízos mais evoluídos necessita não só do conhecimento das regras e normas, mas também do desenvolvimento de estruturas cognitivas, o que possibilita a descentralização e a coordenação de perspectivas, necessárias ao avanço no juízo moral, pois permite a comparação, o estabelecimento de relações, a hierarquização e a classificação dos elementos envolvidos. No entanto, o desenvolvimento cognitivo é necessário, porém não suficiente para o desenvolvimento moral. (SOUZA; VASCONCELOS, 2009, p. 346).

E como formar juízo dentro de um cenário de entretenimento? Os produtos audiovisuais infanto juvenis, mesmo classificados sob a égide do Ministério da Justiça, trazem narrativas cujos conteúdo apresentam a coexistência de

sentimentos, atitudes ou crenças opostas em relação a um mesmo objeto, situação ou questão moral. Experiência simultânea de valores ou princípios contraditórios, levando a uma sensação de conflito interno ou incerteza sobre a conduta moral apropriada.

Tal experiência, classifico como Sinal(ais) de Ambivalência Narrativa Implícita (SANI)¹⁴. Elementos narrativos e características presentes, neste caso, em produtos audiovisuais infanto juvenis, indicam uma mistura ou coexistência de valores morais conflitantes. Essas marcas surgem quando personagens, situações ou decisões dentro da narrativa apresentam uma complexidade ética que dificulta a distinção clara entre o bem e o mal.

Essas marcas são usadas para explorar temas morais de forma mais profunda e sofisticada, desafiando o espectador a questionar suas próprias percepções de certo e errado e se tratando de produtos com classificação etária Livre, se faz relevante uma perspectiva mais densa e ampla sobre a produção com a finalidade de cancelar seu conteúdo, ou seja, validar essas produções como apropriadas para todas as idades. Isso inclui assegurar que os conteúdos apresentados não apenas sejam adequados para o público infantil, mas também proporcionem uma oportunidade para discussão e reflexão ética. A exploração da ambivalência narrativa, portanto, se torna uma ferramenta valiosa para educar e sensibilizar as crianças sobre a complexidade dos dilemas morais, incentivando uma compreensão mais madura e crítica das histórias que consomem, assim como a nossa, cujo papel é mediar o consumo.

¹⁴ Refere-se a elementos presentes em uma narrativa, especialmente em animações infanto juvenis, que transmitem mensagens contraditórias ou ambíguas de forma sutil. Esses sinais podem envolver situações que aparentam ser inofensivas, mas que, implicitamente, abordam temas moral e eticamente duvidosos, como algo positivo. O termo destaca a presença de uma ambivalência ética ou moral na narrativa, que, apesar de não ser explicitamente problematizada, pode influenciar de maneira indireta, inconsciente. (Própria autora)

6.1. Heróis e Vilões: A ambivalência narrativa implícita em animações contemporâneas

A partir deste ponto, direcionamos nosso olhar para produções contemporâneas cuja estrutura narrativa revela Sinal(ais) de Ambivalência Narrativa Implícita (SANI). Estas produções apresentam heróis complexos que não se enquadram facilmente nas categorias tradicionais de bem ou mal. Esses personagens têm conquistado a atenção e o carinho de jovens espectadores ao redor do mundo, refletindo uma mudança na forma como as histórias são contadas e recebidas pelo público.

Uma franquia extremamente popular nos dias de hoje exemplifica perfeitamente essa ambivalência narrativa. O enredo do primeiro filme dessa franquia aborda a história de um homem cujo maior desejo é realizar o roubo mais grandioso da história. Para atingir seu objetivo, ele decide adotar três meninas órfãs, planejando usá-las como parte de seu plano maligno. Trata-se da franquia Meu Malvado Favorito e do personagem Gru (Figura 13), protagonista do primeiro filme da franquia Meu Malvado Favorito (Despicable Me), lançado em 2010 e do derivado, Os Minions (The Minions).

Ao longo do filme, ele é acompanhado por seu time de ajudantes peculiares, criaturas criadas com o único propósito de servir à pessoa mais malvada do mundo. Contudo, à medida que a trama se desenrola, esse aspirante a vilão se vê enfrentando novos desafios e responsabilidades, como o papel de ser pai, equilibrando suas ambições de vilania com as demandas emocionais e práticas de cuidar de suas novas filhas, tudo isso enquanto lidera seu exército de ajudantes e planeja seu grande roubo.

Essa narrativa multifacetada permite uma exploração profunda da ambivalência narrativa, onde o protagonista transita entre ser um vilão e um pai afetuoso, nos questionando constantemente os limites entre o bem e o mal, mas isso, quando acompanhamos a narrativa de forma crítica.

Conhecida por suas criaturas amarelas e humor peculiar, essa série de filmes rapidamente se tornou um fenômeno cultural. As pequenas criaturas amarelas, com

suas personalidades cativantes e travessuras hilariantes, tornaram-se ícones instantâneos.

A partir deste ponto, começamos a direcionar nosso olhar para produções contemporâneas cujas estruturas narrativas trazem Sinal(ais) de Ambivalência Narrativa Implícita (SANI), apresentando heróis que conquistaram a atenção e o carinho de jovens espectadores ao redor do mundo. Uma franquia extremamente popular nos dias de hoje, conhecida por suas criaturas amarelas e humor peculiar, que rapidamente se tornaram ícones culturais, mas será que pelos motivos certos?

Figura 13 - Gru



Fonte: Site oficial do estúdio de cinema Illumination, produtor da franquia Despicable Me, 2010.

6.2. Personagens, enredo e jornada: Uma breve apresentação

O filme Meu Malvado Favorito (2010) apresenta uma narrativa que combina elementos de humor, aventura e emoção, explorando temas como a redenção, a transformação e o poder do amor. A trama é centrada em Gru, “o maior supervilão do mundo, inclinado a ser mau”, descrição feita pela Illumination, produtora da franquia, em seu site oficial. Gru é caracterizado como um indivíduo inicialmente frio e calculista, cujas ações são motivadas pela ambição de realizar o maior roubo da história...o roubo da Lua:

(Gru adora ser mau. Armado com seu arsenal de raios encolhedores, raios congelantes e veículos prontos para a batalha, ele destruirá qualquer um em seu caminho. Até o dia em que ele encontra três pequenas meninas órfãs que o olham e veem algo que ninguém mais jamais viu: um possível

pai. Agora, o maior vilão do mundo acaba de encontrar seu maior desafio: três adoráveis garotinhas chamadas Margo, Edith e Agnes. Depois de roubar a lua para se tornar o maior supervilão do mundo, Gru embarca em uma missão aparentemente impossível ao adotar três adoráveis meninas como parte de seu mais recente plano.)¹⁵

O enredo se desenrola quando Gru, em busca de superar seu rival, Vetor (Figura 14), decide adotar três meninas órfãs, Margo, Edith e Agnes, (Figura 14) com o intuito de usá-las em seu plano. Essas crianças, entretanto, começam a desempenhar um papel inesperado na vida de Gru, desafiando sua visão de mundo e despertando nele sentimentos de carinho e responsabilidade paternal.

Os personagens secundários, como o Dr. Nefário (Figura 14), um cientista leal a Gru, e os Minions, pequenas criaturas amarelas com comportamento cômico, enriquecem o filme com suas personalidades distintas e desempenham papéis cruciais tanto no suporte ao protagonista quanto na inserção de momentos de alívio cômico.

Figura 14 - Da esquerda para a direita os personagens Margo, Edith, Agnes, Vetor e Dr. Nefário.



Fonte: Google Imagens. Agrupamento feito pela própria autora, 2024.

O filme utiliza uma narrativa que explora a ambivalência narrativa de seu protagonista. A trilha de Gru como um vilão egocêntrico aliada a figura paterna amorosa sinaliza, nesta franquia, como podemos fazer recortes da jornada,

¹⁵ O trecho correspondente na tradução original é: Gru loves to be bad. Armed with his arsenal of shrink rays, freeze rays, and battle-ready vehicles, he'll crush anyone in his way. Until the day he encounters three little orphaned girls who look at him and see something that no one else has ever seen: a potential Dad. Now the world's greatest villain has just met his greatest challenge: three adorable little girls named Margo, Edith and Agnes.

After stealing the moon to become the world's greatest supervillain, Gru embarks on a seemingly impossible mission when he adopts three adorable little girls as part of his latest scheme.

pinçando o que destacar durante o entretenimento. Uma relação entre o que diverte e o que demanda criticidade durante seu consumo.

Realizo tal ponderação entre a relação fins versus meios no contexto da narrativa, pois a franquia Meu Malvado Favorito é a primeira franquia de animação da história a arrecadar cinco bilhões de dólares, mais de R\$ 126,8 milhões em bilheteria no Brasil, tornando-se o mais lucrativo da franquia no país. Já com a promessa de lançamento de Minions 3 em 2017, a franquia têm os seguintes números de arrecadação x orçamento:

- Meu Malvado Favorito: 543 milhões de dólares com um orçamento de 69 milhões;
- Meu Malvado Favorito 2: 971 milhões dólares com um orçamento de 76 milhões;
- Meu Malvado Favorito 3: 1 bilhão dólares com orçamento de 80 milhões;
- Meu Malvado Favorito 4: 677 milhões dólares (até o final de julho de 2014, quando foi redigido este trecho);
- Minions: 1,2 bilhão dólares com um orçamento de 74 milhões;
- Minions 2 - A Origem de Gru: 940 milhões dólares em um orçamento de 80 milhões.

Ou seja, uma adesão avassaladora à produção original e seus derivados, os quais se baseiam na busca pelo sucesso na carreira de ladrão.

Saindo dos números e olhando de forma micro para a narrativa, iniciamos agora uma análise sobre a franquia em sua ordem cronológica de enredo, logo, partimos de Minions 1, lançado em 2015.

6.3. A origem do mal

Uma narrativa tão divertida e simples, como a presente na história dos apaixonantes Minions, mas com pontos que são o motivo de minha inquietação ao longo dos dois anos do mestrado e que me moveram a desenvolver essa pesquisa com cautela.

Mesmo falando de entretenimento e que tais momentos sejam efetivamente para nos desligar de nossas preocupações e passarmos um tempo de qualidade, não podemos ser passivos nesse consumo, especialmente quando tratamos de crianças, cujas percepções, experiência e relações se incumbem de moldar perspectivas, comportamentos e opiniões de forma mais orgânica do que, por exemplo, quando já estamos na fase adulta.

Tendo isso em vista e que nosso consumo de produtos audiovisuais, em primeira pessoa ou como mediadores de tal oferta, deve ser crítica, lhe pergunto: você consideraria levar seus dependentes, uma turma de alunos, por exemplo, em uma sessão de cinema dentro do ambiente escolar mesmo, para desfrutar de um obra onde os protagonistas eram fiéis e felizes servidores de, por exemplo, do líder da antiga União Soviética, Josef Stalin que com o Grande Expurgo, a coletivização forçada e o Holodomor (fome na Ucrânia), causou a morte de dezenas de milhões de pessoas? Ou Osama bin Laden, líder da organização terrorista Al-Qaeda, foi responsável por um número significativo de mortes devido a seus ataques terroristas, principalmente os atentados de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos? Ou talvez o já citado ditador nazista da Alemanha Adolf Hitler, responsável pelo Holocausto, que resultou na morte de aproximadamente seis milhões de judeus, além de milhões de outras vítimas na Segunda Guerra Mundial?

A sinopse da obra trazida pela própria produtora Illumination em seu site oficial diz que:

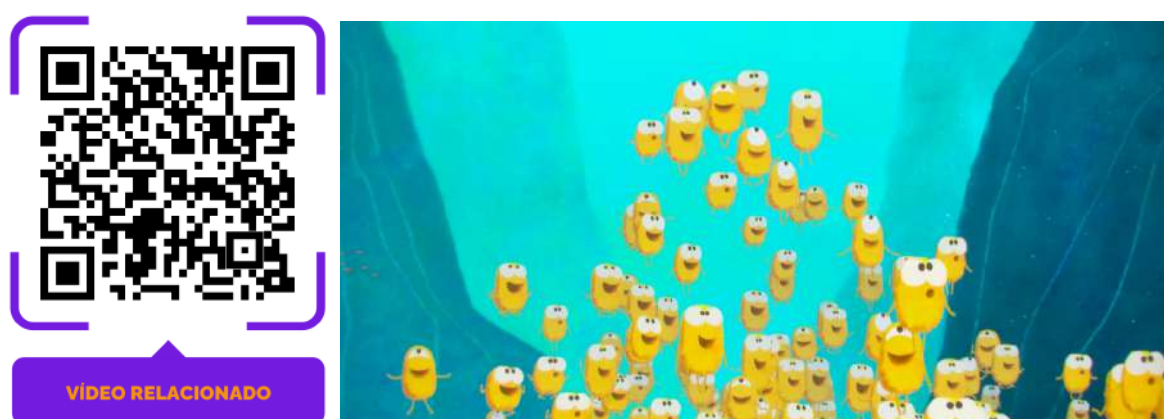
“A história dos Minions começa na aurora dos tempos. Começando como organismos amarelos unicelulares, os Minions evoluem ao longo das eras, **servindo perpetuamente aos mestres mais desprezíveis de cada época. Após acidentalmente matar muitos de seus mestres** — de T. rex a Drácula —, os Minions se encontram exilados na Antártida. Mas um Minion tem um plano. Kevin pretende se aventurar pelo mundo e encontrar um novo chefe maligno. Juntando-se a ele em sua busca estão Stuart e Bob. O trio embarca em sua jornada, viajando pelo mundo até chegar às praias da cidade de Nova York nos anos 1960.”¹⁶ (ILLUMINATION, 2015, tradução nossa, grifo nosso)

¹⁶ O trecho correspondente na tradução original é: The story of the Minions begins at the dawn of time. Starting as single-celled yellow organisms, Minions evolve through the ages, perpetually serving the most despicable masters of the time. After accidentally killing off many of their masters—from T. rex to Dracula—the Minions find themselves exiled in Antarctica.

But one Minion has a plan. Kevin intends to venture out into the world and find a new evil boss. Joining him on his quest are Stuart and Bob. The trio embarks on their journey, venturing across the world only to wash up on the shores of 1960s New York City.

Nos cinco minutos iniciais da produção, o narrador, na versão dublada, descreve os Minions como seres com o objetivo de “servir ao mestre mais perverso que puderem achar”. Agradar o mestre era a razão da existência dessa tribo.” Talvez essa breve fala introdutória passe despercebida para a maioria das pessoas que consomem essa animação. Disponibilizo links e QR codes para facilitar o acesso ao conteúdo citado, em formato de vídeos (Figura 15). Recortes secos (sem edição) dos filmes originais adquiridos por mim e disponibilizados em um drive virtual.

Figura 15 - Introdução do filme Minions (2015).



Fonte: Trecho do filme “Minions”, 2015. Também disponível neste [link](#).

Além de uma sequência de encontros com seus novos chefes e seus respectivos assassinatos acidentais, a jornada dos minions nesta obra trata da busca pelo seu novo líder. A necessidade de um novo chefe, o indivíduo mais maléfico daquela geração, é tão intrínseca à eles que até um quadro depressivo se instaurou no grupo (Figura 16).

Figura 16 - Minions depressivos pela falta de um novo chefe.



Fonte: Filme “Minions”, 2015.

A Dra. em Educação Artística e sócia fundadora do coletivo de arte e educação Pedagogias Invisíveis, Maria Acaso (2006, p. 89-90), diz que ver “significa pousar nosso olhar de forma superficial sobre algo. Sem dúvida, ‘ler’ significa primeiro olhar, deter este “olhar no que se vê, obter a informação e selecionar um produto visual do resto (...)”. Já “aprender a ler uma imagem não se desenvolve de forma inata. Para isto é necessário adquirir uma série de conhecimentos e colocar em funcionamento um sistema de análise” (ACASO, 2006, p. 90).

Para uma leitura mais profunda da narrativa desta obra, percorremos essa trilha através das etapas da jornada do herói, sinalizando algumas marcas de ambivalência narrativa do filme, tendo em mente pontos trazidos na proposta de Classificação Indicativa Brasileira, elemento que colabora na análise do mediador do conteúdo, afinal, por serem animações, adultos os veem como conteúdo inofensivo e sem ressalvas, sem a devida leitura crítica dos mesmos.

Minions

1º Ato

1. Mundo comum - Os Minions, vivendo isolados na Antártica, estão desanimados e sem propósito após perderem todos os seus mestres. Kevin, percebendo o desespero coletivo, decide que é hora de encontrar um novo mestre para os liderar, iniciando a busca por um novo vilão (SANI - Busca por uma liderança má).

2. Chamada à aventura - Alguns Minions podem sentir medo ou hesitação em sair de sua zona de conforto e enfrentar o mundo desconhecido.

3. Recusa do chamado - No entanto, a necessidade de encontrar um novo propósito é maior do que o medo, e Kevin, junto com Stuart e Bob, encaram a missão.

4. Encontro com o mentor - Durante sua peregrinação em busca de um novo chefe, Kevin, Stuart e Bob fazem uma parada para descansar a noite em uma loja. Enquanto assistem TV, uma transmissão paralela invade a programação da ultrassecreta TV Vilão, divulgando a Expo Vilão (Figura 17), local onde você vai poder fazer “contato com a comunidade do submundo”, (SANI - Traz como positiva uma experiência com o submundo, que em uma perspectiva sociológica, pode se

referir à atividades e ambientes ocultos da sociedade, muitas vezes associados à práticas ilegais ou moralmente questionáveis, ambientes operam fora da lei e das normas sociais convencionais, criando uma espécie de "mundo paralelo" onde vigora um conjunto próprio de regras e valores.).

Além da convocação, o apresentador da programação faz uma ameaça aos espectadores que “pagarão caro” se contarem algo sobre a emissora ultrassecreta. Na tela surge o que aparenta ser uma pessoa forte segurando um taco de madeira (Figura 17).

Figura 17 - Propaganda da Expo Vilão.



Fonte: Trecho do filme “Minions”, 2015. Também disponível neste [link](#).

Embora não haja um "mentor" sobrenatural tradicional, a família Nelson, que os oferece carona até seu destino, pode ser vista como uma influência inesperada que ajuda os Minions ao longo de sua jornada, fornecendo-lhes habilidades e encorajamento.

Durante o percurso, eles descobrem ter o mesmo destino, a Expo Vilão, e os Nelson mostram que a doce união familiar é para todos os momentos, inclusive em um assalto (SANI) à mão armada (Figura 18) onde o bebê Binky Nelson porta uma pistola e a entrega para seu pai, Walter (SANI).

Assim como no parágrafo anterior, levando em consideração o item A.1.1. ARMA SEM VIOÊNCIA do Guia Prático do Audiovisual, “Presença de armas de qualquer natureza, sem que o contexto violento esteja presente, desde que o objeto seja o cerne da cena ou imagem em questão”, dadas variáveis como o contexto atual de violência nas escolas ou acidentes com armas, que, segundo pesquisa

realizada pelo Aldeias Infantis SOS (2023), organização global que lidera o maior movimento de cuidado do mundo, contando com informações do DataSUS, temos:

Apesar da alta taxa de mortes por acidentes domésticos em 2022, os números de internações por acidentes em geral são menores se comparados com o ano anterior, exceto em ocorrências com armas de fogo, que aumentaram 19,4%; afogamentos, com aumento de 7,61%; e queimaduras, com aumento de 5,5%.

As crianças entre 10 a 14 anos foram as mais internadas por acidentes (37%), com destaque para o crescimento de ocorrências com armas de fogo (27,9%), queimaduras (14,3%) e quedas (6,5%). Em seguida, os casos mais comuns entre crianças entre 5 e 9 anos, são de afogamento (75%), armas de fogo (22%) e sufocação (10%). Já bebês de 0 a 4 anos foram os que mais se afogaram.

Tal ocorrência é persistente ao longo da produção.

Figura 18 - Bebê Binky Nelson.



Fonte: Trecho do filme “Minions”, 2015. Também disponível neste [link](#).

Na cena citada anteriormente, há de se destacar um diálogo entre o casal Walter e Madge Nelson com sua filha, Tina, que aparenta ser uma pré-adolescente. Após o assalto ao banco, uma dor lhe sobreveio e Tina diz: *“Pai, é a polícia! Eu disparei o alarme sem querer. Que mancada.”*. Em seguida Walter a acalenta: *“Ahh! Todos erramos, pimpolha. Aprende com o papai.”*. Neste instante, Walter pega uma arma e começa a atirar na polícia. Walter Jr. sorri (SANI - Alegria pelo crime) ao assistir a cena (Figura 20) . Se trata de uma arma com balas de tinta que impedem a visão dos policiais. Madge, sua mãe, acrescenta, enquanto recarrega a arma para Walter: *“Seu pai tem razão, Tina. Ele não se tornou tão mau da noite para o dia. Sua hora vai chegar.”*

Figura 20 - Minions armados.



Fonte: Filme "Minions", 2015.

Durante a perseguição, os Minions buscam uma forma de ajudar os Nelson (SANI) e localizam armas para este fim. Stuart pega uma bazuca e Kevin um revólver (SANI) (Figura 21).

Figura 21 - Minions armados.



Fonte: Filme "Minions", 2015.

5. Travessia do primeiro limiar - "Chegamos ao paraíso!", disse Walter na chegada com os Minions à convenção de vilões cuja edição se passava em 1968. Esta representa a passagem para um novo mundo. Aqui, eles deixam para trás a segurança da Antártica e se aventuram no vibrante e perigoso mundo dos vilões. O

carro que os transportou nesta aventura apresenta a placa “Amo roubar” (Figura 22) (SANI - Amar algo criminoso).

