



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e Sociedade  
Brasil

BELLONI, MARIA LUIZA

INFÂNCIA, MÁQUINAS E VIOLÊNCIA

Educação & Sociedade, vol. 25, núm. 87, mayo-agosto, 2004, pp. 574-598

Centro de Estudos Educação e Sociedade

Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314215012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Debate



## INFÂNCIA, MÁQUINAS E VIOLÊNCIA

MARIA LUIZA BELLONI\*

A pergunta é: existe uma maneira de libertar os homens da fatalidade da guerra? É sabido que, com o progredir da ciência moderna, responder a esta pergunta tornou-se uma questão de vida ou de morte para a civilização por nós conhecida; e no entanto, apesar de toda a boa vontade, nenhuma tentativa de solução deu qualquer resultado visível. (...) Concluindo: falei até agora só de guerras entre Estados, ou seja, de conflitos internacionais. Mas estou perfeitamente consciente do fato que o instinto agressivo também se manifesta de outras formas e em outras circunstâncias (penso nas guerras civis, por exemplo, em certa altura devidas ao fanatismo religioso, hoje a fatores sociais; ou ainda às perseguições de minorias raciais).

(Albert Einstein, *Carta a Freud*, julho de 1932)

O senhor admira-se do fato de que seja tão fácil entusiasmar os homens para a guerra e suspeita de que algo, uma pulsão de ódio e de destruição, atua neles, facilitando tal incitamento. Mais uma vez, não posso senão partilhar sem restrições sua opinião. (...) Ora, as atitudes que nos foram impostas pelo processo da cultura são negadas pela guerra do modo mais cruel e, por isso, erguemo-nos contra a guerra; não a suportamos mais, e não se trata aqui de uma aversão intelectual e afetiva; em nós, pacifistas, agita-se uma intolerância constitucional, por assim dizer, uma idiossincrasia elevada ao máximo. E parece que as degradações estéticas da guerra contribuem para nossa rebelião em não menor grau do que suas atrocidades. (...) Por agora só podemos dizer: tudo o que fomenta a evolução cultural atua contra a guerra.

(Sigmund Freud, *Carta a Einstein*, setembro de 1932)

---

\* Doutora em Educação e professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: malu@intergate.com.br

*RESUMO:* Partindo da famosa correspondência entre os dois grandes sábios do século XX, a autora, com base em dados de pesquisas de diferentes países, faz uma reflexão sobre as relações e correlações possíveis entre a violência cada vez mais presente nas mídias audiovisuais e uma certa concepção do papel da violência como meio naturalmente legítimo de interação social e resolução de conflitos interpessoais, encontrada entre crianças e adolescentes. A análise deste fenômeno social – a violência na sociedade e nas mídias – é realizada desde o ponto de vista da mídia-educação, ou seja, da formação de usuários críticos, tendo como perspectiva compreender o papel das novas técnicas de comunicação neste processo.

*Palavras-chave:* Mídia-educação. Infância. Violência midiática.

#### CHILDHOOD, MACHINES AND VIOLENCE

*ABSTRACT:* Based on the famous correspondence between two XX<sup>th</sup> century wise men and on data from research in different countries, the author explores the possible relations and correlations between the violence that is increasingly present in the audio-visual media and a certain conception of the role of violence as a naturally legitimate way of social action and conflict resolution, common among child and teen-agers. The analysis of this social phenomenon – violence in our society and in the media – is performed from the standpoint of media-education, that is, of forming critical users, in an attempt to understand the role of the new communication technologies in this process.

*Key words:* Media-education. Childhood. Media violence.

### 1. Por que a violência?

Como convencer jovens saudáveis a marcharem para a guerra sob o comando de um chefe? Como se explica que homens e mesmo algumas mulheres, em plena flor da idade, estejam prontos a destruir-se deliberadamente para destruir o inimigo? Questão fundamental para compreender a sociedade humana, à qual procuravam responder os dois sábios em epígrafe, em pleno clima de entre-gueras na Europa. Uma boa resposta provável seria: a motivação para a luta constrói-se por meio das crenças, dos mitos, do carisma do líder, e de outros rituais e símbolos que canalizam os “instintos selvagens” para fins socialmente “aceitáveis”, como a guerra, santa ou não. Mas

estas estruturas simbólicas são, como sabemos, socialmente produzidas e reproduzidas (Bourdieu).

A ideologia da luta, do vencedor e do prêmio/recompensa (na Antiguidade e Idade Média, os despojos do saque, incluindo o estupro das mulheres vencidas), a vitória na guerra, como sinal incontestável de sucesso, foi sendo construída lentamente ao longo dos séculos nas sociedades humanas. A guerra faz parte da identidade de cada povo e, embora seus conteúdos e formas variem, certos elementos essenciais permanecem constantes: o fundamento econômico, a legitimação dos meios violentos para a defesa dos fins erigidos em crenças, mitos ou palavras do líder, e o fato de ser um tema e uma prática que, em geral, excluem as mulheres.

Para Hobbes, pioneiro do pragmatismo anglo-saxão do início da Idade Moderna, “o homem é o lobo do homem”, ou seja, é preciso contê-lo para que a vida social possa existir e só um Estado forte, autoritário e centralizador (*O leviatã*) pode fazê-lo. Para Rousseau, ao contrário, é a sociedade com suas regras perversas quem corrompe o homem, que é instintivamente bom, e a prova disso seria a inocência e pureza dos povos indígenas recém-descobertos (*O contrato social*, *Emílio*). Esta concepção, romântica e idealista, tem fortes repercussões nos campos da educação e da política, e vem, desde então, inspirando a ação de políticos e educadores. Tanto em *Emílio* quanto em *A nova Heloisa*, Rousseau defende que a intervenção do adulto deve ser respeitosa da “inocência” e da “espontaneidade infantil”. A educação consistiria “não em ensinar a virtude nem a verdade, mas em garantir o coração contra o vício e o espírito contra o erro” (apud Pinto, 1997, p. 41).