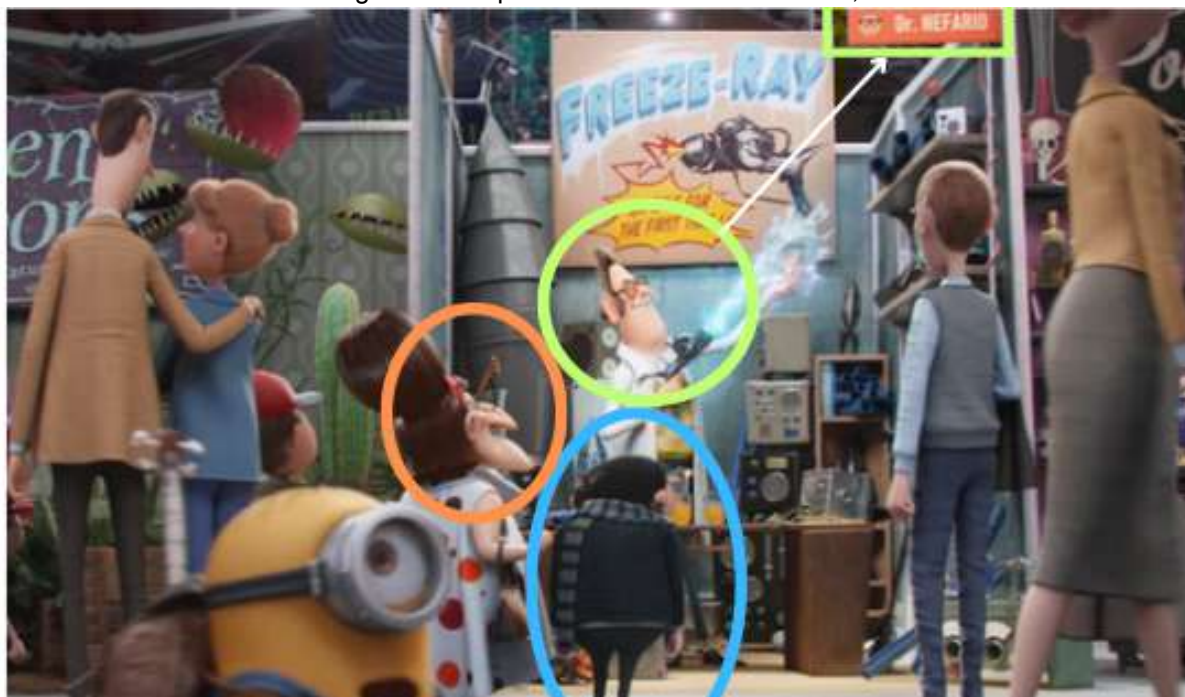
Figura 22 - Placa LUV 2 ROB ou LOVE TO ROB.



Fonte: Filme “Minions”, 2015.

Enquanto passeio pelo evento, em uma cena de 5 segundos, é possível ver o jovem Gru de costas (Figura 23) (destacado em azul), acompanhado de sua mãe (destaque em laranja), assistindo uma apresentação da arma de raio congelante desenvolvida pelo ainda jovem Dr. Nefário, cientista que trabalhará diretamente para Gru anos depois.

Figura 23 - O primeiro encontro do time Gru,



Fonte: Filme “Minions”, 2015.

Ao se envolverem com Scarlet Overkill, os Minions entram em um novo estágio de sua jornada. Como esclarece Campbell (2007) que “a barriga é o lugar escuro onde acontece a digestão e uma nova energia é criada. [...] o herói é

engolido por um peixe e volta, depois, transformado.”. Em busca de agradar a nova chefe, eles são absorvidos pela complexidade e pelos desafios de servir a uma vilã de verdade em um novo mundo de intrigas e perigos.

O processo seletivo para se tornar assistente de Scarlet se dá durante a convenção e o será aprovado quem conseguir roubar das mãos dela um rubi, tarefa atabalhoadamente cumprida pelos Minions, que conseguem o cargo de capangas.

2º Ato

6. Provas, aliados e inimigos - Os Minions enfrentam uma série de desafios, como tentar roubar a coroa da Rainha Elizabeth e lidar com as demandas e traições de Scarlet Overkill. Esses desafios testam sua lealdade, habilidades e engenhosidade.

Ao chegar na residência de Scarlet, eles são recepcionados em uma sala (Figura 24) onde ela guarda os itens que roubou “para preencher o vazio”.

Figura 24 - Acervo de itens roubados por Scarlet Overkill e seu marido, Herby.



Fonte: Filme “Minions”, 2015.

O sonho de possuir a coroa da Rainha da Inglaterra, Elizabeth II, é o que move o coração de Scarlet e a contratação dos novos capangas é para atuar diretamente na tarefa de, segundo Scarlet, “roubar a coroa dessa branquela sem sal”.

Ao informar os Minions sobre a tarefa (Figura 25), Scarlet diz que ao concluí-la eles terão respeito e poder (SANI - Associação entre premiação através de uma ação danosa).

Figura 25 - O roubo da coroa.



Fonte: Trecho do filme "Minions", 2015. Também disponível neste [link](#).

7. Aproximação da caverna secreta - A "caverna" nesta narrativa é o círculo de convivência de Scarlet Overkill, uma figura poderosa e carismática que inicialmente representa o ideal que os Minions procuravam: uma mestre vilã a quem servir.

8. Provação - Scarlet Overkill também representa a tentação e o perigo. Sua promissora figura de autoridade e vilania acaba se revelando ameaçadora, complicando ainda mais suas vidas. Com o roubo bem sucedido da coroa, a mídia acaba divulgando que Bob é o novo rei da Inglaterra (Figura 26). Assistindo o noticiário pela TV, Scarlet se volta contra os capangas.

Figura 26 - Discurso do rei Bob.



Fonte: Própria autora.

Mesmo Bob entregando a coroa para Scarlet tornando-a nova rainha da Inglaterra, ela não supera o fato de sua coroação ser um ato secundário diante dos fatos e aprisiona os trio de Minions em um calabouço até, segundo Scarlet, “sua vidinha inútil ter um fim”. Eles são torturados pelo esposo da vilã. (Figura 27).

Figura 27 - Tortura do calabouço.



Fonte: Filme “Minions”, 2015.

Na cena subsequente, Herby tenta enforcar os Minions que, por não terem pescoço, não permitem que a função da corda se efetive e acabam brincando com ela (SANI - Exibir como brinquedo algo que pode ser letal). A sala acaba se tornando um ambiente de brincadeiras e diversão (Figura 28).

Figura 28 - Sequência da sala de tortura que inclui tentativa de enforcamento dos Minions.



Fonte: Trecho do filme “Minions”, 2015. Também disponível neste [link](#).

Ao se arrumar para sua cerimônia de coroação, Scarlet e seu esposo protagonizam uma cena com diálogo curioso enquanto Herby a auxilia puxando os fios de seu espartilho (Figura 30).

Figura 30 - Scarlet se arrumando para a cerimônia de coroação.



Fonte: Filme "Minions", 2015.

O foco é desviado para um funcionário que, visivelmente constrangido (Figura 31) por uma cena que não temos acesso, ouve Scarlet dizer: "Estou vendo estrelas! Que loucura! Não estou sentindo as pernas. Vai! Vai! Vai com tudo!".

Figura 31 - Funcionário constrangido por cena omitida.



Fonte: Filme "Minions", 2015.

O Guia Prático de Audiovisual é bastante superficial quando se refere a sexo na classificação Livre, abordando apenas a nudez não erótica das produções, logo,

a cena acima fica como um alerta de teor subliminar para o olhar infantil e, ao meu ver, um conteúdo irrelevante para a trama.

Esta etapa pode ser interpretada como o encontro com Gru no final do filme, que, apesar de ser um jovem vilão promissor, representa uma figura que traz equilíbrio e um novo propósito para os Minions. Ele se tornará o novo "pai" ou líder que eles estavam procurando.

A apoteose ocorre quando os Minions conseguem lidar com Scarlet Overkill e as complicações resultantes de suas ações.

Ao arruinarem a operação da vilã e reencontrarem o restante do grupo dos Minions, Kevin se incumbe de dar um fim no casal maligno e defender seu grupo.

Com a paz restaurada e a coroa real devolvida à sua dona legítima, os Minions são honrados pela monarca (Figura 32) e ovacionados pela população.

Figura 32 - Rainha Elizabeth II homenageando e presenteando Kevin, Stuart e Bob.



Fonte: Filme "Minions", 2015.

Mesmo durante uma celebração mundial por seus atos, Kevin sentiu tristeza por não ter alcançado seu objetivo principal: encontrar um novo chefe. Durante a comemoração, a coroa de Elizabeth II desapareceu diante dos olhos de milhares de ingleses. Scarlet e Herby apareceram com a coroa em uma corrida pelo poder, mas não contavam com outro vilão em cena. O jovem Gru disparou um tiro com a arma congelante (Figura 23), surpreendendo a todos (Figura 33).

Figura 33 - Jovem Gru roubando a coroa.



Fonte: Filme "Minions", 2015.

9. Recompensa - Ao final do filme, os Minions encontram seu novo mestre, o "elixir", Gru, que lhes dá uma nova missão e propósito, completando assim sua busca. O narrador descreve o novo chefe "era astuto, era cruel, era perfeito. Ele era o...malvado favorito." (Figura 34).

Figura 34 - Jovem Gru oficialmente consagrado como o malvado favorito.



Fonte: Filme "Minions", 2015.

3º Ato

10. O caminho de volta - Não há uma recusa explícita do retorno, mas os Minions não têm desejo de voltar à sua existência monótona anterior. Eles estão prontos para seguir em frente com seu novo mestre.

A "fuga mágica" pode ser vista na forma como os Minions conseguem escapar das consequências de seus atos e das garras de Scarlet Overkill, retornando ao seu estado normal com uma nova perspectiva.

Esse ponto é bastante interessante, pois mesmo sendo responsáveis pelo roubo da coroa e continuarem a perseguir o mal, eles ainda são aclamados e pela população, tanto a da ficção, quanto a da vida real. Seu jeito meigo e divertido acabam por se sobrepor à sua índole.

Embora não haja um resgate clássico, a chegada de Gru pode ser vista como uma intervenção externa que resgata os Minions de sua situação indefinida, dando-lhes um novo caminho a seguir.

A "passagem pelo limiar do retorno" é completada quando os Minions se alinham com Gru. Eles retornam ao seu mundo comum, mas com uma nova missão e uma nova figura de autoridade a quem servir, integrando as experiências da jornada e se preparando para novas aventuras.

11 - Ressurreição - No final do filme, os Minions, tendo servido brevemente a Scarlet Overkill, encontram um novo mestre em Gru. Este momento marca o reconhecimento de sua habilidade para transitar entre servir um mestre e fazer parte de um lar, o que ocorre nos filmes seguintes, onde o grupo divide propósitos profissionais e compõem um grupo familiar, seu anseio interno, como diz Campbell (2007), "o lugar a ser encontrado está dentro de você. (...) Existe um centro de quietude interior que deve ser conhecido e preservado. Quando você perde esse centro, entra em tensão e começa a cair aos pedaços."

17 - Retorno com o elixir

Com Gru como seu novo líder, os Minions encontram um equilíbrio entre sua natureza caótica e uma vida mais estruturada. Eles agora têm um propósito que transcende o simples desejo de servir o mal, experimentando uma liberdade e satisfação que não tinham antes.

Não se trata de poupar as crianças de cenários que envolvam maldade ou apenas mostrar-lhes um lindo mundo lúdico cor de rosa, mas sim entender e buscar o propósito de tais narrativas que banalizam o mal. Tendo em vista que todas as cenas, por exemplo, destacadas com Sinal(ais) de Ambivalência Narrativa Implícita (SANI), poderiam ser facilmente removidas da obra, sem perda em seu sentido original que, por si só já traz uma mensagem moralmente questionável: *que é recompensador atuar com e para o mal*, e trazer à luz a discussão em prol do consumo consciente tanto por parte delas, quanto de nós, mediadores do processo, ainda mais considerando que, atualmente, os heróis vem cada vez mais ao encontro

da realidade cotidiana, afastando-se do estereótipo extravagante e fabuloso da era mitológica. Campbell (1997) já nos sinalizava isso:

O problema da humanidade hoje, portanto, é precisamente o oposto daquele que tiveram os homens dos períodos comparativamente estáveis das grandes mitologias coordenantes, hoje conhecidas como inverdades. Naquele período, todo o sentido residia no grupo, nas grandes formas anônimas, e não havia nenhum sentido no indivíduo com capacidade de se expressar; hoje, não há nenhum sentido no grupo – nenhum sentido no mundo: tudo está no indivíduo. Mas, hoje, o sentido é totalmente inconsciente. Não se sabe o alvo para o qual se caminha. Não se sabe o que move as pessoas. (CAMPBELL, 2007, p. 372)

A partir dessa análise crítica do filme "Minions" (2015), é evidente que as narrativas infantis, mesmo as aparentemente inofensivas, podem carregar significados profundos e influências sutis sobre a percepção moral das crianças. Ao contextualizar a busca incessante dos Minions por um mestre vilão, podemos refletir sobre a importância de um consumo consciente de conteúdo audiovisual.

6.4. A origem do mal 2 - Minions 2: A Origem de Gru (2022)

Na sequência da nossa análise sobre os Minions e a influência de suas figuras vilanescas, direcionamos nosso olhar para um aspecto crucial da franquia: a formação do personagem Gru, o icônico vilão da série. O filme "Minions 2: A Origem de Gru" (2022) oferece um panorama sobre a trajetória inicial desse personagem, revelando como ele se transforma de um aspirante a vilão em uma figura central do universo dos Minions.

A princípio, o filme pode parecer uma simples história de aventura com um protagonista cômico e carismático. No entanto, ao examinarmos a narrativa sob a lente da Jornada do Herói, percebemos que Gru passa por uma série de desafios e transformações que ecoam arquetípicas estruturas mitológicas. A história, enquanto entretenimento, também oferece uma reflexão profunda sobre temas como ambição, poder e identidade.

Neste subcapítulo, exploraremos como "A Origem de Gru" se encaixa nos estágios da Jornada do Herói, desvendando as camadas que compõem a jornada de Gru. Analisaremos como o filme utiliza esses elementos clássicos para construir

a trajetória do personagem e o impacto disso na percepção do público jovem sobre vilania e heroísmo.

A sinopse da obra trazida pela própria produtora Illumination em seu site oficial diz que:

Ambientado na década de 1970, *Minions: A Origem do Gru* explora as origens – e as dificuldades – do mal com o jovem Gru e seus Minions, oferecendo uma visão em primeira mão de **como eles se tornaram a equipe mais desprezível do mundo**.¹⁷ (ILLUMINATION, 2022, grifo nosso)

Trazendo um novo olhar sobre o perfil dos protagonistas, Gru é descrito como “um garoto de 11 anos que sonha em se tornar o super vilão mais malvado do mundo.”

O filme é baseado no grande desejo de Gru de se tornar um super vilão. Mesmo com apenas 11 anos de idade, ele planeja e se empenha para entrar na gangue Vicious 6 ou Sexteto Sinistro, na versão em português (Figura 35). A animação é iniciada com uma perseguição policial, com a Liga Anti Vilões, onde Belle Bottom, membro da gangue, consegue se evadir com o objeto do roubo: o mapa que indica a localização da lendária Pedra do Zodíaco, a qual reúne os poderes que são concedidos ao seu portador. O objetivo é destruir a Liga Anti Vilões.

Figura 35 - Membros da Vicious 6, da esquerda para a direita, Punho de Aço, Dona Disco, o líder do grupo - Wild Knuckles/Willy Kobra, Jean Garra, Svengança e Irmã Chaco.



Fonte: Filme “Minions 2: A origem de Gru”, 2022.

Após uma viagem para a Ásia e sobreviver a mortais armadilhas, Willy Kobra consegue pegar o místico elemento (Figura 36). Mas ao contar com o resgate de

¹⁷ O texto original que está em língua estrangeira é: Set in the 1970s, *Minions: The Rise of Gru* explores the origins – and growing pains – of evil with young Gru and his Minions, giving us a first-hand look at how they became the world’s most despicable team.

seu bando, é traído e dispensado de forma moral...ao menos a tentativa foi (Figura 37).

Figura 36 - Willy Kobra consegue pegar a Pedra do Zodíaco.



Fonte: Filme “Minions 2: A origem de Gru”, 2022.

Figura 37 - Vicious 6 dispensa seu líder.



Fonte: Filme “Minions 2: A origem de Gru”, 2022. Também disponível neste [link](#).

1. Mundo comum - O jovem Gru, aspirante a supervilão, sonha em se juntar ao grupo dos Seis Malvados, um grupo de elite de vilões.

Durante “O dia da profissão”, aula especial onde os estudantes dialogam com o suporte da professora, sobre qual profissão querem seguir, Gru expõe seu sonho.

Um recorte interessante desta continuidade de cenas é a representação da professora. Completamente apática, desmotivada e com olhar abatido, ela própria orienta um dos estudantes que disse querer ser professor quando crescer, com a seguinte fala: “Não, não faça isso não.”

Além desse momento, após a liberação dos alunos, é feito um destaque muito claro sobre a presença familiar no cotidiano dos outros colegas de Gru, os quais são buscados e acolhidos pelos seus responsáveis. No caso do mini vilão, os Minions surgem como sua família.

Mesmo em momentos de lazer, a índole duvidosa de Gru e seus Minions fica em evidência. Em uma sequência de trapagens (Figura 38), eles passam uma tarde de diversão às custas de muito desrespeito com o próximo.

Figura 38 - Gru: Escola, família, lazer e trapaga.



Fonte: Filme “Minions 2: A origem de Gru”, 2022. Também disponível neste [link](#).

Retomando o chamado à aventura, quando uma vaga se abre na Vicious 6, ele decide tentar a sorte e impressioná-los para ser aceito e sua inscrição neste “processo seletivo” foi aceita. Ao receber uma fita-cassete com o holograma-convite de Dona Disco informando data e hora do encontro. Gru e os Minions ficam felizes pela convocação. Porém, há um ponto muito importante nas orientações de Dona; a

senha para entrada no local: “You’re no good”¹⁸(Figura 39), que na versão dublada foi traduzida para “Você não presta.”

Figura 39 - You’re no good.



Fonte: Filme “Minions 2: A origem de Gru”, 2022.

Ao tentar dar a notícia para sua mãe, Gru é preterido em relação ao novo guru de sua genitora, recepção bem diferente dos Minions, que se encontravam trabalhando na construção do esconderijo secreto. Uma cena que envolve uma sequência de infortúnios, dentre eles uma carbonização (Figura 40).

Apesar do caráter moralmente questionável de suas ambições, Gru encontra nos Minions um grupo que o apoia de maneira incondicional. Eles não apenas celebram sua conquista, mas também compartilham da alegria de seu líder, promovendo uma atmosfera de companheirismo.

Esse contexto evidencia que o senso de pertencimento não está necessariamente vinculado a julgamentos morais, mas sim à aceitação, ao apoio incondicional e à lealdade dentro de um coletivo. Nesse sentido, o conceito de banalização do mal pode ser identificado, uma vez que a vilania é normalizada no interior desse grupo, sendo tratada como um meio para reforçar laços e aspirações comuns, sem questionamento ético. Mais um Sinal de Ambivalência Narrativa Implícita (SANI).

A celebração no esconderijo simboliza, para Gru, um momento de validação, reforçando seu desejo de reconhecimento entre vilões poderosos. Apesar do universo vilanesco sugerir conotações negativas, o apoio dos Minions fortalece a autoconfiança de Gru, criando um ambiente em que suas ambições são acolhidas e legitimadas, logo, este trecho retrata a importância de um espaço de aceitação e

¹⁸ O trecho correspondente na tradução original é: “Você não é bom o suficiente”, “Você não é digno”, “Você é inútil”, “Você é um fracasso” ou “Você não serve”, ou seja, todos termos autodepreciativos.

pertencimento, no qual o indivíduo encontra refúgio emocional, deixando de lado aspectos morais o objeto da conquista. O esconderijo, portanto, transcende o aspecto físico, tornando-se um local simbólico de acolhimento para as aspirações de Gru, reforçando a banalização do mal ao suavizar as implicações éticas de suas ações.

Figura 40 - Minion ateando fogo acidentalmente em outro Minion e aparecendo carbonizado em cena subsequente.



Fonte: Filme “Minions 2: A origem de Gru”, 2022.

2. Chamado à aventura - Mesmo com a grande rede de apoio incondicional, Gru não pensa duas vezes na hora de dispensar os Minions quando a possibilidade de se tornar membro da Vicious 6 se aproxima, optando por seguir “carreira solo” minutos antes da entrevista.

3. A Recusa do chamado - Embora Gru esteja animado para se juntar aos Seis Malvados, ele inicialmente é tratado com desdém e rejeição, pois eles o consideram muito jovem e inexperiente. Essa rejeição inicial, por alguns segundos, deixou Gru triste e sua expressão pode ser vista como uma forma de recusa ou minimamente uma reflexão sobre a possibilidade de desistência, mas esse sentimento logo foi superado.

Mesmo assim, ainda durante a entrevista, Gru nota que os Seis Malvados consideram como parâmetro para a alta vilania a capacidade de roubar artefatos

milenarios. Gru, para tentar mostrar seu talento, conclui o desafio no mesmo instante.

Figura 41 - Gru com a Pedra do Zodíaco.



Fonte: Filme "Minions 2: A origem de Gru", 2022.

4. Encontro com o mentor - Os Minions servem como ajudantes leais e "sobrenaturais" de Gru, fornecendo apoio, engenhosidade e habilidades únicas que o ajudam na missão de escapar dos Seis Malvados com a pedra. Ainda que descrente da presença de seus ajudantes no momento exato de sua necessidade, mesmo após serem friamente dispensados, Gru abraça seu destino.

4. Travessia do primeiro limiar - Gru e os Minions entram em um novo mundo ao roubar a Pedra do Zodíaco dos Seis Malvados. Este ato os coloca em uma situação de perigo real e os leva a um confronto direto com vilões experientes.

Durante a rota de fuga, o Minion Otto se apaixona por uma pedra comum e troca o artefato místico com um menino. Por esse ato, Gru demite os Minions e dá sequência ao plano de devolver a Pedra do Zodíaco ao Sexteto Sinistro.

O anseio pelo sucesso na carreira de vilão caminha lado a lado com a ingenuidade do jovem Gru, afinal, ele promoveu o roubo com a esperança de no momento da devolução da pedra, ser reconhecido pelo grupo de vilões e convocado para compor a gangue.

Após o roubo, Gru é sequestrado por Wild Knuckles, que pede a pedra mística aos Minions em uma ligação sobre o resgate. Este momento de crise representa uma profunda imersão no mundo dos vilões, onde Gru deve provar seu valor e aprender as regras deste novo ambiente e os Minions precisam se

aperfeiçoar como capangas para recuperar o poderoso artefato e salvar seu mini chefe.

Durante a espera pelo momento da troca da pedra por sua vida, Wild Knuckles (Willy Cobra), tortura Gru.

Figura 42 - Knuckles tortura Gru.



Fonte: Filme “Minions 2: A origem de Gru”, 2022.

2º Ato

6. Provas, aliados e inimigos - Gru passa por várias provas enquanto aprende com Wild Knuckles. Seu sequestro acaba por se tornar uma imersão no mundo da vilania tendo Willy como seu guia.

Sendo rejeitado até por seus ajudantes que o consideram muito idoso para o mundo do crime, Willy se sente acolhido por Gru, afinal ele é seu grande fã. Tendo isso em vista, a relação mestre e pupilo se inicia.

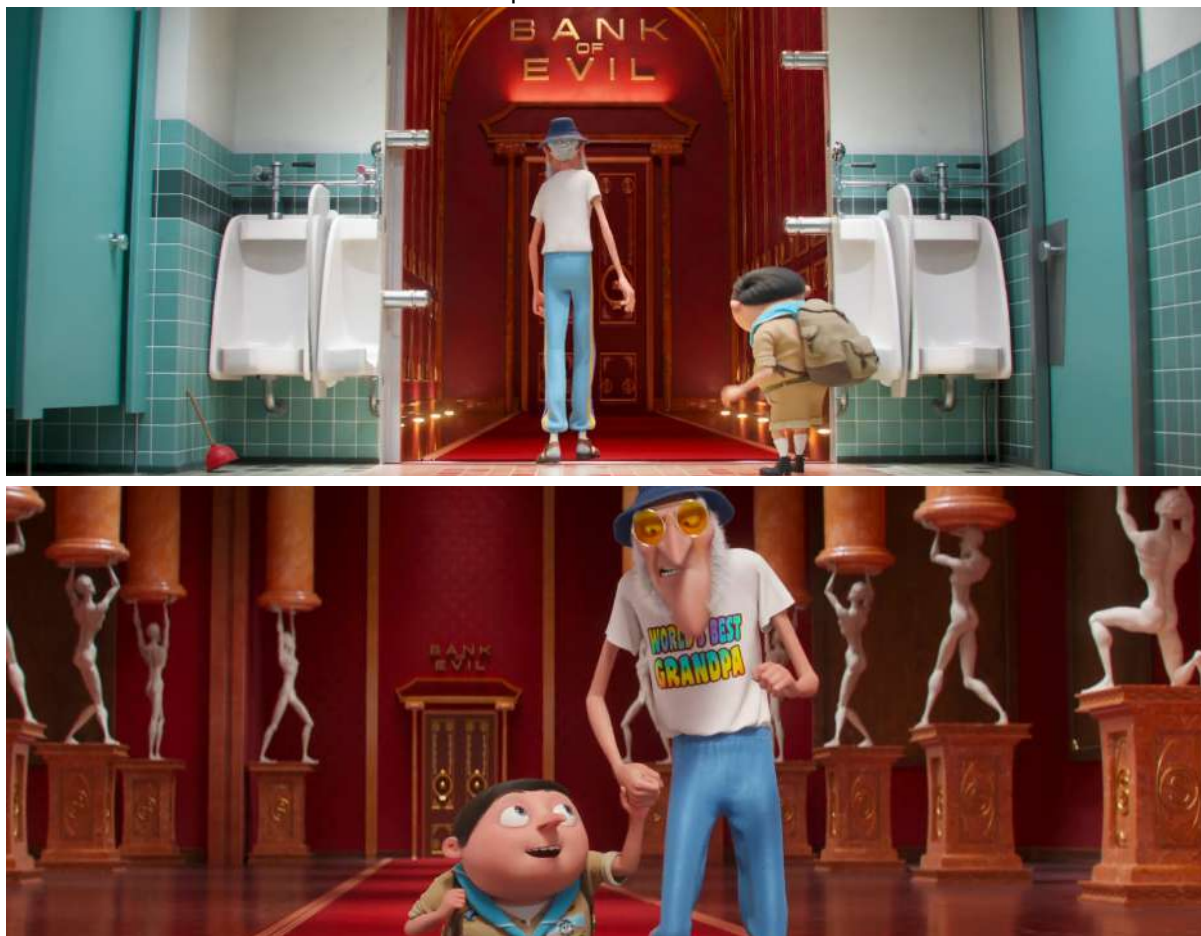
7. Aproximação da caverna secreta - Paralelamente, os Minions enfrentam seus próprios desafios enquanto tentam resgatar Gru, incluindo aprender kung fu para enfrentar os vilões.

8. Provação - Representada pelo reconhecimento de Wild Knuckles e dessa nova parceria que acredita e investe em seu potencial de se tornar um grande vilão. Essa aceitação é um momento crucial de validação para Gru.

Literalmente abrindo as portas do submundo para Gru (Figura 43), Knuckles lhe oferece a “sabedoria” de sua experiência como vilão, enquanto o jovem menino

soma com sua energia e companheirismo, atuando como avô e neto, em um novo plano: roubar um banco.

Figura 43 - Knuckles apresenta a entrada secreta do Banco do Mal para Gru, de onde roubam o quadro Monalisa.



Fonte: Filme “Minions 2: A origem de Gru”, 2022.

Esta etapa é menos evidente no filme, mas podemos considerar a tentação representada pelo poder e pelo status que vêm com a Pedra do Zodíaco. Gru poderia ter usado o poder da pedra mais diretamente para seus próprios fins, mas opta pelo caminho de devolvê-la ao clã de vilões para obter sua aprovação e reconhecimento.

Wild Knuckles assume uma figura paterna para Gru, ensinando-o e guiando-o no caminho dos vilões. Gru aprende sobre lealdade, traição e a complexidade de ser um vilão, estabelecendo uma conexão importante com seu mentor, que abre seu coração ao dizer “Meu único sonho era fazer maldades juntos com meus amigos. Agora estou velho e sozinho.”. Em uma tentativa de acalento, Gru diz que Knuckles está velho, mas não está só e se dispõe a uma parceria, que é rispidamente negada por Knuckles alegando que Gru é muito jovem para ser um grande vilão.

Durante a partida, Gru, em uma luta contra o Vicious 6 sob o poder da Pedra do Zodíaco (Figura 44), se reencontra com os Minions e Knuckles vem em sua defesa.

Figura 44 - Vicius 6 sob o poder da Pedra do Zodíaco.



Fonte: Filme “Minions 2: A origem de Gru”, 2022.

Gru, com a ajuda essencial dos Minions, resgata a Pedra do Zodíaco e salva Wild Knuckles, ferido na batalha. Esse momento simboliza a realização de Gru como vilão e a superação dos desafios enfrentados. Enquanto Knuckles é socorrido por paramédicos, o Chefe da Liga Anti Vilões, Sr. Bundoski, o prende (Figura 45).

Figura 45 - Chefe da Liga Antivilões, Sr. Bundoski, detém Wild Knuckles (Willy Kobra).



Fonte: Filme “Minions 2: A origem de Gru”, 2022.

Na cena subsequente, Gru discursa no enterro do seu vilão favorito acompanhado do coral de Minions (Figura 46).

Uma fala a qual destacam-se vários Sinal(ais) de Ambivalência Narrativa Implícita (SANI):

Willy Kobra era meu vilão favorito. Nós não passamos muito tempo juntos, mas o tempo que passamos só posso agradecer. Eu fiquei pensando que você não me verá crescer **e nem estará comigo nem estará comigo para ver as coisas terríveis que vou fazer.** e vai por mim, **vão ser coisas muito cruéis.** Mas **vou deixar você orgulhoso.** Eu vou ser o melhor vilão de todos graças a você, por que você me ensinou oq importa: não dá pra fazer nada sozinho. **Ache sua tribo e nunca, jamais se afaste deles.** (Gru, 2022, grifo nosso)

Em meio a despedida, Gru percebe que Knuckles está vivo e assistindo a seu discurso.

9. Recompensa - A recompensa final para Gru é o reconhecimento de seus talentos e a formação de um vínculo mais forte com os Minions e Wild Knuckles. Ele ganha uma nova compreensão do que significa ser um vilão e começa a se estabelecer como um jovem líder.

Figura 46 - O abraço final.



Fonte: Filme "Minions 2: A origem de Gru", 2022. Também disponível neste [link](#).

3º Ato

10. O caminho de volta - Gru não demonstra uma vontade de retornar à sua vida comum, pois está totalmente comprometido com sua jornada para se tornar um super vilão. Ele não tem desejo de abandonar sua nova vida de aventuras.

A fuga mágica ocorre quando Gru e os Minions conseguem escapar dos Seis Malvados e das consequências de seus atos. Eles emergem vitoriosos e com uma nova perspectiva sobre seu lugar no mundo dos vilões.

Os Minions desempenham um papel crucial no resgate de Gru, mostrando que ele não está sozinho e que pode contar com seus amigos para superar obstáculos. Wild Knuckles também ajuda, reforçando o apoio que Gru recebe.

Em paralelo, as figuras da professora de kung fu e do Dr. Nefário, compõem o cenário da rede de apoio do jovem vilão.

No final do filme, Gru e os Minions retornam ao seu mundo com uma nova missão e propósito. Gru, agora mais confiante e reconhecido, está preparado para continuar sua jornada como vilão em treinamento, com uma nova compreensão do poder, responsabilidade e camaradagem.

11. Ressurreição - Nesta fase, há um equilíbrio entre o mundo comum e o mundo extraordinário. No caso de Gru, após todo o caos e suas aventuras com os Minions, ele percebe que pode transitar entre seu desejo de ser um supervilão e seu afeto pelos Minions. Ao final do filme, ele se torna uma figura respeitada pelos Minions e pelos Vicious 6, transformados em ratos pelo próprio poder da Pedra do Zodíaco usada contra eles por Gru e detidos pela Liga Anti Vilões e readmitido os Minions como seus colaboradores, mesclando assim o lado "humano" e o lado "vilão". Ele controla ambos os mundos e encontra um certo equilíbrio entre eles.

12. Retorno com o elixir - Nesta última fase, o "herói" não teme mais a morte, e se liberta para viver plenamente. Para Gru, isso se manifesta quando ele percebe que, mesmo sendo um vilão, ele não está sozinho. Ele encontra seu lugar no mundo ao lado de seus companheiros, os Minions. Não é mais o medo da rejeição ou da derrota que o guia, mas a confiança em quem ele é, independente das adversidades. Ele celebra essa nova liberdade ao abraçar o papel de líder e amigo dos Minions, aceitando seu destino com confiança e sem arrependimentos. O sucesso dos Minions é tão impactante que eles tiveram uma participação especial na cerimônia de abertura das Olimpíadas de Paris (Figura 47).

Figura 47 - Minions na cerimônia de abertura das Olimpíadas de Paris.



Fonte: Globo Esporte, 2024.

Em um mundo onde a vilania é celebrada como uma forma de pertencimento, os Minions desafiam os limites da moralidade ao transformar o mal em algo banal — tudo com a leveza de uma comédia infantil. É perturbador pensar que, em um filme infantil, a mensagem parece ser que, com a companhia certa, até a vilania se torna aceitável. Quando o mal é suavizado e a amizade justifica qualquer ação, a linha entre o herói e o vilão desaparece perigosamente.

A franquia, que conta com 6 filmes¹⁹, fez seu lançamento mais recente em julho de 2024 enquanto esta pesquisa era realizada. Meu Malvado Favorito 4 se consagrou como o filme mais lucrativo da história da Universal Pictures no Brasil. Desde sua estreia a produção já arrecadou R\$144,5 milhões em bilheteria, atraindo mais de 7,4 milhões de espectadores aos cinemas em todo o país. Mundialmente, arrecadou mais de US\$670 milhões até agora.

¹⁹ Filmes em ordem cronológica da história: Minions (2015), Minions 2: A Origem de Gru (2022), Meu Malvado Favorito (2010), Meu Malvado Favorito 2 (2013), Meu Malvado Favorito 3 (2017) e Meu Malvado Favorito 4 (2024).

7. PRODUTO EDUCACIONAL: O GUIA “LUZ, CÂMERA & REFLEXÃO”

Concebida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a plataforma EduCapes tem como escopo a disseminação de objetos educacionais abertos. No âmbito desse portal, encontramos um vasto repositório contendo uma pluralidade de objetos de aprendizagem, abrangendo não apenas produtos educacionais, mas também textos, livros didáticos, artigos de pesquisa, teses, dissertações, videoaulas, áudios, imagens e outros recursos de investigação.

O produto educacional "Luz, câmera & reflexão - GUIA PARA CURADORIA DE PRODUTOS AUDIOVISUAIS INFANTO-JUVENIS", conduz a análise da pertinência do produto educacional desenvolvido no contexto desta pesquisa, direcionando seu foco para produções audiovisuais, afeto e mídia, baseadas na jornada do herói, ou seja, dos protagonistas de tais produções, sob a perspectiva da banalidade do mal em suas construções narrativas.

Por meio da seleção estratégica de palavras-chave, em particular, a combinação de "banalidade do mal" com "contém: mídia", como citado anteriormente, a plataforma identifica onze resultados na plataforma. Desse conjunto, nenhum está associado à proposta desta pesquisa, mas apenas tratam de forma isolada e parcial alguns dos temas do PE pretendido, logo, o produto educacional proposto neste contexto demonstra conexões relevantes entre a ação docente, o incentivo ao pensamento crítico e a análise prévia de produtos audiovisuais.

Tal PE, culminância desta pesquisa de mestrado, se mostra diretamente alinhado às habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Quando analisamos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Edu. Infantil, podemos destacar na BNCC (Quadro 6) :

Quadro 6 - BNCC - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Edu. Infantil

Campo de experiências	Segmento Faixa etária	Habilidade
O eu, o outro e o nós	Creche Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Creche Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).

BNCC online item 3.2. Edu. Infantil

Já para o campo de Artes (Quadro 7) no Ens. Fundamental Anos Iniciais e Finais, de acordo com suas Unidades Temáticas a BNCC cita:

Quadro 7 - BNCC - Habilidades do 1º ao Ens. Médio no campo Artes e Linguagens

Unidade Temática	Objeto de Conhecimento	Habilidade
Artes visuais	Materialidades	(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.
Artes visuais	Processo de criação	(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.
Artes visuais	Processo de criação	(EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.
Artes visuais	Artes integradas	(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
Artes visuais	Arte e tecnologia	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.
Artes visuais	Contextos e práticas	(EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.
Música	Contextos e práticas	(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.
Artes visuais	Contextos e práticas	(EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

Artes visuais	Contextos e práticas	(EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.
Artes visuais	Contextos e práticas	(EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.
Música	Elementos da linguagem	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.
Artes integradas	Processos de criação	(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
Artes integradas	Arte e tecnologia	(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.
Linguagens e suas tecnologias	Competência específica 1	(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
Linguagens e suas tecnologias	Competência específica 1	(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
Linguagens e suas tecnologias	Competência específica 1	(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).
Linguagens e suas tecnologias	Competência específica 1	(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.
Linguagens e suas tecnologias	Competência específica 4	(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
Linguagens e suas tecnologias	Competência específica 7	(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de

		modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.
Linguagens e suas tecnologias	Competência específica 7	(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.

BNCC online item 5.1 - Habilidades do 1º ao Ens. Médio no campo Artes e Linguagens

Considerando que a produção educacional na área de Ensino decorre também das atividades de pesquisa no Programa de Pós-graduação, conforme preconizado por Rizzatti et al. (2020), o produto resultante foi elaborado segundo especificações técnicas, sendo passível de compartilhamento e devidamente registrado na plataforma EduCapes, alinhado à linha dois de pesquisa do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB), contemplando a Educação Básica. Ademais, o produto foi classificado como material didático, dada sua função na mediação de processos de ensino e aprendizagem em distintos contextos educacionais, incluindo suporte para práticas com materiais audiovisuais e novas mídias.

O PE intitulado "Luz, câmera & reflexão - GUIA PARA CURADORIA DE PRODUTOS AUDIOVISUAIS INFANTO-JUVENIS", tem como meta a apresentação dos conceitos basilares desta pesquisa e a proposição de um projeto que viabilize a prática da análise e construção de um breve filme ou animação, sob tais perspectivas, além de trazer orientações e recomendações de ferramentas que subsidiem a ação docente nessa construção, pois "torna-se indispensável quebrar paradigmas e estimular o professor a repensar o seu papel como agente de transformação, sustentando o diálogo e aprimorando sua metodologia de ensino e aprendizagem (ROCHA, 2024).

O produto educacional na área de Ensino deve ser gerado a partir de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação, conforme as diretrizes estabelecidas por RIZZATTI et al. (2020). O produto atende a especificações técnicas e, após aprovação, será compartilhado e registrado na plataforma EduCapes, alinhando-se à proposta do Programa de Pós-graduação em Educação Básica (PPGEB), permitindo o uso por outros docentes.

Em sua classificação, o produto é categorizado como livro digital, uma vez que serve como suporte na ação docente de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais, abrangendo formatos impressos, audiovisuais e novas mídias (RIZZATTI et al., 2020, p. 4).

Para avaliar a relevância da minha proposta de PE, utilizei um conjunto de palavras-chave (“banalização do mal”, “jornada do herói”, “mídia e afeto”, “mídia”) referentes à pesquisa combinando-as de formas variadas e também de forma individualizada para identificar qual o perfil de PE’s neste viés.

Como informado anteriormente, não foi localizada no acervo uma proposta alinhada integralmente à minha: um PE que abarcasse os princípios da educação midiática em prol da análise da jornada do herói. Este foi o primeiro ponto. Em seguida, refletindo sobre essa construção, também não foi localizado PE que analisasse a construção da perspectiva sobre a banalização do mal em produtos audiovisuais infantojuvenis, vindo, por fim, mas alinhando o processo, a relação entre mídia e afeto.

O guia "Luz, Câmera & Reflexão" foi desenvolvido para auxiliar educadores na escolha de produções audiovisuais, garantindo que estas respeitem valores éticos e sociais importantes ao público infantojuvenil. Embora obras classificadas como livres pareçam adequadas, é necessário um olhar atento às narrativas e dilemas dos personagens, destacando a jornada do herói. O guia também explora os critérios de classificação indicativa e sugere atividades práticas, como a criação de curtas-metragens pelos alunos, promovendo senso crítico, reflexão e valorização da diversidade e da moral na história.

Estruturado para permitir a imersão nos temas da pesquisa (Figura 48), mas em uma linguagem mais leve e amigável, o guia é dividido em Introdução, Objetivo, Curadoria e Mediação, Jornada do Herói e Banalização do Mal, Chamada à

Aventura. Rumo ao final da jornada, contamos com o capítulo de considerações finais, feedback, bibliografia e uma minibiografia sobre a autoria.

Figura 48 - Minions na cerimônia de abertura das Olimpíadas de Paris.



Fonte: Própria autora.

O uso de recursos tecnológicos, como inteligência artificial, vídeos e links (Figura 49), no "Luz, Câmera & Reflexão" está fundamentado no conceito de multimodalidade, que abrange uma variedade de formas e modos de representação empregados na criação linguística de uma mensagem, incluindo palavras, imagens, cores, formatos, elementos tipográficos, organização do texto, gestos, entonações e expressões faciais, entre outros aspectos (DIONÍSIO, 2005; 2011; SILVINO, 2012).

A integração de diferentes formas de comunicação serve para promover uma aprendizagem mais dinâmica e engajante. Esses elementos diversificados têm a função de traduzir teorias complexas em uma experiência de aprendizado mais acessível e prazerosa, tornando o processo menos denso e mais atrativo, sem comprometer a profundidade do conteúdo. A proposta é facilitar a compreensão crítica, utilizando linguagens contemporâneas e interativas.

Figura 49 - Minions na



Fonte: Própria autora.

No capítulo "Chamada à Aventura", a proposta de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP ou PBL, Project-Based Learning) é apresentada como uma metodologia que estimula a aplicação prática do conhecimento teórico. Por meio da criação de um curta-metragem, os alunos desenvolvem competências como autonomia, criatividade e trabalho em equipe, ao mesmo tempo em que conectam os conceitos estudados com a realidade prática. Essa abordagem torna o aprendizado mais dinâmico e centrado no aluno.