Locke, um dos fundadores do empirismo anglo-saxão e um dos pioneiros do liberalismo, afirmava que a experiência está na base de todo o conhecimento e que é pela aprendizagem (baseada na imitação, na repetição, na analogia e em recompensa e castigo) que o ser humano deixa de ser a *tabula rasa* que é, necessariamente, quando nasce e torna-se um cidadão civilizado, alfabetizado e racional.

A partir do século XVIII e do Iluminismo, os ideais da modernidade, de progresso e emancipação, pareciam ter solucionado o problema (dos instintos agressivos e das tendências “inatas” à violência e ao mal, de um lado, ou ao bem e à compaixão, de outro) com a idéia da razão, a qual, baseada na verdade advinda do conhecimento científico,

opunha-se à irracionalidade da barbárie e da violência arbitrária. O direito natural vai aparecer, então, como a consolidação do racionalismo moderno que acredita que a natureza humana é uma e que a razão, da qual o homem é naturalmente dotado, é a única fonte do direito e do bem.

No entanto, a racionalização progressiva da sociedade racionalizou também a violência, tecnificando-a, incrementando assim, enormemente, seu potencial destruidor e sua eficácia como ideologia, cultura e proposta estética. Ao final do século XIX, após a Revolução Industrial que consolidou a hegemonia burguesa, os ideais do Iluminismo estavam perdendo seu carisma e a Revolução Industrial e o marxismo haviam definitivamente posto a nu a verdadeira face do capitalismo.

No clima nihilista e pessimista de *fin de siècle* europeu – no qual o racismo surgia como uma explicação das crises econômicas e dos conflitos sociais, ou seja, como ideologia política – nasceu a psicanálise, que trouxe uma contribuição definitiva para a compreensão do homem moderno. Para Freud, a violência é inerente ao ser humano e é necessária, como instinto agressivo, de morte (Thanatos), que em equilíbrio com o instinto de vida (Eros) assegura a preservação do indivíduo e da espécie. No entanto, o processo civilizatório (que Freud, na esteira de Darwin, prefere chamar “evolução cultural”) inibe e canaliza esses instintos trazendo, além dos benefícios sociais evidentes, riscos até de desaparecimento da espécie, pela inibição da função sexual, num processo que se assemelha à domesticação de certas espécies animais.<sup>1</sup> Em contrapartida, o formidável avanço científico e tecnológico, aplicado à indústria bélica ou à manipulação genética, possibilita à espécie humana, pela primeira vez em sua história, criar a vida e destruir-se a si mesma por completo, por erro ou ato agressivo (Freud, 1997, p. 74, e 1971).

Nos dias de hoje, no meio ambiente cada vez mais tecnificado, isto é, artificial, da sociedade dita da informação, podemos observar alguns paradoxos interessantes a assinalar, para esclarecer melhor o tema que nos ocupa.

Em primeiro lugar, a violência generalizada nas mensagens difundidas pelas mídias – nas quais se tornou a proposta estética prevalente, inclusive no aspecto visual e corporal, como o *pearking*, por exemplo – contribui para a criação e consolidação de uma cultu-

ra jovem mundializada, cujas características mais marcantes podemos assim resumir: consumismo, narcisismo, banalização da violência como imagem do mundo urbano contemporâneo, legitimação do uso de meios violentos como forma de resolver conflitos, tudo isto levando à dessensibilização dos jovens com relação a cenas de violência física e psíquica e sua conseqüência, o sofrimento do outro (contrariando assim uma das ilusões de Rousseau, que acreditava que a compaixão, o que hoje chamaríamos de solidariedade, fosse um dos elementos constituidores da natureza humana).

Em segundo lugar, além destes aspectos éticos, a violência tem também sua dimensão estética. Embelezada e edulcorada, *estetizada*, repetida sem cessar, ela se tornou uma das fórmulas de maior sucesso da televisão e do cinema, presente em qualquer produto, do drama romântico ao desenho animado para os bem pequenos, mil vezes recriada nas publicidades. A repetição infinda de cenas estereotipadas (brigas corporais, perseguições em carros em alta velocidade, cenas de tortura, tiroteios com armas cada vez mais performáticas etc.), utilizando efeitos de imagem e som padronizados, tende a criar, em escala planetária, não só um conjunto mínimo de símbolos e valores comuns no imaginário dos jovens, como a influenciar seu gosto, seus padrões estéticos, o que corresponde a uma padronização globalizada dos diferentes gêneros televisuais e cinematográficos (o cinema está cada vez mais influenciado pela linguagem e por lógicas televisuais). Tal efeito de uniformização tende a ocorrer, pois, tanto na dimensão ética (dos significados valorativos) quanto estética, isto é, do ponto de vista da composição técnica e formal da mensagem.

Parece cada vez mais que o imaginário que estas mídias vêm construindo é um imaginário dominado pelo princípio de morte, ou seja, de violência, que se materializa nas imagens fragmentadas, encadeadas em ritmo acelerado, compondo mensagens audiovisuais cada vez mais complexas em termos técnicos (efeitos de luz, som, animação e edição digitalizadas) e cada vez mais estandardizadas em termos semânticos (significações construídas), porque submetidas às regras do mercado (Lurçat, 1995; UNESCO, 1999).