Entretanto, considerando o fosso digital presente em muitas escolas, essa proposta pode ser remodelada para uma peça teatral. Ao eliminar a dependência de recursos tecnológicos avançados, como equipamentos de vídeo ou softwares de edição, a atividade permanece acessível a todos os estudantes. Dessa forma, a adaptação para um formato não digital preserva os objetivos pedagógicos, garantindo que a experiência de aprendizagem seja inclusiva e equitativa.

Figura 50 - Chamada à aventura - Proposta de atividade prática

CHAMADA À AVENTURA

Título: Vamos Criar um Curta-Metragem!

Desperte o cineasta que há em você!

Você já parou para pensar como as histórias podem nos ensinar valiosas lições de vida? Nesta atividade, você terá a chance de se tornar o diretor e roteirista do seu próprio curta-metragem!

Desafio: Em grupos, vocês irão desenvolver um curta-metragem que explore uma moral da história com criticidade. Ao longo do processo, vamos utilizar ferramentas digitais como Trello para organizar o roteiro, CapCut para editar nossas cenas, Google Drive para armazenar os vídeos e Canva para criar artes incríveis!

Objetivo: Além de se divertir e expressar sua criatividade, vocês irão refletir sobre a mensagem que querem transmitir e como ela pode impactar o público.

Prepare-se para:

- Planejar e criar uma narrativa envolvente
- Aprender sobre a importância da moral nas histórias
- Colaborar com seus colegas de maneira dinâmica
- Apresentar sua obra-prima para a turma!

Vamos juntos transformar ideias em histórias!

Criação de uma Linha do Tempo Midiática

- Objetivo:** Estimular o entendimento histórico da evolução das mídias.
- Atividade:** Pesquisar marcos históricos da mídia e criar uma linha do tempo.
- Ferramentas:** Canva ou Google Slides para a criação visual; Trello

Recursos Essenciais:

Nesta seção, você encontrará uma seleção cuidadosamente curada de programas, livros e tutoriais que complementam e aprofundam os temas abordados no guia "Luz, Câmera e Reflexão". Esses recursos foram escolhidos para enriquecer seu aprendizado e auxiliar na prática da educação midiática. Navegue pelos links, descubra novas ferramentas e amplie seu conhecimento!

Trello

- [Acesse a plataforma](#)
- [Tutorial](#)

Clipchamp

- [Acesse a plataforma](#)
- [Tutorial](#)

CapCut

- [Acesse a plataforma](#)
- [Tutorial](#)

Canva

- [Acesse a plataforma](#)
- [Tutorial](#)

amazon

Fonte: Própria autora.

O guia "Luz, Câmera & Reflexão" oferece uma abordagem inovadora e crítica, alinhando tecnologia e educação de forma acessível. Com o objetivo de promover o senso crítico, o produto não só trabalha questões morais e éticas, como também permite flexibilidade metodológica. Seja por meio da produção de curtas ou atividades alternativas, como teatro, o guia busca proporcionar uma experiência educacional inclusiva e estimulante, adaptada às diferentes realidades do ambiente escolar.

8. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O presente capítulo tem como finalidade a apresentação, análise crítica e discussão dos resultados obtidos nesta pesquisa, com o intuito de descrever as análises realizadas após a coleta de dados, fundamentadas nas respostas fornecidas aos dois questionários aplicados, formulário de sondagem e de validação do PE.

Primeiramente, serão expostos os levantamentos decorrentes do questionário de sondagem, cujo propósito foi identificar as percepções iniciais dos participantes sobre o tema da pesquisa, a banalização do mal em produtos audiovisuais infantojuvenis com classificação indicativa Livre, além da estruturação do perfil dos respondentes.

Em seguida, será abordada a análise dos resultados em relação ao uso pedagógico de produtos audiovisuais no ambiente escolar, assim como as considerações dos respondentes a respeito dos conceitos centrais.

Em continuidade, com os dados provenientes do questionário de validação, aplicado com o intuito de verificar a consistência do PE tendo em vista as informações coletadas junto aos respondentes serão discutidos os feedbacks, serão discutidos os resultados gerais e seu impacto na pesquisa e desdobramentos no PE.

8.1. Questionário de sondagem

Após a submissão do projeto de pesquisa à Plataforma Brasil, sua aprovação foi emitida em 11 de setembro de 2024 (ANEXO D). A partir dessa data, o questionário de sondagem (APÊNDICE C) foi disponibilizado para os participantes que atendiam aos critérios estabelecidos no estudo, isto é, docentes da Educação Básica e atores do cenário de gestão do mesmo segmento.

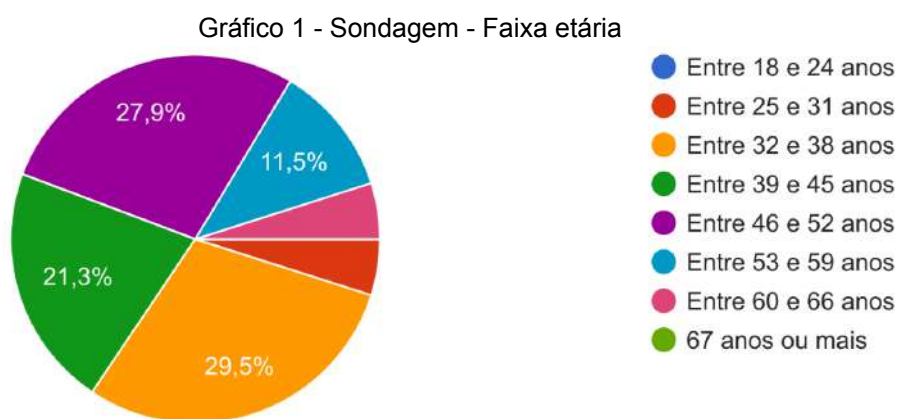
A disseminação do questionário ocorreu por meio de grupos de docentes da Educação Básica no Whatsapp e Facebook. Além disso, o questionário foi

encaminhado diretamente a gestores do segmento, que o redistribuíram a outros profissionais da área por intermédio de aplicativos de mensagens. O período de resposta foi delimitado a dez dias dia 12 a 22 de setembro de 2024, sendo fechado para novas submissões no citado dia.

Na seção subsequente, serão apresentados os resultados da análise das respostas fornecidas pelos 61 respondentes.

8.2. Caracterização dos respondentes

Os dados indicam uma distribuição etária (Gráfico 1) bastante equilibrada entre os participantes, encontrando-se na faixa etária de 32 a 38 anos (29,5%), 46 a 52 anos (27,9%) e 39 a 45 anos (21,3%), o que sugere uma predominância de profissionais mais experientes. Os dados indicam uma maturidade geracional entre os respondentes, o que pode refletir abordagens pedagógicas mais consolidadas conforme a experiência dos docentes.

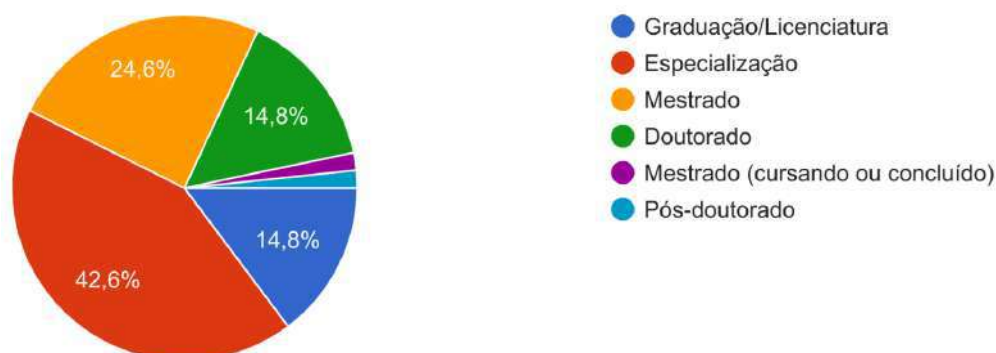


Fonte: Própria autora.

Em relação à formação acadêmica (Gráfico 2), observou-se que 42,6% dos participantes possuem Especialização como grau máximo, seguidos por 24,6% com Mestrado e 14,8% com Doutorado. Esses dados indicam que a maioria dos docentes ultrapassou o nível da graduação, revelando um elevado grau de qualificação. Tal cenário sugere uma capacidade aprimorada para implementar práticas pedagógicas sofisticadas e promover uma mediação mais eficaz no

ambiente escolar, o que potencialmente eleva a qualidade do ensino e a profundidade das discussões em sala de aula. A formação avançada, portanto, é um diferencial relevante no contexto educacional.

Gráfico 2 - Sondagem - Formação



Fonte: Própria autora.

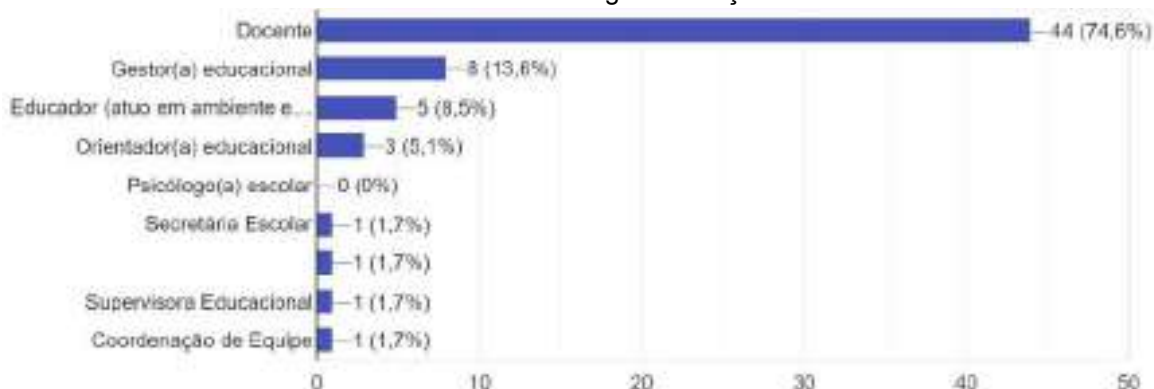
Os profissionais que participaram da pesquisa atuam majoritariamente na região Sudeste do país, sendo 90,2% no estado do Rio de Janeiro. Outros estados representados pelos respondentes incluem São Paulo, com 4,9% e Espírito Santo com 1,6%. Tal predominância, pode gerar uma representatividade desbalanceada da amostra em termos de abrangência nacional. Embora ofereça insights valiosos sobre a realidade desse estado, a concentração dos dados em uma única região limita a análise em um contexto mais amplo. Como desdobramento, torna-se pertinente expandir a coleta de dados para outras regiões do país, de modo a garantir uma visão mais abrangente e representativa da diversidade educacional no Brasil.

Os respondentes atuam predominantemente na rede de ensino privada, totalizando 47,5%. A rede de ensino pública estadual também está representada com 34,4%. Essa diversidade de redes educacionais sugere uma variação significativa nos desafios e abordagens pedagógicas, dependendo do contexto de atuação de cada profissional.

A função (Gráfico 3) predominante desempenhada pelos profissionais no ambiente escolar é a de docente, com 74,6% dos respondentes atuando nessa função. Em menor proporção, 13,6% exercem o papel de gestor(a) educacional. A alta concentração de docentes entre os participantes fornece uma perspectiva

focada nas práticas pedagógicas e nas responsabilidades diretamente relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

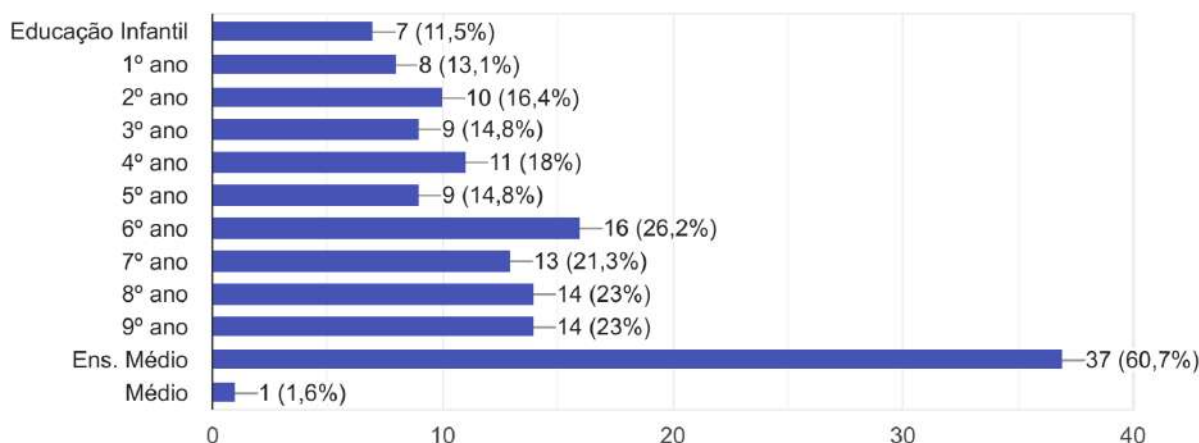
Gráfico 3 - Sondagem - Função



Fonte: Própria autora.

Os dados mostram que 60,7% dos docentes atuam no Ens. Médio, enquanto outros 28,2% lecionam no 6º ano do Ens. Fundamental Anos Finais (Gráfico 4). Essa divisão evidencia a presença de profissionais que trabalham tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, o que é relevante para a aplicação de diferentes estratégias pedagógicas conforme a etapa escolar.

Gráfico 4 - Sondagem - Anos escolares de atuação



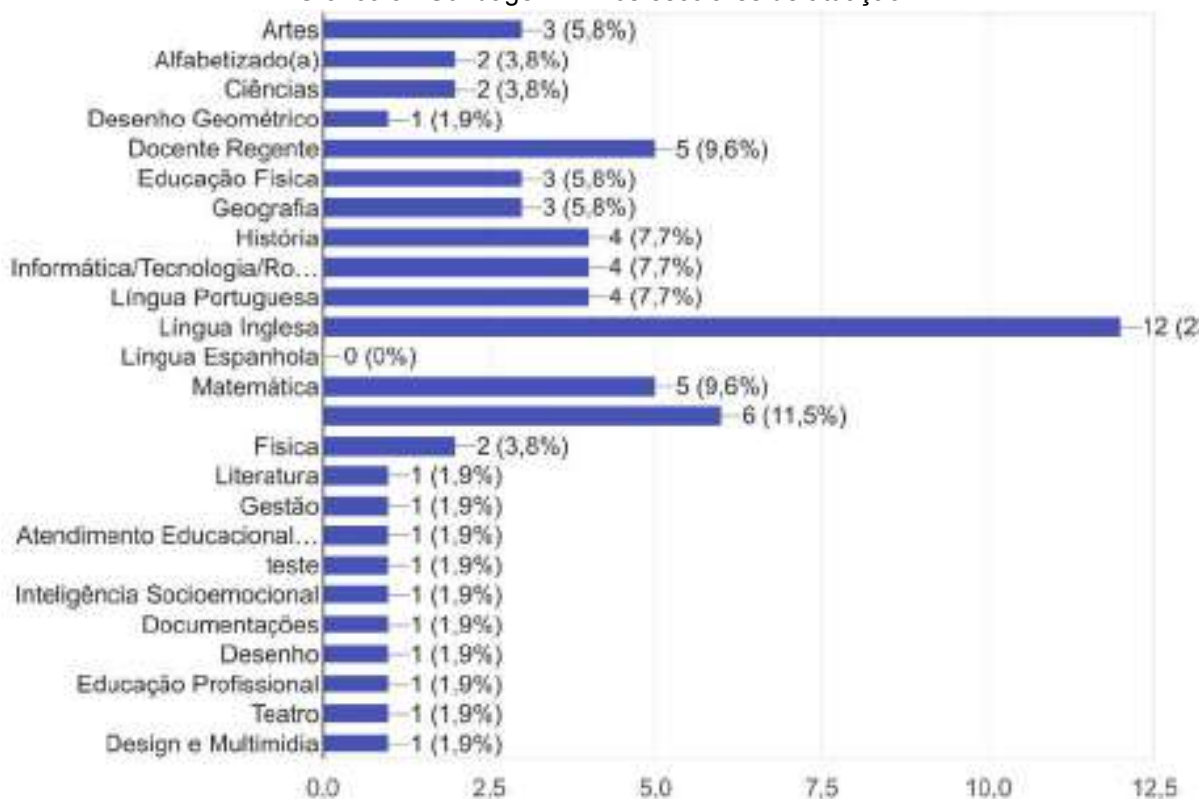
Fonte: Própria autora.

Por fim, em termos de disciplinas (Gráfico 5), a maioria dos docentes leciona Língua Inglesa, totalizando 23,1%. Outras disciplinas representativas, como Informática, Tecnologia, Robótica e Matemática se aproximam do mesmo

percentual. A variedade de disciplinas abarcadas pelos respondentes proporciona uma visão integrada da prática pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento.

Faz-se importante destacar que há respondentes não docentes, exercendo uma ou mais funções pedagógicas administrativas no ambiente escolar.

Gráfico 5 - Sondagem - Anos escolares de atuação

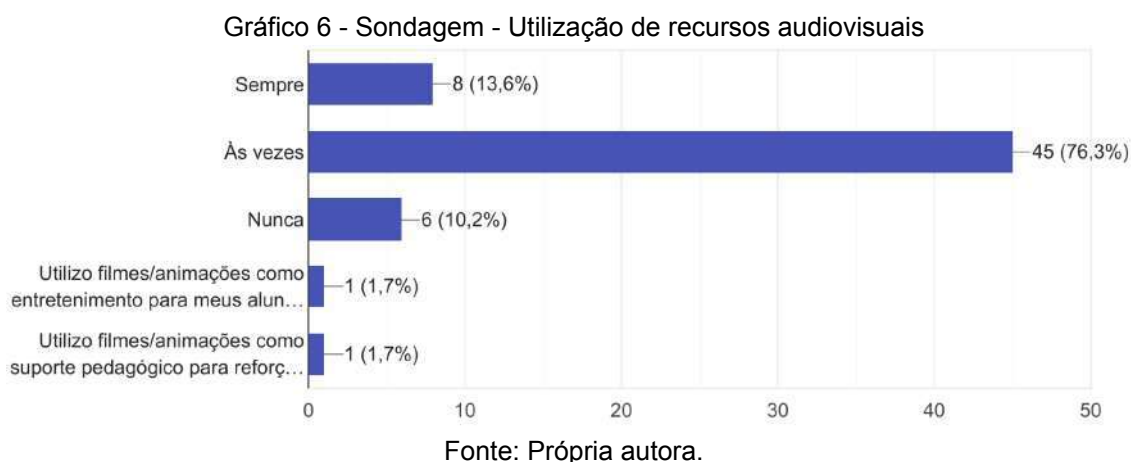


Fonte: Própria autora.

8.3. Contexto de uso de produtos audiovisuais na rotina escolar

A pesquisa buscou compreender como e com que frequência (Gráfico 6) os professores utilizam recursos audiovisuais, como filmes e animações, no ambiente escolar ao longo do ano letivo. Dentre os respondentes, 76,3% indicaram que às vezes utilizam esses recursos, enquanto 13,6% afirmaram que os utilizam sempre. Essa prevalência de uso sugere que os produtos audiovisuais são uma ferramenta pedagógica presente em diferentes tempos do processo de ensino-aprendizagem.

Através da perspectiva dos que utilizam tais recursos às vezes ou sempre, busquei aprofundar o motivo desta frequência tendo em vista a finalidade do uso dos recursos audiovisuais levando aos respondentes uma questão não obrigatória de cunho discursivo.



Com base nas respostas dos participantes, pode-se sintetizar que o objetivo dos docentes que utilizam produtos audiovisuais em suas aulas de forma recorrente (sempre) é complementar e ilustrar o conteúdo ministrado, servindo como uma ferramenta auxiliar que facilita o aprendizado, amplia o vocabulário e permite a análise técnica de elementos artísticos.

Já aqueles que fazem uso esporádico do recurso, ao analisar a finalidade de seu uso é possível perceber que constantemente está vinculado a uma ação muito relevante de complemento da ação docente, ou seja, uma forma de testar e validar a aprendizagem dos estudantes, como justificam os respondentes:

- RESPONDENTE A²⁰ - “Para que o entendimento seja de forma mais rápida e eficaz.”;
- RESPONDENTE B - “Utilizo para enriquecer o ensino, tornando as aulas mais dinâmicas, isso facilita a compreensão de conceitos complexos do ensino e atendem a diferentes estilos de aprendizagem, bem como mantêm o interesse e a motivação dos alunos, proporcionando uma experiência mais envolvente.”;

²⁰ Nenhum dos respondentes que participaram da pesquisa terá seu nome divulgado, como apontado no TCLE, logo, serão identificados aqui por letras do alfabeto preservando seu anonimato.

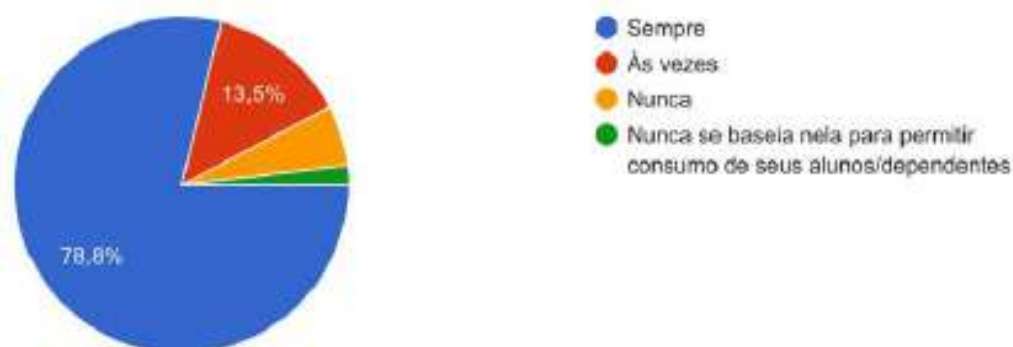
- RESPONDENTE C - “Complemento dos tópicos estudados.”;
- RESPONDENTE D - “Apresentação, visualização e esclarecimento dos temas abordados na área que leciono”.
- RESPONDENTE E - “Promover a reflexão e a leitura crítica da mensagem do recurso audiovisual utilizado.”;
- RESPONDENTE F - “Aprofundamento de conhecimento ou sensibilização.”.