O que foi dito acima se refere, é claro, à produção e distribuição de mercadorias da indústria cultural. As formas de apropriação dessas mensagens, porém, variam muito e, muitas vezes, escapam dos

objetivos de mercado, criando outros textos, inclusive de resistência e de contestação (Mattelart, 1992; Lurçat, 1989; Girardello, 2000; Belloni, 1998; entre muitos outros).

Em terceiro lugar, paradoxalmente, a crescente sofisticação técnica e a profissionalização da guerra, para torná-la mais eficaz, notadamente com o fim do serviço militar e do exército popular ideológico (a Guerra do Vietnã mostrou ao vivo e em cores o quanto as motivações ideológicas são fundamentais para a guerra), deixam sem finalidade todo aquele conjunto de valores e modelos voltados à guerra criados e difundidos pelas mídias. Ou mais precisamente: a indústria cultural canaliza a agressividade desenvolvida pelas mídias para a principal finalidade do sistema capitalista, o consumo, gerando como efeito perverso, “não intencional”, mais violência na sociedade real.

Por último, a espetacularização da sociedade, de que a midiatisação e a espetacularização da guerra são um exemplo (Guerra do Golfo, Iugoslávia, terrorismo islâmico destruindo as torres gêmeas, emblema do Ocidente capitalista, Afeganistão, Iraque), faz da guerra em si mesma não apenas um evento econômico e político-social da mais alta importância, envolvendo seres humanos que sofrem e/ou são aniquilados, como também mais um artigo de consumo, produto da indústria cultural. Mimetizado e reproduzido ao infinito, o espetáculo da guerra verdadeira confunde-se com os milhares de jogos e programas que permitem que façamos a guerra sem sair de nossas cadeiras, tendo como arma principal o *mouse* ou o *joy stick*. Tal como em *Matrix reloaded*.

Referindo-se ao atentado às torres gêmeas de Nova York, Baudrillard afasta a “hipótese desesperada” de que o ato terrorista mais espetacular da história recente seria apenas uma peripécia na lógica inelutável da globalização, “servindo apenas para acelerar a influência planetária de uma potência e de um pensamento único”. O autor avança como “hipótese soberana” a idéia de que o terrorismo, “para além do islamismo e dos Estados Unidos”, seja expressão de um “antagonismo radical” do processo de globalização, lembrando que “o terror já se encontra em toda parte, na violência mental e física em doses homeopáticas” (2003, p. 30). Ou seja, no mundo cruel e violento representado (criado?) pelas mídias, o terrorismo seria mais uma encarnação espetacular do Mal contra o qual é legítimo o uso de qualquer meio, pois ele nos ameaça a todos. A guerra “preventiva” do Iraque baseia-se na mesma ideologia do filme *Minority*



*report*, de Steven Spielberg, no qual a polícia prende os criminosos antes do crime, com base em previsões supostamente científicas, o que desrespeita frontalmente os direitos fundamentais do ser humano. O poder pratica assim uma espécie de chantagem e de terrorismo disfarçado, criando um clima de medo pela ameaça de uma “guerra infinita que nunca existirá de fato” (op. cit., p. 68).

## 2. Estas máquinas maravilhosas

Da espetacularização da vida social à generalização da guerra virtual – transformada em mercadoria, como atividade de lazer de grupos cada vez maiores de jovens em todo o mundo, seja na forma de videogames ou de outros *gadgets high-tech* – é apenas um pequeno passo que nos leva às mais recentes ilusões difundidas pelas mídias: a promessa de um devenir radioso, pós-humano, no qual, libertados deste corpo de carne e osso imperfeito e mortal, pudéssemos fazer tudo o que queremos (inclusive a guerra) e ser felizes para sempre, imersos na pura tecnologia, inteligência pura, desencarnada. Este idílio com a tecnologia ainda não está ao alcance de todos, do mesmo modo que os *gadgets* técnicos mais avançados são ainda brinquedos sofisticados para meninos ricos. No entanto, esta ideologia – ou mitologia – existe e ganha importância, embora viver de acordo com ela ainda esteja só ao alcance de uns poucos grupos privilegiados que uniram, nos Estados Unidos, idéias da contracultura *hippie* dos anos de 1960 com o uso intensivo de dispositivos tecnológicos que lidam com o imaginário e com a cognição, notadamente a informática, a realidade virtual e as redes telemáticas:

Na Cyberdélia, os valores, as atitudes e o folclore da contracultura de Height-Ashbury (bairro de São Francisco) e Berkeley cruzam as inovações tecnológicas e a cultura esotérica de Silicon Valley. Os irmãos inimigos das histórias em quadrinhos, o cabeludo desalinhado fumante de baseados e o aprendiz de engenheiro almofadinha, irreconciliáveis nos anos sessenta, fusionam para dar (criar) o tecnófilo hippie de Sterling e o Cyberiano de Rushkoff. Cada vez mais, a imagem da Geração X predominante nas culturas paralelas high-tech é aquela do cyber-hippie ou, na Inglaterra, do “zippie” (*Zen-Inspired Pagan professional*, executivo pagão com tendência zen). Toby Young, redator da revista inglesa *Evolution*, define assim os zippies: “um cruzamento entre os hippies dos anos sessenta e os tecnômanos dos anos noventa”. (Dery, 1997, p. 33)

O que Dery chama de Cyberdélia é análogo ao que está sendo hoje chamado de ciberespaço, este “local” abstrato, ou este mundo virtual, onde se forma a *cibercultura*. Porém, bem ao contrário das ilusões misticamente democráticas de uma inteligência coletiva que aí se formasse, o que temos na realidade, segundo o analista americano, é uma “elite cultural *high-tech* de supercérebros anabolizados, cujo sonho de privilegiados profetiza a libertação dionisíaca no ciberespaço” (Dery, 1997, p. 50).

Segundo Dery, tais propostas misturam idéias teleológicas que impregnaram a contracultura dos anos de 1960, especialmente as de McLuhan e Teilhard de Chardin, cujas contribuições para a criação do mito da tecnotranscendência pareceriam estranhamente próximas uma da outra, se não os aproximasse justamente o fato de serem ambos autores católicos. Assim, a noção de “aldeia global” (McLuhan) foi se transformando ao longo do tempo em “rituais midiáticos planetários” (visita do Papa, Copa do Mundo, Olimpíadas), para chegar à idéia de “integração psíquica comunitária” de toda a espécie humana, enfim possibilitada graças às mídias eletrônicas. As conhecidas idéias de Pierre Lévy encaminham a análise na mesma direção, embora atualizando-a com uma abordagem mais técnica. O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da infra-estrutura técnica proporcionada pela interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam nesse universo e o alimentam. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensar e aprender e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (Lévy, 1999, p. 17).

Esta consciência cósmica global está muito próxima da evolução prometida por Teilhard de Chardin, teólogo e paleontólogo, que anunciava não apenas a reconciliação da ciência com a religião, mas também o advento de uma “ultra-humanidade”, que seria o ponto de chegada e o acabamento da evolução humana, ou seja, a rigor, o fim da história e a eternidade (Dery, 1997, p. 56). Também a noção de “noosfera” de Teilhard de Chardin (que seria a conexão de todos os campos da consciência humana) parece ter muito a ver com a de ciberespaço e cibercultura: a construção de um “sistema nervoso global”, um “órgão coletivo da mente humana, uma só entidade coerente e simultânea”, uma

espécie de consciência coletiva criada na e graças à rede de computadores e que seria o primeiro passo para sair do planeta, ou livrar-se do corpo. Este novo “misticismo digital” não é inocente: esta promessa de uma “apoteose situada num além tecnomístico serve, como tantas outras profecias milenaristas, para desviar a atenção das injustiças políticas e sociais que nos rodeiam aqui e agora” (op. cit., p. 59).

Dois filmes produzidos no final dos anos de 1990 pretendem retratar essa possibilidade de simbiose com as máquinas e de vida virtual fora do corpo, pregada por esta ideologia *high-tech*, e a confusão entre o real e o virtual a que está sujeito o usuário dessas tecnologias. O primeiro, *Matrix* (1999, cujo sucesso gerou mais dois filmes lançados em 2003), procura, no estilo hollywoodiano típico, confundir o espectador por meio de um enredo messiânico no qual o mocinho (Keanu Reeves) é uma espécie de herói escolhido, de messias (seu nome é Neo, anagrama de “*the one*”). O outro filme, *ExistenZ* (2000), do cineasta canadense David Cronenberg, ao contrário, faz a crítica desta outra realidade virtual, criando consoles de videogame com aspecto orgânico, para nos dar, em imagens impressionantes, a medida dessa confusão entre o homem e a máquina, que nos ronda como um espectro ao mesmo tempo fascinante e inquietador (Belloni, 2001b).

À espetacularização da guerra corresponde um outro aspecto ainda mais assustador, sobretudo porque mais sutil e insinuante, que é o que Baudrillard chama “espetáculo da banalidade, que seria, hoje, a verdadeira pornografia, a verdadeira obscenidade – aquela da nulidade, da insignificância e da mesmice vulgar”. O sociólogo francês, conhecido por seu gênio para metáforas, refere-se assim ao mais recente gênero de sucesso no mercado mundial de televisão de massa, o tipo extremo de *reality show*: “Big Brother” e “Casa dos Artistas” no Brasil (uma adaptação local bem-sucedida); “Loft Story”, modelo holandês realizado na França, que também fez uma adaptação local com artistas.<sup>2</sup> Cabem também nesta categoria exemplos brasileiros ainda mais vulgares e chocantes como o tipo a que pertence o famoso “Programa do Ratinho”.

O Loft tornou-se um conceito universal, um misto de parque humano de atrações, de gueto, de *huit clos* e de Anjo Exterminador. A reclusão voluntária como laboratório de uma convivialidade de síntese, de uma socialidade telegeneticamente modificada.

É aí, quando tudo está sendo mostrado (como em Big Brother, os reality shows etc.), que se percebe que não há mais nada para ver. (...) O equivalen-

te de um *ready made* – transposição tal qual da *everyday life*, ela própria já falsificada por todos os modelos dominantes. Banalidade de síntese, fabricada em circuito fechado e sob tela de controle. (Baudrillard, 2001, p. 9; minha tradução)

Para Baudrillard, o pior da espetacularização da banalidade é “esta cumplicidade automática do espectador, que é o efeito de uma verdadeira chantagem”:

Este é o objetivo mais claro da operação: a servidão das vítimas, mas a **servidão voluntária**, aquela das vítimas fruidoras do mal que se lhes faz, da vergonha que se lhes impõe. A partilha por toda uma sociedade de seu mecanismo fundamental: a exclusão – interativa, é o cúmulo! Decidida de comum acordo, consumida com entusiasmo. (Baudrillard, 2001, p. 14; minha tradução, meu grifo)

Muitas metáforas existem e outras tantas são possíveis para tentar explicar ou pelo menos compreender (no sentido weberiano) este fenômeno, cuja complexidade desafia as ciências humanas. Podemos considerar metáforas como metanarrativas alternativas – expressão das diversidades culturais ou ideológicas – que se valem, nesta cibercultura ultrapós-moderna?