Para além deste ponto, destaco o uso em alinhamento com o foco desta pesquisa, como cita o Respondente G que utiliza os recursos audiovisuais “Para o ensino de valores, como amizade, empatia e cooperação; fomento a imaginação e a criatividade; abordagem de valores, como solidariedade e respeito; e para os momentos de relaxamento e diversão.”, indo encontro dos Respondentes H, que utiliza “para fins pedagógicos e também para a formação social cultural dos estudantes. Além do lazer e diversão quando sinto a necessidade de aliviar um pouco a tensão na sala de aula.” e do Respondente I, o qual busca “Promover a reflexão e a leitura crítica da mensagem do recurso audiovisual utilizado.”

Os que nunca utilizam, menos de 10%, alegam motivos variados, desde escassez de recursos multimídia até a baixa carga horária que possuem com suas turmas, privilegiando atividades práticas estritamente vinculadas a ementa da disciplina para cumprir a proposta pedagógica, fatores que evidenciam barreiras que, para alguns docentes, dificultam ou inviabilizam o uso de filmes e animações como parte de suas práticas as quais têm aplicabilidade real no cotidiano docente, de acordo com os próprios respondentes que têm essa possibilidade.

Um aspecto valioso observado na pesquisa foi a consideração da classificação indicativa ao selecionar os materiais audiovisuais (Gráfico 7). 78,8% dos que utilizam filmes ou animações afirmaram que levam em consideração a classificação etária desses produtos, o que demonstra uma preocupação com a adequação do conteúdo às faixas etárias dos estudantes, além da confiabilidade destes em tal parâmetro, enquanto aproximadamente 13,5% considera as vezes, havendo aproximadamente 8% dos participantes que nunca consideram esse critério como determinante em sua avaliação.

Gráfico 7 - Sondagem - Classificação indicativa como parâmetro de escolha de produções audiovisuais

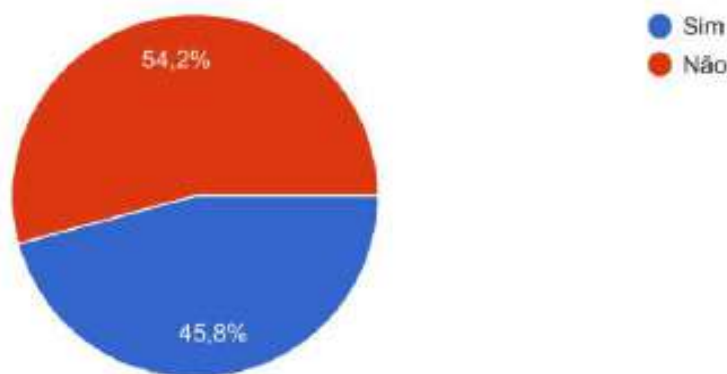


Fonte: Própria autora.

8.4. Percepções e reflexões dos respondentes sobre os temas-chave

Uma das questões centrais a serem verificadas na pesquisa foi o nível de conhecimento dos docentes sobre o "Guia Prático de Audiovisual", documento regulamentado pelo Ministério da Justiça (Gráfico 8), que define as diretrizes para a classificação indicativa no Brasil.

Gráfico 8 - Sondagem - Conhecimento sobre a autoria do "Guia Prático de Audiovisual"



Fonte: Própria autora.

Os dados revelam que 54,2% dos respondentes não estão cientes de que o Ministério da Justiça é o órgão responsável por essa regulamentação, o que indica que uma parcela significativa dos educadores revelando uma possível lacuna na formação ou no acesso a informações cruciais sobre a adequação de conteúdos audiovisuais para o público infantojuvenil, demonstrando que a maioria dos

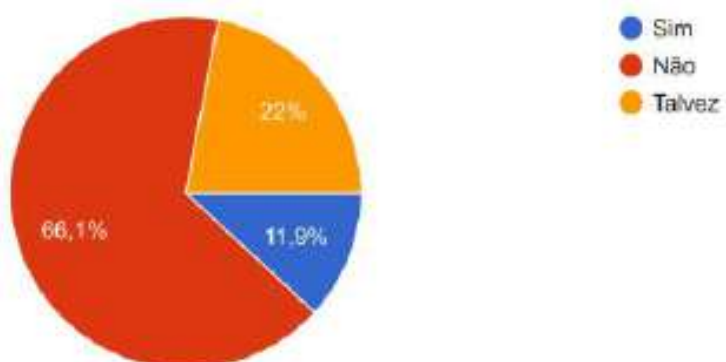
respondentes não têm familiaridade com o papel do Estado na normatização de conteúdos audiovisuais voltados para diferentes faixas etárias.

Esse dado é particularmente relevante, pois o desconhecimento sobre a regulamentação pode influenciar a maneira como os educadores selecionam e utilizam filmes e animações em sala de aula, além de impactar na percepção da importância da classificação indicativa como ferramenta de proteção e orientação. A conscientização sobre o "Guia Prático" é fundamental para garantir que os docentes escolham materiais que estejam em consonância com as diretrizes nacionais, respeitando as necessidades e o desenvolvimento das crianças e adolescentes.

A pesquisa também buscou explorar as percepções dos docentes quanto ao uso de filmes e animações com conteúdos potencialmente controversos, especialmente quando a classificação indicativa é Livre. Ao serem questionados se considerariam utilizar filmes ou animações com conteúdo violento em suas aulas, a maioria dos respondentes, 67,8%, expressou uma posição contrária. No entanto, um número menor, mas não inexpressivo, de professores, mencionou que talvez consideraria o uso de conteúdo violento, 20,3%, e 11,9% afirma que sim, usaria tal tipo de conteúdo.

Outro ponto levantado foi a questão do uso de filmes ou animações em que a maldade ou vilania são utilizadas como meios para formar amizades (Gráfico 9). Aqui, o debate se intensificou, com 66,1% dos participantes destacando que tais narrativas podem transmitir valores ambíguos ou prejudiciais para crianças e adolescentes. Por outro lado, aproximadamente 34% dos respondentes indicaram que consideraria o uso de produções nos citados moldes..

Gráfico 9 - Sondagem - Considerações de uso de filmes ou animações com conteúdo que valorize e utilize a maldade ou vilania como meios para formar amizades



Fonte: Própria autora.

Este bloco trata da perspectiva de importância da classificação indicativa etária na escolha e consumo de filmes ou animações por crianças e adolescentes. A grande maioria dos respondentes, 84,5% considerou esse critério essencial, ressaltando que ele serve como uma orientação valiosa para garantir a adequação do conteúdo ao público-alvo. Em complemento a esta questão, busquei as justificativas dos respondentes e estas corroboram a alta confiabilidade em relação ao documento, em muitos casos considerando-o o balizador ideal para definir suas escolhas, conforme citam os próprios consultados:

- RESPONDENTE G - “Desde que o *enredo* esteja de acordo e respeite a idade indicativa.”;
- RESPONDENTE H - “Se a classificação etária *foi pensada por pessoas que entendem do assunto*, deve ser um bom balizador.”;
- RESPONDENTE I - “A classificação indicativa etária é um *critério fundamental na escolha*, pois orienta pais, educadores e responsáveis *levando em conta o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças*. A exposição a temas inadequados, como violência extrema, linguagem imprópria ou situações de alta complexidade emocional, pode impactar negativamente o comportamento e a compreensão de mundo das crianças. A classificação indicativa ajuda a proteger e promover o desenvolvimento saudável, *garantindo que o recurso seja apropriado para a idade e não cause desconforto ou confusão*.”;
- RESPONDENTE J - “*Sempre devemos* respeitar a classificação pois ela foi pensada e discutida.”;
- RESPONDENTE K - “*Apenas apresento* filmes ou animações que estejam dentro da classificação etária da turma.”;
- RESPONDENTE L - “*Obviamente*, respeitar a classificação etária é propiciar uma *experiência verdadeiramente significativa e respeitosa aos estudantes*.”;
- RESPONDENTE M - “*Entendo que uma diretriz do Ministério da Justiça considerará livre um conteúdo realmente livre de conteúdos impróprios*”.

A confiança depositada no guia elaborado pelo Ministério da Justiça revela uma crença sólida na sua capacidade de cumprir o papel de proteger o público

infantojuvenil, evitando exposições inadequadas. Para eles, o documento é encarado como um padrão de excelência, fruto de uma análise criteriosa por especialistas da área, o que legitima sua aplicação e endossa sua relevância. Além disso, a classificação indicativa é frequentemente vista como uma ferramenta infalível, capaz de assegurar que os produtos audiovisuais atendam às necessidades de desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, contribuindo para um consumo de mídia mais responsável e seguro. Dessa forma, os respondentes sugerem que a confiança nesse dispositivo normativo é quase absoluta, sendo considerado por muitos como um mecanismo de regulação que chancela o consumo de conteúdo Livre sem a necessidade de curadoria.

Por outro lado, há uma parcela de respondentes que, embora reconheçam a importância da classificação indicativa etária, não a consideram um critério absoluto. Para esses indivíduos, a classificação atua como um guia inicial, mas a decisão final sobre a exibição de determinado conteúdo é mediada por uma análise pessoal e prévia, como afirmam os seguintes respondentes:

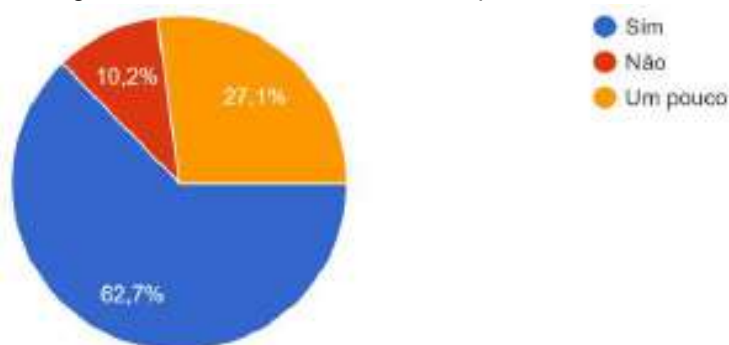
- RESPONDENTE M - “Pode ajudar o docente na escolha, *mas particularmente sempre vejo as mídias antes de utilizá-las.*”;
- RESPONDENTE N - “Cada etapa de aprendizado exige um certo nível de amadurecimento e discernimento. Daí, entendo que a *combinação classificação etária e análise prévia do conteúdo* a ser exibido, são fundamentais para o aprendizado reflexivo e instrutivo.”;
- RESPONDENTE O - “Acredito que nem mesmo a atual classificação etária seja suficiente pois tenho visto muitos filmes livres que não deveriam ser por conta de maus ensinamentos ou violência.”;
- RESPONDENTE P - “Prefiro minha própria avaliação, pois *não confio na classificação indicativa que temos atualmente.*”.

. O caráter subjetivo das necessidades pedagógicas e cognitivas das crianças, somado à diversidade dos produtos audiovisuais, leva esses respondentes a adotarem uma postura mais cautelosa, como demonstrado nas falas colhidas. A desconfiança em relação à suficiência da classificação etária para proteger ou instruir adequadamente o público é evidente, sendo que muitos preferem confiar em sua própria experiência e critério ao avaliar o conteúdo. Essa postura ressalta a

percepção de que a avaliação humana e contextual do educador ou responsável é imprescindível para garantir que o material audiovisual esteja em consonância com o desenvolvimento intelectual e emocional dos jovens. Assim, a classificação indicativa é vista, por essa parcela, como uma ferramenta útil, mas não infalível, requerendo complementação por meio de um julgamento pessoal mais atento e criterioso.

Chegando próximo ao fim da análise dos dados obtidos durante a sondagem, investiguei o nível de conhecimento dos respondentes sobre os enredos dos filmes *Minions* e *Meu Malvado Favorito* (Gráfico 10), assim como suas reflexões sobre a construção narrativa dessas produções. Inicialmente, foi perguntado se os participantes conheciam o enredo dos filmes, havendo 62,7% sinalizando afirmativamente, demonstrando familiaridade com os personagens e suas tramas.

Gráfico 10 - Sondagem - Conhecimento sobre a franquia *Minions*/*Meu Malvado Favorito*



Fonte: Própria autora.

Em seguida, propus uma reflexão mais aprofundada sobre a presença de figuras mitológicas, mas também sujeitos históricos reais, no universo dos *Minions*. Tendo isso em vista, questionei se os respondentes haviam considerado a possibilidade de os *Minions* servirem a líderes controversos e responsáveis por atrocidades históricas, como Adolf Hitler, Josef Stalin e Osama bin Laden, já que a própria apresentação dos personagens em seu filme diz que eles nasceram para servir o vilão mais malvado da face da Terra. A análise das respostas revela uma divisão interessante entre os participantes.

81,4% de respondentes indicou que não havia considerado o peso histórico e moral que tais personagens e suas associações carregam. A trama lúdica dos

filmes, voltada ao público infantojuvenil, parece ter obscurecido a ligação com eventos e figuras do passado. Exemplos incluem:

Por outro lado, 18,6% demonstrou já ter refletido sobre essa conexão entre a trama dos Minions e a história mundial. Para eles, a relação com líderes históricos polêmicos foi vista como uma tentativa de trazer aspectos sombrios da humanidade à superfície, muitas vezes de forma sutil ou, em alguns casos, banalizada.

Esses dados indicam que, embora a maioria dos respondentes não tenha refletido profundamente sobre o peso histórico de algumas associações feitas nos filmes, há uma parcela que reconhece essa construção narrativa como algo relevante e, de certa forma, provocador. A abordagem leve e humorística dos filmes parece mascarar, para muitos, os elementos mais sombrios relacionados à vilania e à história mundial. No entanto, a análise também sugere que, para alguns, a trama traz à tona questões éticas e morais, mesmo que de forma disfarçada ou banalizada pela comédia e pelo tom lúdico.

8.5. Validação da versão 1 do PE: Feedbacks, desafios e soluções

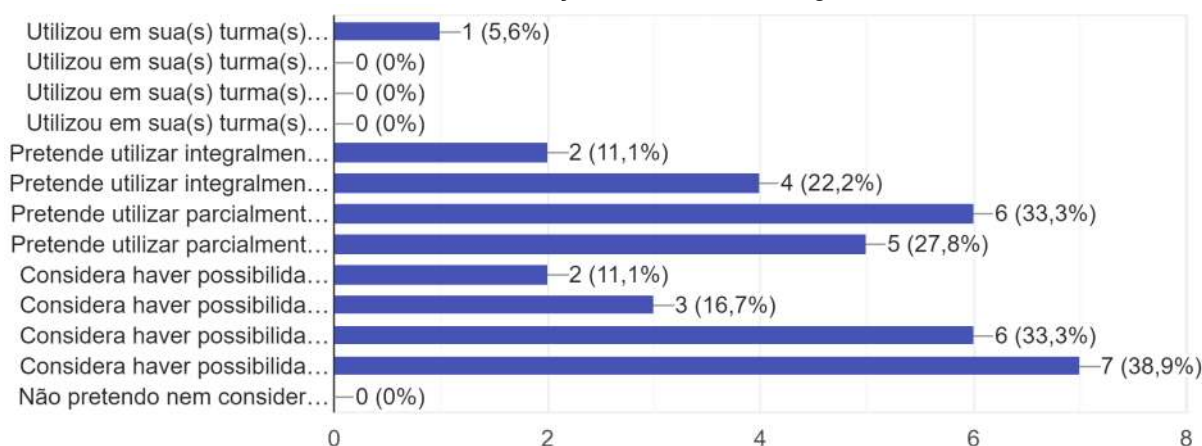
Dos 61 respondentes da pesquisa de sondagem, 50 sinalizaram estar dispostos a participar da etapa de validação do PE (APÊNDICE D), que esteve aberta por 10 dias, de 27 de setembro a 6 de outubro, recebendo o feedback de 18 respondentes.

Com o intuito de otimizar o processo de validação do PE, as questões iniciais do formulário foram estruturadas em formato objetivo (escolha única), sendo disponibilizada uma questão para fechamento da proposta no formato discursivo e em caráter não obrigatório. Tal construção foi idealizada para tornar o processo validativo mais palatável, conciso, dando liberdade para o respondente sinalizar o que julgar necessário, mas sem abrir mão das questões essenciais para que a pesquisa obtivesse os dados necessários para sua validação.

Iniciando a análise da validação, é possível verificar comparando o email dos respondentes da validação em relação ao da sondagem, 95% dos validadores são docentes, havendo 5% dos respondentes em cargos voltados para gestão escolar.

Após a leitura do Guia “Luz, câmera e reflexão”, os respondentes foram questionados sobre a validade de seu uso (Gráfico 11), ou seja, se é pertinente abraçar tal proposta e, para além deste ponto, parcial ou integralmente. Faz-se importante destacar que todos os respondentes consideraram o uso do PE relevante havendo a aplicação do mesmo em turmas de Educação Infantil, sendo majoritariamente docentes que consideram o uso integral na Educação Infantil e Anos Iniciais, parcialmente no Ensino Médio, com as devidas adaptações já que neste segmento os alunos possuem maior maturidade cognitiva, além de, em alguns casos, já serem maiores de idade.

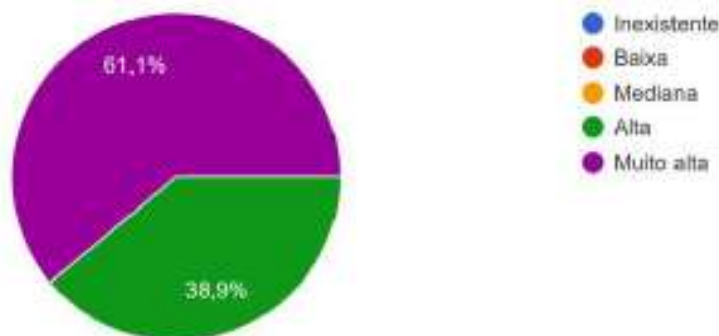
Gráfico 11 - Validação - Sobre o uso do guia



Fonte: Própria autora.

Sobre a relevância do PE (Gráfico 12), 61,1% considerou o “Luz, câmera e reflexão” muito alta e 38,9% alta. Esses dados demonstram que o produto não apenas atendeu às expectativas dos participantes, mas também reforça sua aplicabilidade prática no ambiente educacional. A alta porcentagem de aprovação sugere que o “Luz, Câmera e Reflexão” se alinha às necessidades contemporâneas de educação midiática, oferecendo uma abordagem crítica e acessível que contribui significativamente para a formação dos alunos, sendo amplamente reconhecido por seu potencial transformador.

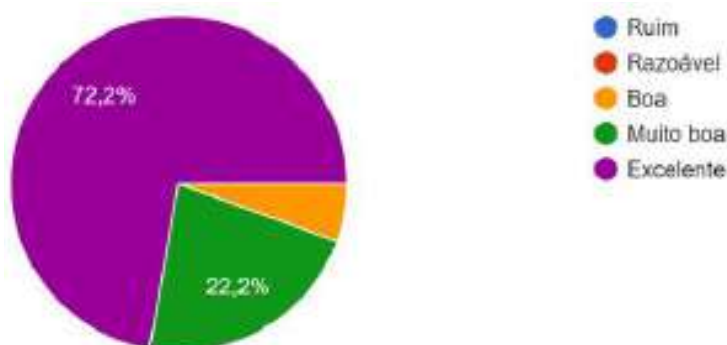
Gráfico 12 - Validação - Relevância do guia



Fonte: Própria autora.

Em relação a organização do conteúdo do PE (Gráfico 13), os resultados relacionados à organização do Produto Educacional (PE) foram extremamente positivos. Entre os 18 respondentes, 72,2% (13 respondentes) classificaram a organização como excelente, e outros 22,2% (4 respondentes) como muito boa. Apenas 5,6% (1 respondente) consideraram o conteúdo como bom, sendo que este último não ofereceu feedback adicional na área discursiva, ao contrário da maioria, que contribuiu com sugestões. Esses comentários serão detalhados nas próximas páginas, destacando a solidez da organização e a clareza do material apresentado.

Gráfico 13 - Validação - Sobre a organização do guia

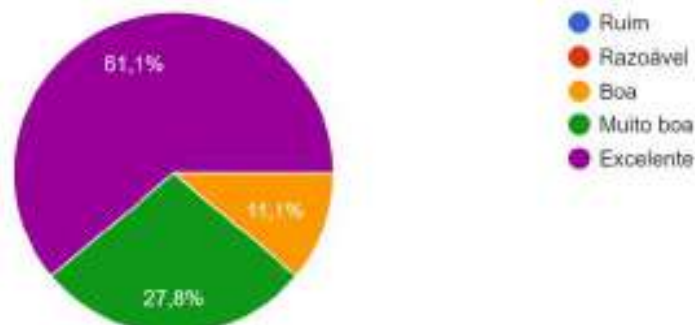


Fonte: Própria autora.