As duas décadas finais do século XX foram palco de muitas transformações cruciais tanto no mundo do trabalho quanto na hegemonia geopolítica, mudanças perpassadas, potencializadas e, de certo modo, modeladas pelo incrível avanço tecnológico nas telecomunicações, na informática e na biotecnologia. Surgiram também na mesma época metáforas explicativas na tradição de McLuhan, tais como a idéia de simulacro de Baudrillard, de máquina-universo de Lévy ou, a mais apocalíptica de todas, o Frankenstein de Sfez<sup>3</sup> (Sfez, 1994; Belloni, 1994 e 2001a).

Mutação antropológica como acredita Lévy? Do ponto de vista sociológico, é importante perguntar quais novas formas assumirá o vínculo social que suporta a sociedade e baseia as interações? É o mesmo namorar ao vivo ou via Internet? Ou ainda: dá no mesmo rezar ajoelhado no templo com outras pessoas ou sozinho sentado na mesma poltrona onde assistimos à novela e ao jornal? Para os educadores a questão crucial é sem dúvida: Como compreender as novas gerações para poder ensiná-las? Para todos nós cidadãos, adultos e jovens, a questão é saber qual futuro queremos: estamos preparados para a inteligência

potencializada pelo implante de chips no cérebro, ou para as armas implantadas no corpo, tal como anuncia “*Mother Cat*”, que tem garras de metal retráteis, controladas pelo cérebro, uma linda mulher, personagem central do romance *Neuromancer*, de William Gibson, inspirador de *Matrix*. Essa personagem, altamente identificatória, corresponde à heroína Trinity na última versão hollywoodiana (*Matrix Reloaded*).

O discurso das mídias sobre a cibercultura, a adesão dos jovens e a apropriação que eles fazem desta cultura mundializada, reinterpretada e incorporada a partir das leituras locais, vão criando um “fosso ético” entre as gerações, que tem a ver com as representações e as identidades que vão se constituindo em torno de dois temas essenciais: violência e sexualidade, não por acaso, justamente, temas ligados aos dois instintos básicos apontados por Freud.

“Fosso ético”, ou incomunicação, que acompanha um “afastamento técnico” entre as gerações (do qual a relação com o computador é o exemplo mais flagrante), mas também entre regiões do planeta e grupos sociais, estes “linkados” entre si segundo categorias de mercado, por meio de modelos e imagens constitutivos da cultura jovem mundializada, nesta situação de globalização excludente.

Difundida pelas redes de distribuição dos grandes conglomerados de comunicação, esta “cultura jovem mundializada” pode ser caracterizada provisoriamente pela presença constante em suas mensagens de situações de violência, publicidade intensa, apelo ao consumo, ao conformismo político e ao narcisismo. Porém a característica mais importante, para nós educadores, talvez seja a integração rápida das tecnologias (como realidade ou como aspiração). Novos modos de aprender e de perceber estão se desenvolvendo, como a *autodidaxia*, que significam formas espontâneas de lidar com essas técnicas e a transposição dessas formas de percepção para outras aprendizagens em matemática, desenho ou música (Perriault, 1996).

### 3. Mídias e socialização

A socialização das novas gerações constitui um dos elementos mais importantes da reprodução da sociedade e um mecanismo muito eficaz de controle social. A sociedade perpetua-se por meio do processo de transmissão da cultura: conhecimentos, técnicas, valores e representações e papéis sociais como imagens e modelos de comportamento. A

integração dessas imagens e modelos à experiência vivida pela criança constitui o processo de socialização que é o resultado da interação de crianças e adolescentes com o meio ambiente em que eles vivem. As interações típicas desse processo são fundamentalmente mediatizadas pela linguagem, e é por isso que as pesquisas se baseiam no discurso das crianças sobre as mídias.

Sujeitos deste processo, as crianças formam um grupo social definido, com papéis e comportamentos específicos, que lhes são atribuídos por diferentes sociedades e grupos sociais a que pertencem. Nas sociedades contemporâneas, as crianças constituem um grupo definido por duas ordens de características essenciais: a dependência e subordinação aos adultos, de um lado; e a crescente importância como parte do mercado de consumo, de outro. A situação de dependência deriva tanto de fatores biológicos e psicológicos como da relação da criança com a produção, em que seu papel é projetado para o futuro, e se manifesta sobretudo pela exclusão: do trabalho, do sexo, do voto, das drogas legais (Buckingham, 2000). Como fatia do mercado mundial de consumo, as crianças e os adolescentes vêm ganhando uma importância sem precedentes, sendo legítimo falar em uma “cultura” jovem de âmbito planetário, cujos símbolos e heróis de maior sucesso têm a ver com sexualidade e com violência.

O mundo espetacularizado, violento e tecnificado, cujo retrato, construído e difundido pelos sistemas de mídias, tentamos esboçar nos itens anteriores, constitui um elemento extremamente importante do universo de socialização das novas gerações, pois a comunicação eletrônica é um fenômeno generalizado em escala planetária, embora em graus e intensidades variáveis. Mesmo aqueles jovens que não têm acesso direto aos equipamentos e serviços mais atuais e sofisticados, como o computador e a rede telemática (caso da maioria das crianças e dos jovens de países pobres como o Brasil), estão de certo modo incluídos no ciberespaço, virtualmente, por intermédio do mundo maravilhoso, rico, charmoso, injusto e violento que lhes é mostrado pela televisão. A realidade virtual descrita na telinha tende a ser vivida por esses jovens como um simulacro, um sonho, uma fantasia que substitui um real demasiado triste.