Os resultados relacionados à proposta pedagógica do guia (Gráfico 14) também foram amplamente positivos. Entre os participantes, 61,1% a consideraram excelente, 27,8% muito boa e 11,1% boa. Vale destacar que o respondente A, que classificou a proposta como boa, não ofereceu feedback adicional, assim como o respondente B, que repetiu sua avaliação da questão anterior, sem contribuir mais para a validação. Em contrapartida, os outros 88,9% que classificaram o guia em

padrões elevados forneceram comentários ricos, reforçando o alto nível pedagógico do produto.

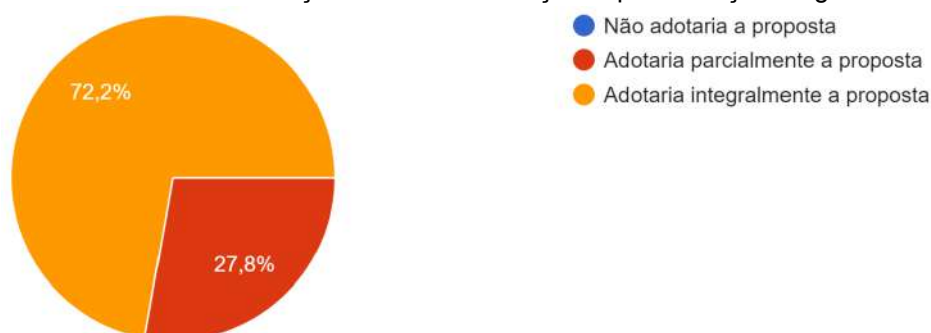
Gráfico 14 - Validação - Sobre a proposta pedagógica do guia



Fonte: Própria autora.

Em relação à implementação da proposta do guia (Gráfico 15), a maioria dos respondentes demonstrou grande adesão. 72,2% indicaram que adotariam a proposta integralmente, enquanto 27,8% adotariam parcialmente. Nenhum dos respondentes afirmou que não adotaria a proposta, evidenciando um alto nível de aceitação do material apresentado. Essa tendência reforça a relevância e aplicabilidade prática do guia no contexto educacional.

Gráfico 15 - Validação - Sobre a execução/implementação do guia

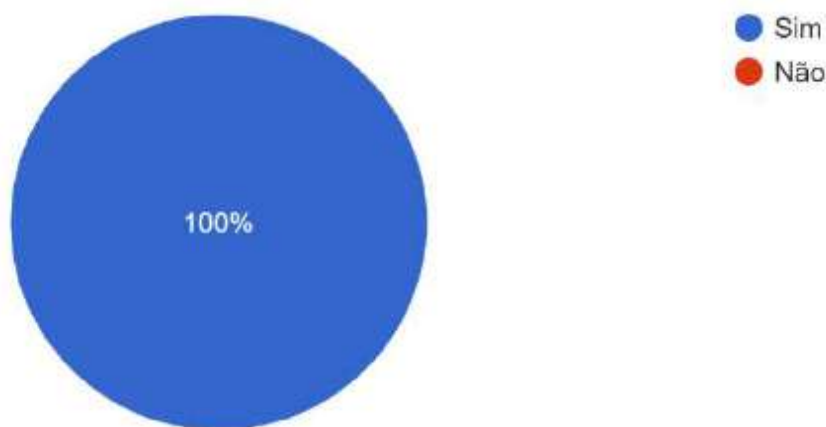


Fonte: Própria autora.

Com 100% dos respondentes recomendando o guia (Gráfico 16) “Luz, Câmera e Reflexão”, alcançamos uma validação contundente e significativa para o projeto. Esse resultado demonstra não só a pertinência do conteúdo, mas também a sua relevância e aplicabilidade no contexto educacional. A unanimidade das respostas reflete o potencial do guia como uma ferramenta adequada para o

desenvolvimento da educação midiática. Esse feedback positivo não só legitima o projeto, mas também reforça seu impacto transformador nas práticas pedagógicas futuras.

Gráfico 16 - Validação - Sobre a recomendação do guia



Fonte: Própria autora.

Por fim, relaciono abaixo os feedbacks dados no campo discursivo relacionando-os às avaliações de relevância, organização e perspectiva de densidade pedagógica, possibilitando a visualização crescente das perspectivas dos respondentes:

- RESPONDENTE A
 - a. Avaliação sobre a relevância do PE - Alta;
 - b. Avaliação sobre a organização do conteúdo do PE - Excelente;
 - c. Avaliação sobre a proposta pedagógica do PE - Muito boa;
 - d. Feedback - “Primeiro quero elogiar o design e a apresentação do Guia. É convidativo e atrativo visualmente, o que logo de início estimula minha atenção. Os recursos áudio visuais são interessantes e inovadores, pois confesso que não tive contato com Produtos assim. Sem dúvida sua sugestão será abordada por mim nas minhas aulas, em alinhamento com a filosofia da escola. Neste momento, trabalho em colégio religioso e alguns temas não são permitidos sem o acompanhamento de psicólogos. É a rotina da escola. Isto cria desafios para que eu

possa implementar as sugestões, mas não é responsabilidade do produto e sim, da instituição.

- RESPONDENTE B

- a. Avaliação sobre a relevância do PE - Muito alta;
- b. Avaliação sobre a organização do conteúdo do PE - Muito alta;
- c. Avaliação sobre a proposta pedagógica do PE - Excelente;
- d. Feedback - “Há uma tendência cada vez maior das telas e dos avanços da tecnologia de dessensibilização das crianças a temas da violência ou outros pouco apropriados para a faixa etária. O guia faz uma revisão de literatura e reflexão crítica sobre tais situações e apresenta uma proposta de prática muito interessante.”;

- RESPONDENTE C

- a. Avaliação sobre a relevância do PE - Muito alta;
- b. Avaliação sobre a organização do conteúdo do PE - Muito alta;
- c. Avaliação sobre a proposta pedagógica do PE - Muito alta;
- d. Feedback - “Acho importante colocar também opções para professores de turmas técnicas, pois também deveria levar em consideração a faixa etária do aluno mais novo matriculado no curso.”;

- RESPONDENTE D

- a. Avaliação sobre a relevância do PE - Alta;
- b. Avaliação sobre a organização do conteúdo do PE - Muito boa;
- c. Avaliação sobre a proposta pedagógica do PE - Boa;
- d. Feedback - Não registrou feedback;

- RESPONDENTE E

- a. Avaliação sobre a relevância do PE - Muito alta;
- b. Avaliação sobre a organização do conteúdo do PE - Excelente;
- c. Avaliação sobre a proposta pedagógica do PE - Excelente;

- d. Feedback - “A proposta do Guia é de grande relevância, pois destaca com sensibilidade o assunto. Como os pais e docentes devem ter um olhar especial e meticuloso, na hora de apresentar conteúdos audiovisuais. Visto neste guia, que as escolhas , podem não ser tão simples.”;

- RESPONDENTE F

- a. Avaliação sobre a relevância do PE - Muito alta;
- b. Avaliação sobre a organização do conteúdo do PE - Excelente;
- c. Avaliação sobre a proposta pedagógica do PE - Excelente;
- d. Feedback - “Guia prático, linguagem adequada ao público alvo, fácil utilização. Parabéns pelo excelente trabalho!”;

- RESPONDENTE G

- a. Avaliação sobre a relevância do PE - Muito alta;
- b. Avaliação sobre a organização do conteúdo do PE - Muito boa;
- c. Avaliação sobre a proposta pedagógica do PE - Muito boa;
- d. Feedback - “Achei o tema interessantíssimo e que pode gerar debates importantes com os estudantes.”;

- RESPONDENTE H

- a. Avaliação sobre a relevância do PE - Muito alta;
- b. Avaliação sobre a organização do conteúdo do PE - Excelente;
- c. Avaliação sobre a proposta pedagógica do PE - Excelente;
- d. Feedback - “Material de grande riqueza no que estimula o desenvolvimento e habilidades do aluno, ensinando na prática o entendimento e o senso de responsabilidade.”;

- RESPONDENTE I

- a. Avaliação sobre a relevância do PE - Alta;
- b. Avaliação sobre a organização do conteúdo do PE - Muito boa;
- c. Avaliação sobre a proposta pedagógica do PE - Excelente;

- d. Feedback - “Achei um material excelente para trabalhar na formação de professores”;

- RESPONDENTE J

- a. Avaliação sobre a relevância do PE - Muito alta;
- b. Avaliação sobre a organização do conteúdo do PE - Excelente;
- c. Avaliação sobre a proposta pedagógica do PE - Muito boa;
- d. Feedback - “O mini-dicionário e a proposta de criação de um curta é muito interessante. A explicação da jornada do herói também é muito preciosa. Pretendo usar essas partes na prática pedagógica.”;

- RESPONDENTE K

- a. Avaliação sobre a relevância do PE - Muito boa;
- b. Avaliação sobre a organização do conteúdo do PE - Excelente;
- c. Avaliação sobre a proposta pedagógica do PE - Excelente;
- d. Feedback - “Lilian, o seu produto está incrível! Eu não sou muito versada nesse assunto de desenhos e mundo midiático, mas, ao percorrer o material, logo senti a vontade de compartilhar com alguém da minha escola, que domine melhor esse assunto, e que desenvolva com os estudantes essa proposta. Acho de EXTREMA importância a reflexão sobre o tema que você traz aqui, é de EXTREMA importância desenvolvermos ações como as que você propõe. Como gestora, gostaria de deixar um convite para você realizar um encontro de formação com os professores no próximo ano, caso tenha disponibilidade, e acompanhar a aplicação do produto em nossa escola.”;

- RESPONDENTE L

- a. Avaliação sobre a relevância do PE - Alta;
- b. Avaliação sobre a organização do conteúdo do PE - Boa;
- c. Avaliação sobre a proposta pedagógica do PE - Boa;
- d. Feedback - Não registrou feedback;

- RESPONDENTE M

- a. Avaliação sobre a relevância do PE - Alta;
- b. Avaliação sobre a organização do conteúdo do PE - Muito boa;
- c. Avaliação sobre a proposta pedagógica do PE - Muito boa;
- d. Feedback - “Acredito que o guia é um recurso muito bom para subsidiar minha prática, até mesmo gerar uma sequência didática sobre o assunto, o uso de classificações em desenhos e outras mídias como recurso para a educação é essencial para promover uma mediação consciente. Ao classificar essas obras, é possível guiar os educadores na escolha de materiais adequados para cada faixa etária, protegendo as crianças de conteúdos que possam ser inadequados para o seu estágio de desenvolvimento. Outrossim, quando vilões são retratados como “bonzinhos” ou suas ações são justificadas, isso pode gerar confusão sobre o que é certo ou errado. Embora essa abordagem possa estimular reflexões críticas, é essencial discutir as motivações dos personagens e suas consequências, ajudando os alunos a entender a complexidade dos comportamentos sem perder de vista os valores éticos e a importância da responsabilidade.”;

- RESPONDENTE N

- a. Avaliação sobre a relevância do PE - Alta;
- b. Avaliação sobre a organização do conteúdo do PE - Excelente;
- c. Avaliação sobre a proposta pedagógica do PE - Excelente;
- d. Feedback - “Parabenizo o trabalho desenvolvido, as cores e imagens apresentadas. Uma riqueza no colorido e mídias super atrativas. O cuidado e a delicadeza nos pequenos detalhes. Agradeço a oportunidade de ter participado. Grande abraço e sucesso!!”;

- RESPONDENTE O

- a. Avaliação sobre a relevância do PE - Muito alta;
 - b. Avaliação sobre a organização do conteúdo do PE - Excelente;
 - c. Avaliação sobre a proposta pedagógica do PE - Excelente;
 - d. Feedback - Não registrou feedback;
- RESPONDENTE P
 - a. Avaliação sobre a relevância do PE - Muito alta;
 - b. Avaliação sobre a organização do conteúdo do PE - Excelente;
 - c. Avaliação sobre a proposta pedagógica do PE - Muito boa;
 - d. Feedback - Não registrou feedback;
- RESPONDENTE Q
 - a. Avaliação sobre a relevância do PE - Muito alta;
 - b. Avaliação sobre a organização do conteúdo do PE - Excelente;
 - c. Avaliação sobre a proposta pedagógica do PE - Excelente;
 - d. Feedback - “Fantástica essa sua iniciativa e esse seu objeto de pesquisa e avaliação. Parabéns!!!”;
- RESPONDENTE R
 - a. Avaliação sobre a relevância do PE - Alta;
 - b. Avaliação sobre a organização do conteúdo do PE - Excelente;
 - c. Avaliação sobre a proposta pedagógica do PE - Excelente;
 - d. Feedback - “Um trabalho de excelência! Reconhecer a competência da Profissional que desenvolveu este produto, com toda a sua expertise, é o mínimo que nos cabe.”;

O processo de validação trouxe como sugestão o aperfeiçoamento da proposta com uma visão voltada para Educação Profissional, além de um convite para dirigir uma formação de professores da Educação Básica no início de 2025. Também foi uma confirmação de minhas preocupações e investimento no design do produto, trabalho realizado com base em meus conhecimento em design instrucional, foram percebidos e alcançaram seu objetivo, que era tornar o PE uma experiência agradável.

Para terminar, a ênfase da multimodalidade do conteúdo e o uso de tecnologia, foram pontos que considerei sua implementação essenciais, levando em conta toda a aprendizagem que me foi favorecida através das disciplinas Mediação Tecnológica e Ensino e Produtos Educacionais, Produções Tecnológicas e Recursos Didático-Formativos.

Ao trazer algumas provocações e inquietações no que tange a educação midiática, o guia 'Luz, Câmera e Reflexão' não apenas abre portas, mas também convida educadores e alunos a explorar novas possibilidades de aprendizado e crescimento.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após consumir diversas produções audiovisuais classificadas como "Livre" e dialogar com crianças, adolescentes e professores, percebi que a indicação etária é frequentemente vista como critério central na escolha desses materiais.

A pesquisa explora a banalização do mal, evidenciando como conteúdos aparentemente inocentes podem normalizar condutas problemáticas, propondo um olhar crítico sobre as mensagens subentendidas nas obras. A pesquisa, que culmina no guia, apresenta sugestões de atividades práticas que estimulem a participação dos alunos na criação audiovisual, fomentando um aprendizado reflexivo e consciente. Muniz Sodré, Hannah Arendt, e Joseph Campbell sustentam o embasamento teórico.

A presente pesquisa foi guiada pela proposta de desenvolver o guia "Luz, Câmera & Reflexão", voltado para apoiar docentes da Educação Básica na escolha crítica de produtos audiovisuais para fins pedagógicos. A motivação central reside na percepção de que a classificação etária Livre, muitas vezes, não abarca a complexidade das narrativas presentes nas animações e desenhos animados, especialmente no que tange à banalização do mal. Observou-se que o consumo não mediado dessas produções pode normalizar condutas questionáveis, influenciando o público infantojuvenil de maneira insidiosa.

Os objetivos traçados foram alcançados ao oferecer um material que não apenas orienta os professores na escolha de conteúdos adequados, mas também os municia com ferramentas para realizar uma análise crítica das mensagens subentendidas nas obras audiovisuais. Além disso, o uso da jornada do herói como ferramenta narrativa foi explorado, sendo uma estrutura útil para dissecar e colaborar na compreensão dos valores éticos e morais presentes nas histórias, assim como suas implicações na formação de caráter e valores nas crianças e adolescentes.

No que se refere às delimitações da pesquisa, é importante destacar que o estudo focou em um recorte específico de animações com classificação indicativa Livre. Apesar disso, reconhece-se que outros gêneros e faixas etárias podem apresentar nuances diferentes na construção de narrativas. O guia, portanto, pode ser ampliado futuramente para incluir uma análise mais abrangente de outras

classificações indicativas e suas respectivas implicações pedagógicas, até em um espectro na faixa etária adulta e o consumo anestesiado de produtos audiovisuais, que também apresentam aspectos interessantes nesse sentido.

O método de pesquisa utilizado, que incluiu a análise de obras audiovisuais e diálogos com crianças, adolescentes e professores, revelou-se eficaz para compreender as percepções sobre o impacto dessas produções. No entanto, uma limitação encontrada foi o acesso limitado a uma amostra maior de obras audiovisuais. Estudos futuros poderiam expandir esse escopo, investigando também o impacto de novas tecnologias, como as plataformas de streaming, no consumo de mídia pelas novas gerações.

A literatura escolhida, com destaque para Hannah Arendt, Joseph Campbell e Muniz Sodré, foi fundamental para a estruturação teórica do trabalho. A partir de Arendt, explorou-se a banalização do mal e como o consumo midiático desprovido de criticidade pode contribuir para a dessensibilização moral. Já a jornada do herói, de Campbell, serviu como uma lente interpretativa para compreender a narrativa central de muitos produtos audiovisuais e como ela pode ser aplicada pedagogicamente. Sodré, por sua vez, forneceu uma reflexão sobre o papel da mídia na formação de afetos e valores, destacando a necessidade de uma leitura crítica da mídia, especialmente no contexto escolar.

Outro aspecto relevante da pesquisa foi a tentativa de aliar a teoria à prática, principalmente ao sugerir que os professores incentivem a criação de curtas-metragens pelos alunos. Essa proposta de aprendizagem baseada em projetos visa não apenas trabalhar as narrativas, mas também estimular a criatividade e a criticidade dos estudantes. O uso de tecnologias, como ferramentas de edição de vídeo e plataformas de organização, foi sugerido para facilitar esse processo, mas alternativas como a produção de peças teatrais foram indicadas, reconhecendo a realidade de desigualdade digital presente em muitas escolas.

Ao final, a pesquisa conclui que a classificação indicativa, embora relevante, não pode ser o único critério, considerado pelos respondentes, nem o crucial, na seleção de materiais audiovisuais voltados ao público infantojuvenil. É preciso que os educadores desenvolvam um olhar crítico sobre as narrativas que consomem e promovem em sala de aula, sempre atentos às mensagens subentendidas e às suas implicações na formação dos alunos. A proposta do guia "Luz, Câmera &

Reflexão" é, portanto, uma contribuição significativa para fomentar essa análise crítica e fornecer um suporte prático para os educadores, alinhando os conteúdos audiovisuais com os objetivos pedagógicos e éticos da educação básica.

Com isso, sugere-se que novos estudos investiguem o impacto das narrativas audiovisuais em diferentes faixas etárias e contextos sociais, ampliando o debate sobre a influência da mídia na formação de valores e comportamentos. Além disso, seria relevante explorar como o uso de novas tecnologias e mídias digitais impactam o consumo e a interpretação de conteúdos audiovisuais entre jovens, permitindo uma compreensão mais ampla do papel da mídia na educação contemporânea.

À medida que nos tornamos cada vez mais imersos em narrativas audiovisuais, é primordial reconhecer a vulnerabilidade que advém de um consumo acrítico. Quando aceitamos passivamente o que é apresentado, sem questionar as mensagens e valores subjacentes, nos expomos ao risco de normalizar comportamentos prejudiciais e perder a capacidade de discernimento ético. A educação midiática, portanto, se torna não apenas uma ferramenta, mas uma necessidade vital. Afinal, em um mundo repleto de imagens e sons, a verdadeira questão é: estamos consumindo ou sendo consumidos?

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ACASO, Maria. *Esto no son las Torres Gemelas: cómo apreender a leer la televisión y outras imágenes*. Madri: Catarata, 2006.

ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. A indústria cultural – o iluminismo como mistificação das massas. In: *Indústria cultural e sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *O iluminismo como mistificação das massas*. Em Lima, L. C. (org.). Teoria da cultura de massa. (p.159-204). Rio de Janeiro: Paz e Terra. Originalmente publicado em 1947.

ALDEIAS INFANTIS SOS. *Acidentes com crianças e adolescentes crescem quase 8% em 2023, aponta levantamento da Aldeias Infantis SOS*. Disponível em: <<https://www.aldeiasinfantis.org.br/engaje-se/noticias/recentes/datasus-2024>>. Acesso em: 06 jul. 2024.

American Academy of Pediatrics. *Joint Statement on the Impact of Entertainment Violence on Children - Congressional Public Health Summit*. Washington DC, 2000. Disponível em: <<https://www.craiganderson.org/wp-content/uploads/caa/VGVpolicyDocs/00AAP%20-%20Joint%20Statement.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2024.

American Psychological Association. *Violent Video Games May Increase Aggression in Some But Not Others, Says New Research*. Washington DC, 2010. Disponível em: <<https://www.apa.org/news/press/releases/2010/06/violent-video-games>>. Acesso em: 24 maio 2024.

ANDRADE, M. *Tolerar é pouco? Por uma filosofia da educação a partir do conceito de tolerância*. 2006. 318 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2006.

ARENDT, Hannah. *A dignidade da política: ensaios e conferências - Pensamento e considerações morais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

_____. *A vida do espírito*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

_____. *Eichmann em Jerusalém*. um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARISTÓTELES, O. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2015. 300 p.

BALDIN, N.; MUNHOZ, E. M. B. *Snowball (Bola de Neve): uma Técnica Metodológica para Pesquisa em Educação Ambiental Comunitária*. In: X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Anais do Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Universitária Champagnat, 2011. p. 329-341.

BARROS, D. L. P. de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2005.

DIONISIO, A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M. ; GAYDECZKA, B. ; BRITO, K. S. (Org.) . *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRANDÃO, Luiza Chagas. *Jogos violentos podem dessensibilizar a noção de violência*. Jornal da USP. São Paulo, 2023. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/radio-usp/jogos-violentos-podem-dessensibilizar-a-nocao-de-violencia/>>. Acesso em: 19 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. *Classificação indicativa - Guia prático do audiovisual*. Organização pela Secretaria Nacional de Justiça. 4. ed. Brasília, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/classificacao-1/classind-guia-pratico-de-audiovisual-4aed-2021-revisado.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/arte-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>>. Acesso em: 21 jan. 2024.

_____. *Ataque às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental*. Brasília, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2024.

BAUMAN, Zygmunt. *Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida*. 1.ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2014

BOWLBY, John. *Apego e Perda: apego*. V. 1 da trilogia. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Apego e Perda: Perda: tristeza e depressão*. V. 3 da trilogia. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Apego e Perda: Separação: angústia e raiva*. V. 2 da trilogia. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BROWN, J. Dean. 19 *Research Methods for Applied Linguistics: scope, characteristics, and standards*. The handbook of applied linguistics, p. 476, 2008.

Calligaris, C. (1996). *Crônicas do individualismo cotidiano*. São Paulo: Ática.

_____. (1988). *Bem-estar na civilização: a perversão como um laço social*.

CAMPBELL, Joseph. *O Herói de Mil Faces*. 11º reimpr. da 1ª. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2007.

CASTRO, P. A. *Tornar-se aluno - identidade e pertencimento: perspectivas etnográficas*. Campina Grande: EDUEPB, 2015.

CARR, N. *A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2011.

CLUTTERBUCK, R. *Os meios de comunicação e a violência política*. Bpm: Nova lorque, 1994.

COLEMAN, James. Relational analysis: the study of social organizations with survey methods. *Human Organization*, v. 17, n. 4, p. 28-36, dez. 1958.

COSTA, B. R. L. Bola de neve virtual: o uso das redes sociais virtuais no processo de coleta de Dados de uma pesquisa científica. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, [S. l.], v. 7, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/24649>>. Acesso em: 11 fev. 2024.

Costa, J. F. (1986). *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal.

_____. (1988). Narcisismo em tempos sombrios. In: Birman, J. (org.). *Percursos na história da psicanálise* (p. 151-174). Rio de Janeiro: Taurus.

_____. (1993). Psicanalista diante da realidade brasileira. In: *Mídia e violência urbana* (p. 79-86). Rio de Janeiro: FAPERJ.

_____. (1994). *A ética e o espelho da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco.

DAMÁSIO, A. *O mistério da consciência*. São Paulo: Editora Cia. das Letras, 2000.

DAVIES, A.; ELDER, C. (Ed.). *The handbook of applied linguistics*. John Wiley & Sons, 2008.

DI PIETRO, Danila. *Os dados que mostram explosão no número de ataques a escolas no Brasil*. BBC Brasil, 2023. Disponível em:
<<https://www.bbc.com/portuguese/articles/ckryl4epnpeo>>. Acesso em: 19 maio 2024.

DURKHEIM, É. *A educação moral*. Petrópolis: Vozes, 2008a. FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra; 1987.

FREUD, S. *Resumo das obras completas*. Rio de Janeiro. São Paulo. Livraria Atheneu, 1984.

_____. *O ego e o id e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, v. 19., 2006.

GALDEANO, Luany. *9 em cada 10 cidades têm menos de um psicólogo por mil habitantes no SUS*. São Paulo. Folha de São Paulo, 2023. Disponível em:
<<https://www1.folha.uol.com.br/eqilibrioesaude/2023/09/9-em-cada-10-cidades-tem-menos-de-um-psicologo-por-mil-habitantes-no-sus.shtml>>. Acesso em: 9 jun. 2024.

HILLMAN, J. *Encarando os deuses*. São Paulo: Editora Cultrix, 1992.

HJARVARD, Stig. *A midiatização da cultura e da sociedade*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2014.

ILLUMINATION, 2015. *Minions*. Disponível em<
<<https://www.illumination.com/movie/minions/>>. Acesso em: 4 ago. 2024.

KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Coimbra: Atlântida, 1960. 120 p.

KOHLOBERG, L. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brower, 1992. 664 p.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. *Verbetes "laico"*. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/laico/>>. Acesso em: 21 abril 2024.

_____. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. *Verbetes "mal"*. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=mal>>. Acesso em: 7 maio 2023.

_____. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. *Verbetes "moral"*. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/moral/>>. Acesso em: 7 maio 2023.

_____. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. *Verbetes "ética"*. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/%C3%A9tica/>>. Acesso em: 7 maio 2023.

MORIN, Edgar. *Le cinéma ou l'homme imaginaire*. Éditions de Minuit. França, p. 216. Disponível em: <https://monoskop.org/images/9/90/Morin_Edgar_Le_cinema_ou_l_homme_imaginaire.pdf>. Acesso em: 7 maio 2023.

_____. *O paradigma perdido: o enigma do homem*. Lisboa: Publ. Europa-América, 1988.

MÜLLER-VAHL, Kirsten.R; PISARENKO, Anna; JAKUBOVSKI, Ewgeni; FREMER, Carolin. *Stop that! It's not Tourette's but a new type of mass sociogenic illness*. *BRAIN*. Oxford, Reino Unido, v. 145. 2022. Disponível em: <<https://academic.oup.com/brain/article/145/2/476/6356504>>. Acesso em: 2 jul. 2023.

OLVERA, Caroline; STEBBINS, Glenn; GOETZ, Christopher; KOMPOLITI, Katie. *TikTok Tics: A Pandemic Within a Pandemic*. *Movement Disorder - Clinical Practice*, Milwaukee, USA, v. 8. 2021. Disponível em: <<https://movementdisorders.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/mdc3.13316>>. Acesso em: 2 jul. 2023.

Organização Mundial da Saúde - Região das Américas. *OMS destaca necessidade urgente de transformar saúde mental e atenção*. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/noticias/17-6-2022-oms-destaca-necessidade-urgente-transformar-saude-mental-e-atencao>>. Acesso em: 9 jun. 2024.

_____. *World mental health report: Transforming mental health for all*. Disponível em: <<https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>>. Acesso em: 9 jun. 2024.

_____. *Mental Health Action Plan 2013-2030 flyer: what Member States can do.*

Disponível em:

<<https://www.who.int/publications/m/item/mental-health-action-plan-2013-2030-flyer-w-hat-member-states-can-do#:~:text=The%20Comprehensive%20Mental%20Health%20Action%20Plan%202013-2030%20builds,to%20achieve%20universal%20coverage%20for%20mental%20health%20services.>>. Acesso em: 9 jun. 2024.

PEREIRA, Wagner Pinheiro. *O império das imagens de Hitler: o projeto de expansão internacional do modelo de cinema nazista na Europa e na América Latina (1933 - 1955)*. São Paulo, 2008. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-29092008-172531/publico/TESE_WAGNER_PINHEIRO_PEREIRA.pdf>. Acesso em: 2 set. 2023.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. 4. ed. São Paulo: summus editorial, 1994.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Ensaio 107: em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. 2. ed. São Paulo, 1994.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G. SILVA, M. A. B. V. da; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. *Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores*. ACTIO, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>>. Acesso em: 16 maio 2023.

ROCHA, Beatriz Maria Marins da. et al. O erro como ferramenta informativa no processo de aprendizagem. *Ciência Atual - Revista Científica Multidisciplinar da UniSã José*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, jul 2024. Disponível em: <<file:///C:/Users/Lilian/Downloads/698-Texto%20do%20artigo-1847-1-10-20240711.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2024.

SECOM. *USO DE TELAS POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES*. Brasília, 2023.

Disponível em:

<<https://www.gov.br/participamaisbrasil/uso-de-telas-por-criancas-e-adolescentes#:~:text=O%20Brasil%20%C3%A9%20um%20dos,um%20levantamento%20recente%5B2%5D.>>. Acesso em: 19 maio 2024.

SIGMAN, Aric. *Screen Dependency Disorders: a new challenge for child neurology*. Journal of the International Child Neurology Association. Disponível em:

<<https://jicna.org/index.php/journal/article/view/jicna-2017-119/pdf>>. Acesso em: 10 set. 2023.

SIMPSONR, Hedwig Mauer. *HERR HITLER AT HOME IN THE CLOUDS*. European and Times Wide World. Nova Iorque, 1939. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/1939/08/20/archives/herr-hitler-at-home-in-the-clouds-high-up-on-his-favorite-mountain.html>>. Acesso em: 16 jul. 2024.

SODRÉ, Muniz. *As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política*. 2. ed. Rio de Janeiro: MuadX, 2016.

SOUKI, Nádia. *Hannah Arendt e a banalidade do mal*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

SOUZA, Leonardo Lemos de; VASCONCELOS, Mario Sergio. *Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia*. Psicologia Social. 2009, vol.21. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000300007>>. Acesso em: 16 jul. 2024.

Turiel, E. (1979, junho). *Social-cognitive development: domain and categories*. Conferência apresentada no 9º Simpósio Anual da Sociedade Jean Piaget, Filadélfia.

_____. (1983). *The development of social knowledge-morality and convention*. New York: Cambridge University Press.

_____. (1986). Heterogeneity, inconsistency and asynchrony. In: I. Levin (Ed.), *Stage and structure: reopening the debate*. NJ.: Ablex.

_____. (1989). The social construction of social construction. In: W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow*. San Francisco: Jossey-Bass.

_____, Hildebrandt, C. e Wainryb, C. (1991). *Judging social issues: difficulties, inconsistencies and consistencies*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 56 (2), Serial nº 224.

_____. (1995). Equality and hierarchy: conflict in values. In: E. S. Reed, E. Turiel & T. Brown (Eds), *Values and knowledge*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.

United States Holocaust Memorial Museum. *Propaganda e censura nazista*. 2022. Disponível em: <<https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/nazi-propaganda-and-censorship>>. Acesso em 19 jul. 2024.

VERA, Alonso Zea; BRUCE, Adrienne; GARRIS, Jordan; TOCHEN, Laura; BHATIA, Poonam; LEHMAN, Rebecca K.; LOPEZ, Wendi; WU, Steve W.; GILBERT, Donald L. *The Phenomenology of Tics and Tic-Like Behavior in TikTok*. Pediatric neurology. *ELSEVIER*, Nova Iorque, USA, v. 130. 2022. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0887899422000212>>. Acesso em: 2 jul. 2023.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo (SP) Martins Fontes 2007.

VINUTO, J. *A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto*. Temáticas, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. DOI: 10.20396/tematicas.v22i44.10977. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>>. Acesso em: 11 fev. 2024.

VOGLER, Christopher. *A Jornada do Escritor - estrutura mítica para escritores*. 3. ed. São Paulo: Aleph, 2015.

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- Sondagem

Luz, câmera & reflexão - Sondagem

Este formulário deve ser respondido a fim de auxiliar na minha pesquisa de mestrado, dentro do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA – CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL (PPGEB). Minha pesquisa trata da banalização do mal em produtos audiovisuais com classificação etária Livre e como o uso de tais recursos dentro do ambiente escolar demandam mediação e curadoria de professores, especialmente aqueles que atuam no Ens. Fundamental.

A pesquisa é voltada para obtenção de dados referente aos campos da educação midiáticas, desenhos animados e animações longa-metragem de faixa etária Livre e perfil de tais produções, se propondo a, junto da dissertação, compor um panorama baseado em dados para futuras análises sobre o grau de conhecimento do citado público-alvo deste formulário dentro dos temas informados anteriormente.

Suas respostas me auxiliarão a validar o produto que lhe foi enviado colaborando para o fechamento de sua versão final.

Antes de responder às questões, você poderá ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e decidir se participa da pesquisa dentro dos termos apresentados.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada Meus malvados favoritos: um estudo sobre a banalidade do mal na jornada do herói em produtos audiovisuais infanto-juvenis, conduzida por Lilian Raquel Soares da Silva, gestora educacional e mestranda em ensino pelo PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA – CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL (PPGEB) do CAP-UERJ.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Este estudo tem por objetivo elaborar um guia para professores do Ensino Fundamental, a partir das discussões sobre a banalidade do mal em produtos audiovisuais com classificação etária Livre de modo a contribuir no uso consciente de tais produções, através da análise da jornada do herói e das narrativas destes, destacando a importância da criticidade, mediação e curadoria em relação a essas produções levando em consideração a relação entre mídia e afeto.

Você foi selecionado por ser docente em qualquer disciplina da Edu. Básica, focos deste trabalho. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Suas respostas para o questionário serão encaminhadas como uma via para o seu e-mail.

Por se tratar de uma pesquisa que se dará por meio da análise de dados através coleta dirigida de dados (questionário online - metodologia Bola de neve), os riscos envolvidos são mínimos, para não dizer nulos. Os formulários foram desenvolvidos com questões curtas e em grande maioria em formato "escolha única" ou "múltipla escolha", para que seja uma experiência assertiva em respostas, mas rápida no que tange duração. As poucas questões discursivas presentes nos formulários foram configuradas como "não obrigatórias", ou seja, o participante pode deixá-las em branco caso não possa ou não queira escrever durante o processo.

Tais possíveis riscos de sua participação neste estudo são mínimos e podem estar associados ao possível desconforto e/ou constrangimento na hora de responder ao questionário de sondagem da pesquisa intitulada "Meus malvados favoritos: um estudo sobre a banalidade do mal na jornada do herói em produtos audiovisuais infanto-juvenis". Para mitigar tais riscos, a pesquisadora abrirá um canal de comunicação via e-mail ly rakel@gmail.com, pelo qual a pesquisadora se compromete a prestar esclarecimentos e tirar dúvidas sobre a pesquisa. Além disso, a pesquisadora não divulgará seu nome em nenhum momento da pesquisa. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você também não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário de sondagem.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

O acesso ao questionário se dará após você ler este documento e concordar com seus termos. Este questionário contém perguntas (fechadas e abertas), que versam sobre suas opiniões em relação ao tema desenvolvido nesta pesquisa, de formas geral e específicas. O questionário é apresentado através do formulário Google e você terá acesso via publicações em redes sociais.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. A pesquisadora responsável se compromete a fazer o download dos dados coletados para seu dispositivo eletrônico, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, preencha este formulário dando o seu aceite e fornecendo os dados solicitados para contato. Após o preenchimento, uma via deste termo será automaticamente enviada para o seu e-mail e para o pesquisador responsável pela pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Lilian Raquel Soares da Silva, Rua Marina, 140 Fundos - Bento Ribeiro- Rio de Janeiro - RJ, lyraket@gmail.com , (21) 9698-77680.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que concordo em participar.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Nome da pesquisadora: Lilian Raquel Soares da Silva

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante

Assinatura do(a) participante

Nome do(a) pesquisador(a)

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Validação do PE

Este formulário deve ser respondido a fim de auxiliar na minha pesquisa de mestrado, dentro do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA – CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL (PPGEB). Minha pesquisa trata da banalização do mal em produtos audiovisuais com classificação etária Livre e como o uso de tais recursos dentro do ambiente escolar demandam mediação e curadoria de professores, especialmente aqueles que atuam na Edu. Básica.

A pesquisa é voltada para obtenção de dados referente aos campos da educação midiáticas, desenhos animados e animações longa-metragem de faixa etária Livre e perfil de tais produções, se propondo a, junto da dissertação, compor um panorama baseado em dados para futuras análises sobre o grau de conhecimento do citado público-alvo deste formulário dentro dos temas informados anteriormente.

Suas respostas me auxiliarão a validar o produto que lhe foi enviado colaborando para o fechamento de sua versão final.

Antes de responder às questões, você poderá ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e decidir se participa da pesquisa dentro dos termos apresentados.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) -
QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO (modalidade virtual)**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Meus malvados favoritos: um estudo sobre a banalidade do mal na jornada do herói em produtos audiovisuais infanto-juvenis”, conduzida por Lilian Raquel Soares da Silva, gestora educacional e mestranda em ensino pelo PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA – CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL (PPGEB) do CAP-UERJ.

Este estudo tem por objetivo elaborar um guia para professores do Ens. Fundamental, a partir das discussões sobre a banalidade do mal em produtos audiovisuais com classificação etária Livre de modo a contribuir no uso consciente de tais produções, através da análise da jornada do herói e das narrativas destes,

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

destacando a importância da criticidade, mediação e curadoria em relação a essas produções levando em consideração a relação entre mídia e afeto.

Selecionei você por ser docente nas séries letivas foco deste trabalho e por ter informado no questionário de sondagem que gostaria de participar da fase subsequente. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Suas respostas para o questionário serão encaminhadas como uma via para o seu e-mail.

Por se tratar de uma pesquisa que se dará por meio da análise de dados através coleta dirigida de dados (questionário online - metodologia Bola de neve), os riscos envolvidos são mínimos, para não dizer nulos. Os formulários foram desenvolvidos com questões curtas e em grande maioria em formato "escolha única" ou "múltipla escolha", para que seja uma experiência assertiva em respostas, mas rápida no que tange duração. As poucas questões discursivas presentes nos formulários foram configuradas como "não obrigatórias", ou seja, o participante pode deixá-las em branco caso não possa ou não queira escrever durante o processo.

Tais possíveis riscos de sua participação neste estudo são mínimos podem estar associados ao possível desconforto e/ou constrangimento na hora de responder ao questionário de validação do produto educacional "Luz, câmera & reflexão - GUIA PARA CURADORIA DE PRODUTOS AUDIOVISUAIS INFANTO-JUVENIS". Para mitigar tais riscos, a pesquisadora abrirá um canal de comunicação via e-mail lyraker@gmail.com, pelo qual a pesquisadora se compromete a prestar esclarecimentos e tirar dúvidas sobre a pesquisa. Além disso, a pesquisadora não divulgará seu nome em nenhum momento da pesquisa. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você também não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário de sondagem. O acesso ao questionário se dará após você ler este documento e concordar com seus termos. Este questionário contém perguntas (fechadas e abertas), que versam sobre suas opiniões em relação ao tema desenvolvido nesta pesquisa, de formas geral e específicas.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

O questionário é apresentado através do formulário Google e você terá acesso via publicações em redes sociais.

Este questionário contém perguntas (fechadas e abertas), que versam sobre suas opiniões em relação ao guia desenvolvido nesta pesquisa, de formas geral e específicas, além de um parecer final sobre o produto. O questionário é apresentado através do formulário Google e você terá acesso via e-mail.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. A pesquisadora responsável se compromete a fazer o download dos dados coletados para seu dispositivo eletrônico, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, preencha este formulário dando o seu aceite e fornecendo os dados solicitados para contato. Após o preenchimento, uma via deste termo será automaticamente enviada para o seu email e para o pesquisador responsável pela pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Lilian Raquel Soares da Silva, gestora educacional, Rua Marina, 140 Fundos - Bento Ribeiro- Rio de Janeiro - RJ, lyrakel@gmail.com , (21) 9698-77680.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante

Assinatura do(a) participante

Nome do(a) pesquisador(a)

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Apêndice C - Questionário de sondagem

1 - Você está de acordo com os termos acima? Ao clicar em “Sim”, você indica que aceita responder às perguntas deste questionário.

() Sim

2 - Nome do(a) participante:*

Neste bloco você me ajudará construindo seu perfil

3 - Qual a sua faixa etária?*

- ☐ Entre 18 e 24 anos
- ☐ Entre 25 e 31 anos
- ☐ Entre 32 e 38 anos
- ☐ Entre 39 e 45 anos
- ☐ Entre 46 e 52 anos
- ☐ Entre 53 e 59 anos
- ☐ Entre 60 e 66 anos
- ☐ 67 anos ou mais

4 - Qual sua formação máxima?*

- ☐ Graduação/Licenciatura
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

5 - Em qual Estado você atua profissionalmente?*

Caso você leccione em outro país, selecione a última opção "Exterior".

- ☐ Acre (AC)
- ☐ Alagoas (AL)
- ☐ Amapá (AP)
- ☐ Amazonas (AM)
- ☐ Bahia (BA)
- ☐ Ceará (CE)
- ☐ Distrito Federal (DF)
- ☐ Espírito Santo (ES)
- ☐ Goiás (GO)
- ☐ Maranhão (MA)
- ☐ Mato Grosso (MT)
- ☐ Mato Grosso do Sul (MS)
- ☐ Minas Gerais (MG)
- ☐ Pará (PA)

- ☐ Paraíba (PB)
- ☐ Paraná (PR)
- ☐ Pernambuco (PE)
- ☐ Piauí (PI)
- ☐ Rio de Janeiro (RJ)
- ☐ Rio Grande do Norte (RN)
- ☐ Rio Grande do Sul (RS)
- ☐ Rondônia (RO)
- ☐ Roraima (RR)
- ☐ Santa Catarina (SC)
- ☐ São Paulo (SP)
- ☐ Sergipe (SE)
- ☐ Tocantins (TO)
- ☐ Exterior

6 - Em qual rede você leciona?*

- ☐ Pública Municipal
- ☐ Pública Estadual
- ☐ Pública Federal
- ☐ Privada
- ☐ Outro:

7 - Qual sua função no cenário escolar?*

- ☐ Docente
- ☐ Gestor(a) educacional
- ☐ Educador (atuo em ambiente escolar, mas em outras funções)
- ☐ Orientador(a) educacional
- ☐ Psicólogo(a) escolar
- ☐ Outro:

8 - Você atua em quais anos escolares:*

- ☐ 1º ano
- ☐ 2º ano
- ☐ 3º ano
- ☐ 4º ano
- ☐ 5º ano
- ☐ 6º ano
- ☐ 7º ano
- ☐ 8º ano
- ☐ 9º ano
- ☐ Ens. Médio

9 - Caso seja docente, o que você leciona?

- ☐ Artes
- ☐ Alfabetizador(a)
- ☐ Ciências
- ☐ Desenho Geométrico
- ☐ Docente Regente
- ☐ Educação Física
- ☐ Geografia
- ☐ História
- ☐ Informática/Tecnologia/Robótica
- ☐ Língua Portuguesa
- ☐ Língua Inglesa
- ☐ Língua Espanhola
- ☐ Matemática
- ☐ Outro:

Conhecendo um pouco mais da sua rotina e a relação com filmes/animações

10 - Você utiliza filmes ou animações com seus alunos ao longo do ano letivo?*

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca

11 - Se você respondeu "Sempre" ou "Às vezes", na pergunta 10, com qual finalidade você utiliza tais recursos audiovisuais?