A socialização das novas gerações, questão central em qualquer tipo de sociedade, tem se tornado um processo cada vez mais complexo na medida mesma da complexidade da sociedade e dos avanços

tecnológicos. As crianças e os adolescentes constituem a infância, categoria socialmente construída (Pinto, 1997), sendo sujeitos do processo de socialização e, como tais, objetos da ação de várias instituições sociais, entre as quais os sistemas de mídias, especialmente a televisão, vêm ganhando maior importância. A infância tornou-se o mais novo público-alvo da indústria, as crianças e os jovens são atingidos por uma quantidade muito grande de apelos publicitários. A influência dos conglomerados de mídias é enorme, mesmo entre os adultos, tendendo a ser muito maior entre as crianças e os adolescentes, mais curiosos e mais familiarizados com as mensagens audiovisuais e mais suscetíveis de influência porque inexperientes.

Pesquisas de abrangência mundial e local, patrocinadas e difundidas pela UNESCO (1999 e 2002), vêm mostrando sistematicamente algumas tendências recorrentes, encontráveis em quase todos os cantos do planeta: acesso praticamente universal à televisão; uso bastante generalizado do videogame (mais comum nas camadas médias e baixas que o computador); grande desigualdade social quanto ao acesso às tecnologias mais recentes e sofisticadas, como computador e rede, desigualdade esta, evidentemente, mais acentuada nos países pobres; diferenças significativas de gênero quanto ao uso de videogames e à exposição e preferência por mensagens com violência; tempo gasto com essas mídias, especialmente com a televisão, relativamente elevado e tendendo a ser maior nas classes desfavorecidas dos países mais pobres.

Também o aumento da quantidade de violência presente nas mensagens mais procuradas por crianças e jovens é um elemento comum observado pelos pesquisadores em todos os países estudados. Por outro lado, a presença de crianças nas mensagens é pequena, salvo nos anúncios publicitários e nos telejornais, nos quais elas aparecem com frequência como vítimas de violência, exploração mercantil ou maus-tratos familiares (UNESCO, 1999).

O acesso à televisão é quase universal na maioria dos países: média de 93% de crianças com acesso à TV, para o conjunto da pesquisa, mas variando de 99%, na Europa e no Canadá, a 83% na África. A América Latina, em que pese a miséria e o subdesenvolvimento, está muito bem equipada: 97% das crianças brasileiras têm acesso ao meio televisual! Em todo o mundo, a TV é a mídia mais difundida, seguida muito de perto pelo rádio e, quem diria, pelos meios impressos

(91% para o rádio, 92% para livros e 40% para videogames, no conjunto). Para a maioria das mídias, o acesso doméstico varia pouco com a idade ou o sexo da criança ou do jovem, mas está geralmente associado à classe social.

Embora qualquer generalização seja difícil, em virtude das diferenças de metodologia empregadas nas pesquisas sobre crianças e violência na mídia, repertoriadas nas publicações da UNESCO, é possível observar muitos elementos recorrentes em pesquisas diversas, usando metodologias diferentes e orientadas por teorias às vezes divergentes. Recorrências que encontramos também em pesquisas no Brasil, realizadas com pequenos grupos e utilizando técnicas qualitativas; a mais chocante delas sendo o gosto por cenas de violência na tela, consideradas não mais assustadoras, mas bonitas (apreciação da estetização e das qualidades técnicas) e engraçadas, divertidas. Além dessas recorrências, pesquisas qualitativas têm mostrado que as relações que as crianças e os adolescentes estabelecem com mensagens de violência, suas leituras e interpretações são extremamente complexas, e vão contribuindo para formar valores e opiniões sobre a própria agressividade e a violência real. Assim, não só é possível observar uma tendência à banalização e/ou naturalização da violência na sociedade, e à dessensibilização das pessoas ante a violência real, como também à reelaboração de valores e sentimentos de justificação da violência como meio legítimo de realizar desejos e solucionar conflitos (UNESCO, 1999; Buckingham, 2000; Belloni, 1998 e 2001a; Lurçat, 1989; Winn, 1977).

Em 1997, tive a sorte de participar do 1º fórum internacional de pesquisadores cujo título, *Os jovens e as mídias, amanhã*, revela a preocupação pedagógica comprometida com a mudança, entendida como a melhoria da situação social e educacional de todos os jovens do planeta. Esse encontro, realizado em Paris, sob os auspícios da UNESCO, e organizado pelo Grupo de Pesquisa sobre as Relações Crianças e Mídias (GRREM), de Paris, reuniu pela primeira vez pesquisas de 50 países diferentes sobre as relações entre os jovens e as mídias (Auclair, 2002).<sup>4</sup> Pesquisas de variados tipos e sobre diferentes públicos lá apresentadas permitem identificar aquelas mesmas recorrências e, do ponto de vista metodológico, um maior refinamento. Sobre a questão da violência, as pesquisas revelam diferentes abordagens e metodologias: ao lado dos estudos sobre efeitos das pesquisas comportamentalistas, aparecem com



grande importância análises sobre influências mais difusas de ordem cultural, e ideológica, com efeitos cumulativos de longo prazo. Estudos sobre o imaginário infantil fazem parte desse grupo de pesquisa. Ficou evidente nesse primeiro fórum uma preocupação, partilhada por pesquisadores e educadores de todo o mundo, com o crescimento da violência nas mídias e suas possíveis consequências no processo de socialização das novas gerações (Jacquinot, 2002).