12 - Se você respondeu "Nunca" na pergunta 10, por qual motivo você não usa tais recursos audiovisuais?

13 - Se você respondeu "Sempre" ou "Às vezes", na pergunta 10, você leva em consideração a classificação indicativa na escolha de filmes e animações para utilizar com seus alunos?

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca

Classificação indicativa

"O surgimento da classificação indicativa no Brasil, sua regulamentação e aplicação, foi uma conquista da sociedade brasileira, que ansiava por um mecanismo de informação que garantisse aos pais os subsídios mínimos para poder decidir sobre quais conteúdos o seu núcleo familiar deveria ter acesso, com segurança e responsabilidade."

Fonte: Guia prático de audiovisual

14 - Você tem conhecimento que o **Ministério da Justiça** é o órgão responsável pelo **"Guia Prático de audiovisual"**, documento que regulamenta a classificação indicativa no Brasil?*

☐ Sim

☐ Não

Um olhar mais específico sobre o conteúdo de filmes ou animações Livre

15 - Tendo em mente a classificação indicativa Livre, você consideraria utilizar em suas aulas filmes ou animações com conteúdo violento?*

☐ Sim

☐ Não

☐ Talvez

16 - Tendo em mente a classificação indicativa Livre, você consideraria utilizar filmes ou animações com em suas aulas com **conteúdo que valorize e utilize a maldade ou vilania como meios para formar amizades?***

☐ Sim

☐ Não

☐ Talvez

17 - Você considera a classificação indicativa etária um critério importante na escolha e consumo de filmes ou animações por crianças e adolescentes?*

☐ Sim

☐ Não

☐ Um pouco

18 - Justifique a resposta anterior:

19 - Você conhece o enredo do filme **Minions** ou **Meu malvado favorito?***



- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Um pouco

Conversando um pouco mais sobre as produções audiovisuais

No filme Minions, que conta a origem dos famosos personagens amarelos, cuja classificação indicativa é Livre, logo nos minutos iniciais o narrador os descreve como um grupo em busca do mestre mais perverso que puderem achar e agradá-lo é a razão da existência dessa tribo.

Assista abaixo um trecho do filme (possui menos de 1 minuto).



20 - Tendo em mente essas informações e que ao longo do filme é mostrado que os Minions serviram a um faraó que escravizava seu povo, ao Conde Drácula (figura mitológica relacionada ao vampirismo e satanismo) e Napoleão Bonaparte (general responsável pela morte de 6 milhões de pessoas em suas conquistas), seguindo essa aproximação com a história mundial e a lógica proposta no próprio filme, que os Minions serviram Adolf Hitler, Josef Stalin, Osama bin Laden.

Você já havia refletido sobre essa construção narrativa?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Última pergunta!

21 - Você aceitaria participar da próxima etapa da pesquisa que trata da avaliação do guia "Luz, câmera & Ação"?

Caso aceite, o produto educacional será enviado para sua análise via e-mail.

Nesta etapa, você fará uma avaliação do guia e, caso queira, poderá aplicá-lo parcial ou integralmente em seu contexto profissional.

Tal avaliação será feita via questionário (Google forms) no qual você poderá registrar sua opinião sobre o produto.*

☐ Sim

☐ Não

Apêndice D - Questionário de validação

1 - Nome do(a) participante:

2 - Você está de acordo com os termos acima? Ao clicar em “Sim”, você indica que aceita responder às perguntas deste questionário.

☐ Sim

3 - Sobre o uso do guia, você:

☐ Utilizou em sua(s) turma(s) da Educação Infantil

☐ Utilizou em sua(s) turma(s) do Ens. Fund. Anos Iniciais

☐ Utilizou em sua(s) turma(s) do Ens. Fund. Anos Finais

☐ Utilizou em sua(s) turma(s) do Ensino Médio

☐ Pretende utilizar integralmente com sua(s) turma(s) da Educação Infantil

☐ Pretende utilizar integralmente com sua(s) turma(s) do Ens. Fund. Anos Iniciais

☐ Pretende utilizar parcialmente com sua(s) turma(s) do Ens. Fund. Anos Finais

☐ Pretende utilizar parcialmente com sua(s) turma(s) do Ensino Médio

☐ Considera haver possibilidade de uso em outras turmas da Educação Infantil

☐ Considera haver possibilidade de uso em outras turmas do Ens. Fund. Anos Iniciais

☐ Considera haver possibilidade de uso em outras turmas do Ens. Fund. Anos Finais

☐ Considera haver possibilidade de uso em outras turmas do Ens. Médio

☐ Não pretendo nem considero utilizar novamente

Opinião e feedback final

4 - Você considera a relevância dos temas abordados no guia:*

☐ Inexistente

☐ Baixa

☐ Mediana

☐ Alta

☐ Muito alta

5 - Sobre a organização do conteúdo no guia, você considera sua qualidade:*

☐ Ruim

- ☐ Razoável
- ☐ Boa
- ☐ Muito boa
- ☐ Excelente

6 - Sobre a proposta do guia, você a considera pedagogicamente:*

- ☐ Ruim
- ☐ Razoável
- ☐ Boa
- ☐ Muito boa
- ☐ Excelente

7 - Considerando um cenário onde a proposta do guia lhe fosse apresentada em um período do ano letivo que você a pudesse executar com qualidade, você:*

- ☐ Não adotaria a proposta
- ☐ Adotaria parcialmente a proposta
- ☐ Adotaria integralmente a proposta

8 - Você recomendaria esse guia a outros docentes?*

- ☐ Sim
- ☐ Não

9 - Destinei esse bloco para suas observações finais sobre o Guia. A palavra é toda sua!

Anexo A - Abaixo assinado da Academia Americana de Pediatrias

Versão original e completa do abaixo assinado da Academia Americana de Pediatrias e médicos de outros cinco proeminentes grupos sobre a ligação entre a mídia e o comportamento violento ou agressivo em algumas crianças

Joint Statement on the Impact of Entertainment Violence on Children Congressional Public Health Summit July 26, 2000

We, the undersigned, represent the public health community. As with any community, there exists a diversity of viewpoints - but with many matters, there is also consensus. Although a wide variety of viewpoints on the import and impact of entertainment violence on children may exist outside the public health community, within it, there is a strong consensus on many of the effects on children's health, well-being and development.

Television, movies, music, and interactive games are powerful learning tools, and highly influential media. The average American child spends as much as 28 hours a week watching television, and typically at least an hour a day playing video games or surfing the Internet. Several more hours each week are spent watching movies and videos, and listening to music. These media can, and often are, used to instruct, encourage, and even inspire. But when these entertainment media showcase violence - and particularly in a context which glamorizes or trivializes it - the lessons learned can be destructive.

There are some in the entertainment industry who maintain that 1) violent programming is harmless because no studies exist that prove a connection between violent entertainment and aggressive behavior in children, and 2) young people know that television, movies, and video games are simply fantasy. Unfortunately, they are wrong on both counts.

At this time, well over 1000 studies - including reports from the Surgeon General's office, the National Institute of Mental Health, and numerous studies conducted by leading figures within our medical and public health organizations - our own members - point overwhelmingly to a causal connection between media violence and aggressive behavior in some children.

The conclusion of the public health community, based on over 30 years of research, is that viewing entertainment violence can lead to increases in aggressive attitudes, values and behavior, particularly in children.

Its effects are measurable and long-lasting. Moreover, prolonged viewing of media violence can lead to emotional desensitization toward violence in real life.

The effect of entertainment violence on children is complex and variable. Some children will be affected more than others. But while duration, intensity, and extent of the impact may vary, there are several measurable negative effects of children's exposure to violent entertainment. These effects take several forms.

- Children who see a lot of violence are more likely to view violence as an effective way of settling conflicts. Children exposed to violence are more likely to assume that acts of violence are acceptable behavior.
- Viewing violence can lead to emotional desensitization towards violence in real life. It can decrease the likelihood that one will take action on behalf of a victim when violence occurs.
- Entertainment violence feeds a perception that the world is a violent and mean place. Viewing violence increases fear of becoming a victim of violence, with a resultant increase in self-protective behaviors and a mistrust of others.
- Viewing violence may lead to real life violence. Children exposed to violent programming at a young age have a higher tendency for violent and aggressive behavior later in life than children who are not so exposed.

Although less research has been done on the impact of violent interactive entertainment (video games and other interactive media) on young people, preliminary studies indicate that the negative impact may be significantly more severe than that wrought by television, movies, or music. More study is needed in this area, and we urge that resources and attention be directed to this field, we in no way mean to imply that entertainment violence is the sole, or even necessarily the most important factor contributing to youth aggression, anti-social attitudes, and violence. Family breakdown, peer influences, the availability of weapons, and numerous other factors may all contribute to these problems. Nor are we advocating restrictions on creative activity. The purpose of this document is descriptive, not prescriptive: we seek to lay out a clear picture of the pathological effects of entertainment violence. But we do hope that by articulating and releasing the

consensus of the public health community, we may encourage greater public and parental awareness of the harms of violent entertainment, and encourage a more honest dialogue about what can be done to enhance the health and well-being of America's children.

Donald E. Cook, MD
President
American Academy of Pediatrics

Clarice Kestenbaum, MD
President
American Academy of Child & Adolescent Psychiatry

L. Michael Honaker, PhD.
Deputy Chief Executive Officer
American Psychological Association

Dr. E. Ratcliffe Anderson, Jr. MD
Executive Vice President
American Medical Association
American Academy of Family Physicians
American Psychiatric Association

Anexo B - Publicação original do The New York Times, "SENHOR HITLER EM CASA NAS NUUVENS

Publicação original do The New York Times Magazine, em tempos de guerra, cujo título e subtítulo são: "SENHOR HITLER EM CASA NAS NUUVENS: No alto de sua montanha favorita ele encontra tempo para política, solidão e festas oficiais frequentes."

The New York Times Magazine, August 20, 1939.

HERR HITLER AT HOME IN THE CLOUDS

High up on his favorite mountain he finds time for politics, solitude and frequent official parties.

By HEDWIG MAUER SIMPSON

MUNICH.

BERCHTESGADEN, where Hitler has spent most of his Summer, is the home of his own choice. When he was still editor of the *Voelkische Beobachter* and little more than an adventurous figure among the scores of German party leaders he bought a little country house on a foothill of one of the three Alpine peaks which dominate the Berchtesgaden valley. The old house, called Wachenfeld, remained practically unaltered until National Socialism had passed through the danger zone of 1934, as the Nazis call the blood purge of June 30, and the abortive attempt of an Anschluss, which Mussolini stopped with his armies on the Brenner frontier.

As Hitler's position was consolidated his mountain home became a center of government, as well as of social and diplomatic activity, and it was decided to rebuild. The handsome new house, the Berghof, on the hill, is in many ways less private than the old Wachenfeld; it has seen many visitors of distinction, including kings and heads of foreign governments, yet this does not mean that Hitler has given up the privilege of retiring when he likes.

ORDINARY life at the Berghof centers around a man who claims to be a visionary with a somnambulist's imperviousness to the commonplace rules of everyday routine, yet it has a setting which contains all the elements of exacting bureaucracy and secret-police efficiency. The house, furnished harmoniously, according to the best of German traditions, contains beautiful common rooms, a large central hall, a sitting room facing west and overlooking the deep bowl amid Alpine heights in which the quaint old market town of Berchtesgaden is situated, a spacious dining room (the bar of which does not owe its existence to Adolf Hitler), a long veranda with sliding glass doors leading out onto the sheltered terrace. It is here that he meets his guests, friends and paladins when it suits him. His personal apartments are out of earshot and do not share the bee-hive character of the big rooms which take up most of the ground floor.

The Fuehrer does not always take his meals in company. His breakfast, which he rarely has before 9, is frequently

the slope which forms the extensive estate. The tops of beech trees and a variety of firs are the foreground to the distant Salzach valley, which loses itself in the dim mists of the sub-Alpine plains.

When he comes down to the breakfast room he does not expect his guests or adjutants who happen to take the meal with him to share his oatmeal porridge and prunes or whole-meal rye bread and honey. Though Hitler is a strict vegetarian and teetotaler, he is not indifferent to meals. He likes well-cooked dishes; he can eat a gooseberry pie or a well-done pudding with relish, and he makes no secret of being fond of chocolate. He likes to see color on his table, and excellent tomatoes are supplied from near-by green-houses, in which rows of ultra-violet lamps ripen fruit for his table. A fresh salad is served with almost every meal.

Berchtesgaden lies in one of the rainiest

a couple of hundred feet and that there is bright sunshine on the hilltops. On such days Hitler likes an after-breakfast stroll on his mountain.

He walks little, but vigorously, and he has a habit of climbing straight up behind the house over patches of very green grass between fir trees with heavy branches that go right down to the ground and are interwoven with the meadow. His short, sharp climbs to the top of the Obersalzberg bring him to a point of vantage which affords an even more inclusive and suggestive view than does the Berghof. A wide semi-circle of mountains swinging from the north around to the west and south leaves a gap in the east through which he can look over into what used to be Austria. He is fond of his climb above the clouds, and no one can say how far east his mental vision roves. He stands there, seemingly lost in thought,

him; then he picks it down the hill. Unless he stops local people will mountaineerside, he in a few minutes Dr. Dietrich, assistants await him the German and say. When they stop to be attended times walks into Berghof, where ceremony news is watches the late Siemens tape machine.

DISCUSSIONS business and and petitions from party martyrs movement are personal appeals beforehand in the all the refusing, saying you is left. The business of settled in two or Then callers at Marshal Goering little chalet on spends an odd can get away from Members of the



In a setting of Alpine grandeur is perched the Berghof, Herr Hitler's country house.



He walks little, but vigorously.

Fonte: The New York Times - Arquivos

Anexo C - Complemento da publicação original do The New York Times, localizada no acervo online do jornal, contendo extensão do texto.

“MUNIQUE. BERCHTESGADEN, onde Hitler passou a maior parte do verão, é o lar de sua escolha. Quando ainda era editor do Voelkische Beobachter e pouco mais que uma figura aventureira entre as dezenas de líderes do partido alemão, comprou uma pequena casa de campo no sopé de um dos três picos alpinos que dominam o vale de Berchtesgaden.”

The New York Times

HERR HITLER AT HOME IN THE CLOUDS; High up on his favorite mountain he finds time for politics, solitude and frequent official parties. ***HERR HITLER IN THE CLOUDS***

 Share full article  

By Hedwig Mauer Simpson; d.v. From European and Times Wide World
Aug. 20, 1939



The New York Times Archives

See the article in its original context from
August 20, 1939, Section SM, Page 3 | [Buy Reprints](#)

New York Times subscribers* enjoy full access to
TimesMachine—view over 150 years of New
York Times journalism, as it originally appeared.

SUBSCRIBE

*Does not include Crossword-only or
Cooking-only subscribers.

Full text is unavailable for this digitized archive article. Subscribers may view the full text of this article in its original form through TimesMachine.

MUNICH. BERCHTESGADEN, where Hitler has spent most of his Summer, is the home of his own choice. When he was still editor of the Voelkische Beobachter and little more than an adventurous figure among the scores of German party leaders he bought a little country house on a foothill of one of the three Alpine peaks which dominate the Berchtesgaden valley. [VIEW FULL ARTICLE IN TIMESMACHINE »](#)

Anexo D - Parecer consubstanciado do CEP (PLATAFORMA BRASIL)**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: MEUS MALVADOS FAVORITOS: UM ESTUDO SOBRE A BANALIDADE DO MAL NA JORNADA DO HERÓI EM PRODUTOS AUDIOVISUAIS INFANTO-JUVENIS

Pesquisador: LILIAN RAQUEL SOARES DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82325324.9.0000.5282

Instituição Proponente: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.069.064

Apresentação do Projeto:

Animações cinematográficas e desenhos animados voltados para o público infanto-juvenil têm sido utilizados como ferramentas de aprendizagem no ambiente escolar, tanto de maneira específica em conteúdos educacionais, quanto para preencher espaços de tempo vago. No entanto, ao analisar enredos de produções audiovisuais direcionadas para faixa etária Livre, emergem cenários onde a banalidade do mal se destaca. Esta pesquisa busca analisar como personagens dessas produções audiovisuais transmitem percepções que transformam o mal em um referencial positivo a ser reproduzido e elaborar um guia didático para auxiliar professores da Educação Básica na escolha desses produtos audiovisuais.

Os participantes serão até 100 docentes em qualquer disciplina da Educação Básica, recrutados pela técnica de Bola de Neve, que responderão a dois questionários: um questionário inicial de sondagem para o mapeamento da compreensão do público-alvo, a fim de que o material didático esteja alinhado às necessidades descobertas através das respostas dos docentes, e um questionário final de avaliação do produto piloto. Será enviado o link do formulário contendo as perguntas da pesquisa, através de redes sociais.

Objetivo da Pesquisa:

Elaborar um guia intitulado “Luz, câmera & reflexão” que possa auxiliar professores da Educação Básica na escolha de produtos audiovisuais com vistas ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, colaborando para que tal escolha flua de forma mais assertiva através da percepção de possíveis pontos de atenção na sua construção narrativa.

Objetivos secundários:

Compreender o conceito de banalização do mal e realizar um paralelo com o cenário contemporâneo de embotamento do pensamento e consumo anestesiado de mídia como entretenimento e como estes podem afetar o público-alvo;

Examinar a teoria da jornada do herói como ferramenta que possibilite a compreensão de tais produtos e a análise de algumas produções audiovisuais relacionando suas construções com as definições de ética, moral, banalidade do mal e outros pontos talvez nublados para seus consumidores e/ou responsáveis; Elaborar um guia digital que contribua para o trabalho docente, com vistas ao desenvolvimento da criticidade e do olhar ao conteúdo implícito em produtos audiovisuais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Por se tratar de uma pesquisa que se dará por meio da coleta de dados por questionário online, os riscos envolvidos são mínimos, como possível desconforto ou constrangimento ao responder às questões. Para mitigar tais riscos, a pesquisadora abrirá um canal de comunicação via e-mail para prestar esclarecimentos e tirar dúvidas quanto à pesquisa.

Benefícios:

Este estudo contribuirá para o fortalecimento da temática, assim como a melhora da ação docente através do espectro da educação midiática e seus desdobramentos acadêmicos e sociais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa é relevante para a área de Ensino.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: assinada pela pesquisadora principal e pela diretora do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ).

Termo de Autorização Institucional (TAI): não se aplica.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): adequado. Cronograma: adequado.

Orçamento: apresentado, no total de R\$974,98 com financiamento próprio.

Instrumentos de coleta de dados: apresentados e adequados ao objetivo da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa ζ CEP UERJ deliberou pela APROVAÇÃO deste projeto, visto que não há implicações éticas. Dessa forma, a pesquisa já pode ser iniciada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar o Relatório Anual - previsto para setembro de 2025. O Comitê de Ética em Pesquisa ζ CEP UERJ deverá ser informado de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Tendo em vista a legislação vigente, o Comitê de Ética em Pesquisa ζ CEP UERJ recomenda ao(à) Pesquisador(a): Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e/ou no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para análise das mudanças; informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; o comitê de ética solicita a V.S.^a que encaminhe a este comitê relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) meses da pesquisa e, ao término, encaminhe a esta comissão um sumário dos resultados do projeto;

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2328975.pdf	24/08/2024 22:17:26		Aceito
Outros	QUESTIONARIO_VALIDACAO_LILIAN_SOARES.pdf	24/08/2024 22:17:04	LILIAN RAQUEL SOARES DA SILVA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_SONDAGEM_LILIAN_SOARES.pdf	24/08/2024 22:16:47	LILIAN RAQUEL SOARES DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_ATUALIZADO_LILIAN_SOARES.pdf	24/08/2024 22:11:19	LILIAN RAQUEL SOARES DA SILVA	Aceito
Outros	DOCUMENTO_CARTA_PENDENCIAS_REALIZADAS_LILIAN_SOARES.pdf	24/08/2024 22:10:32	LILIAN RAQUEL SOARES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TAI_Justificativa_Modificado.pdf	13/08/2024 21:32:29	LILIAN RAQUEL SOARES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TAI_JUSTIFICATIVA.docx	30/06/2024 20:34:00	LILIAN RAQUEL SOARES DA SILVA	Aceito

Ausência	TAI_JUSTIFICATIVA.docx	30/06/2024 20:34:00	LILIAN RAQUEL SOARES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Lilian_Soares_TCLE_Sondagem_Corrigido.pdf	15/06/2024 21:54:54	LILIAN RAQUEL SOARES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Lilian_Soares_TCLE_Validacao_Corrigido.pdf	15/06/2024 21:54:33	LILIAN RAQUEL SOARES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Lilian_Raquel_Soares_Folha_De_Rosto.pdf	12/05/2024 11:25:57	LILIAN RAQUEL SOARES DA SILVA	Aceito

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	LILIAN_SOARES_PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	21/04/2024 20:09:41	LILIAN RAQUEL SOARES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	LILIAN_SOARES_TCLE_SONDAGEM.pdf	21/04/2024 20:06:40	LILIAN RAQUEL SOARES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	LILIAN_SOARES_TCLE_VALIDACAO.pdf	21/04/2024 20:06:30	LILIAN RAQUEL SOARES DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 11 de Setembro de 2024

Assinado por:

Rosa Maria Esteves Moreira da Costa (Coordenador(a))