O paradoxal desta questão é que, embora se reconheça que “existe uma relação entre o fato de assistir a cenas de violência na televisão ou no cinema e os comportamentos agressivos (...) é quase impossível apresentar provas irrefutáveis desta relação. Muitas pesquisas, aliás, foram criticadas, notadamente por suas lacunas de metodologia” (Gonnet, 2001).

Pesquisadores e educadores europeus reunidos em 1999, na França, em uma “universidade de verão”, espécie de colóquio sobre *Mídias, violência e educação*, chamaram a atenção para as ambigüidades que este tema apresenta (Bévort & Frémont, 2001). Quando falamos de violência, perguntam eles, estamos nos referindo à violência do fato representado ou à violência do tratamento icônico? Distinção difícil de estabelecer nas situações cotidianas de uso das mídias pelos diversos públicos. Ética e estética tendem a se confundir na complexidade da recepção, pela qual diferentes usos e releituras, mediações e reelaborações tornam difícil a percepção dos aspectos estruturais, que nos permitem compreender a totalidade do fenômeno, sua lógica, a qual se esconde por trás da aparência espetacular.

Nesse colóquio, Thierry Vedel, pesquisador do Centro de Estudos da Vida Política Francesa, tenta uma síntese dos numerosos estudos sobre o tema, que já tem uma longa tradição de pesquisa, identificando sete “teorias”, ou grandes tendências de pesquisa, a respeito do impacto das mídias sobre a violência:

- Teoria da catarse (S. Feshbach, 1995, apud Vedel, 2001, p. 11): a violência na tela permite uma realização fantasmática das pulsões agressivas bem como a economia da passagem ao ato.
- Teoria do filobatismo: a televisão permite aos espectadores provar sem risco o prazer da violência.

- Teoria da inibição: as cenas de violência mostram as consequências que decorrem dela e ensinam os espectadores a temerem sua própria violência.
- Teoria do vício (*accoutumance*): a repetição das cenas de violência visionadas conduz a uma insensibilização progressiva com relação à violência.
- Teoria da incubação cultural (G. Gerbner, 1969, apud Vedel, 2001, p. 11): a televisão influi sobre a maneira pela qual os indivíduos se representam a realidade social.
- Teoria da ativação (L. Berkowitz, 1984, apud Vedel, 2001, p. 11): a violência vista na televisão ativa as predisposições agressivas dos indivíduos.
- Teoria da aprendizagem social (A. Bandura, 1965; L. R. Huesman & L. D. Eron, 1984, apud Vedel, 2001, p. 11): os comportamentos agressivos são aprendidos com base em modelos de comportamentos vistos na televisão; esses modelos, estocados em memória, podem ser reproduzidos em certas circunstâncias.

Tais tendências, também apontadas por Strasburger (1999), têm um elemento teórico-metodológico em comum: preocupam-se em determinar uma **relação de causalidade entre as mídias e suas mensagens e os comportamentos agressivos dos indivíduos**. Esta abordagem predominantemente comportamentalista, embora traga contribuições indispensáveis para o conhecimento do assunto, tende a reduzir o campo de interpretação do fenômeno – relações dos indivíduos, inseridos em seus grupos, com novas máquinas de comunicar – a comportamentos observáveis, negligenciando a dimensão simbólica, ideológica, que motiva a ação humana. A partir desses estudos, porém, podemos chegar a uma única conclusão unânime e um tanto evidente: a influência da televisão no processo de socialização é tão maior quanto menor for a riqueza cultural do meio familiar e social, o que significa, na prática, uma terrível desigualdade ante a influência das mídias. Ou seja, certas crianças, justamente as menos favorecidas, são mais sensíveis e suscetíveis de influência que outras, em função de seu meio familiar, social ou em função de outros fatores mais pessoais.

No entanto, pesquisas qualitativas têm demonstrado uma outra ordem de relações de implicação e correlação que apontam para

tendências à estetização da violência (elemento estético de sucesso no cinema, na televisão e em jogos) e à legitimação ética de meios violentos para realizar fins considerados nobres e/ou simplesmente desejáveis. São transformações sutis, ainda difíceis de perceber com clareza, no imaginário infanto-juvenil que vai se formando em contato com esta cultura midiática e planetarizada, sem perder o contato com sua própria cultura, mas transformando-a (Lurçat, 1995, 1984 e 1989; Belloni, 1988 e 1998; Girardello, 2001).<sup>5</sup>

Rivoltella (2001), participante do mesmo colóquio de Caen, chama a atenção para um aspecto importante escondido na hipótese do efeito catártico: o fato de o espectador encontrar na violência da televisão a possibilidade de experimentar, sem risco real para sua integridade física, “o prazer proveniente do medo de se sentir exposto à violência”. Este efeito “tentação” talvez seja mais forte e predominante, com a repetição e a ritualização da recepção desse tipo de mensagem, do que o efeito catártico, de inibição da agressividade real, apontado por Aristóteles e retomado insistentemente por pesquisadores contemporâneos em seu afã de minimizar as influências deletérias da violência midiática.

Lembrando as análises de Bruno Bettelheim sobre os contos de fadas, as fábulas, as tragédias gregas e o teatro shakespeariano, o pesquisador italiano levanta a possibilidade real da hipótese contrária, isto é, de uma “violência patogênica” que engendraria violência real. Aqui a relação é bem mais sutil e complexa, já que não se busca estabelecer causalidades diretas entre consumo de televisão e comportamentos agressivos em indivíduos, como fazem as pesquisas americanas mencionadas acima, mas identificar correlações entre o crescimento da violência representada nas fascinantes mídias postas à disposição dos jovens pela indústria cultural e as mudanças sociais profundas, culturais e éticas, com relação ao papel da violência na sociedade e à sua aceitação como fato consumado, tendência inexorável típica da sociedade humana. A relação ambígua que se estabelece entre os jovens e as mensagens midiáticas violentas tem a ver com a relação também ambígua que as crianças estabelecem entre a ficção e a realidade e que talvez pudesse ser mais bem compreendida por meio de uma nova categoria a ser mais explorada em nossas pesquisas: a verossimilhança, que faz todo o sentido na realidade virtual.

Os filmes da série *Matrix* são exemplos eloqüentes de como a violência pode ser potencializada por um certo uso da técnica, no caso

uma autonomização da técnica com relação ao humano e social. Isso sem falar das maravilhas técnicas dos efeitos especiais, que criam a ilusão da duplicação infinita e a idéia de que na rede tudo é possível. Aliás, Baudrillard, cuja idéia de simulacro foi recuperada pelos autores dos filmes (os irmãos Wachowski, e mesmo pelo ator principal, Keanu Reeves), critica este uso indevido de suas idéias, declarando que os diretores se basearam em seu livro *Simulacros e simulações*, mas não o entenderam (entrevista à revista *Época* de 9/6/2003).

Para deslindar esta questão, é preciso ir além dos comportamentos e buscar compreender, como Weber, as motivações, os interesses e os usos que os jovens fazem das mídias e de suas mensagens. Gerbner, por exemplo (apud Rivoltella, 2001), apresenta a hipótese da *impregnação cultural*, que pretende que os consumidores assíduos da violência televisual têm representações muito negativas da realidade social e tendem a desenvolver atitudes de desconfiança e angústia com relação a outrem. Rivoltella enfatiza também outra descoberta de Gerbner sobre a *violência feliz* dos desenhos animados (em que os personagens saem sempre indenes de suas aventuras fatais), que poderia produzir, no longo prazo, a convicção de que a violência seria natural e portanto aceitável. O que levaria a criança a não adotar uma atitude crítica com relação ao uso da violência contra o “malvado”, o “bandido”, segundo os estudos de Varin, baseado nos estudos de Bandura & Caprara sobre o *moral disengagement* (apud Rivoltella, 2001, p. 18). Este mesmo efeito de legitimação da violência quando usada “para o bem” foi observado em nossas pesquisas com adolescentes de Brasília (Belloni, 1988).

Bandura (apud Vedel, 2001] defende a idéia de que o consumo costumeiro de violência televisual provoca um processo de aprendizagem dos comportamentos violentos, ao passo que, para Berkowitz (apud Vedel, 2001, é a frustração que gera comportamentos agressivos, a violência televisual desenvolvendo as idéias e os valores que predis põem o indivíduo a recorrer à violência nas relações interpessoais. Rivoltella ensaia uma síntese: “A criança habituada a consumir a violência televisual tende a adquirir comportamentos agressivos e a fixar quadros de ação social nos quais a violência é a resposta normal às situações e às ações dos outros indivíduos” (2001, p. 19).

Numa perspectiva bem diferente, trabalhando sempre com crianças da pré-escola, Liliane Lurçat, psicóloga francesa discípula de H. Wallon, lembra que:

A existência da televisão e sua generalização constituem um fenômeno social em si, gerador de transformações no modo de vida, nos hábitos, na maneira de pensar e de compreender. Sob sua influência, as condutas e os costumes evoluíram muito. Não se pode reduzir seu papel àquele de simples meio de comunicação. Existe um certo número de efeitos massivos, dos quais ela é indireta ou diretamente a origem. Indiretamente, quando ela transmite o evento e o transforma ao amplificá-lo, diretamente quando ela o fabrica. A distinção, aliás, não é assim tão nítida, muito eventos parecem existir apenas por sua repercussão midiática, fora da qual eles são praticamente nulos. (Lurçat, 1995, p. 11)

Em seus trabalhos mais recentes, Lurçat, que estuda crianças em idade pré-escolar, chama nossa atenção para um elemento essencial da relação criança/mídias (TV): o tempo da criança, prisioneiro da telinha, que significaria a infância roubada, apropriada pela indústria cultural. Isso porque, segundo ela, a televisão exerce um “efeito de fascinação que imobiliza as crianças e as mantém captadas por ela”. A autora concorda com Huesman quanto à aprendizagem da violência na tela. Para ela, a imobilização favorece a impregnação daquilo que é assistido regularmente. A impregnação é um poderoso modo de aprendizagem, operando sobretudo nos primeiros anos de vida. A violência da situação televisual manifesta-se nessa forma de captura daquele que a assiste e que não consegue se desligar sem esforço (1995, p. 133).

Cabe lembrar uma das interpretações mais fecundas do gosto de crianças por mensagens de violência na televisão, elaborada nos anos de 1970 e de 1980 por essa mesma autora: a idéia de que o medo inicial, uma emoção muito forte provocada em crianças pequenas por esse tipo de mensagem, vai se transformando em prazer à medida que a ritualização da escuta vai proporcionando à criança a segurança de que a violência está presa no aparelho e não a ameaça real e diretamente. Segundo Lurçat, a repetição e a ritualização vão criando hábitos que se manifestam no gosto e na expectativa de mensagens cada vez mais violentas, para encontrar o mesmo *frisson* de prazer (Lurçat, 1981, 1984 e 1989).

Impossível esgotar, no quadro restrito deste texto, tema tão complexo e polêmico, em que estão implicados diferentes fatores econômicos, sociais e culturais de difusão e apropriação, e não apenas as características técnicas das mídias. A violência na mídia e suas conseqüências na socialização das novas gerações têm preocupado estudiosos e respon-

sáveis políticos de todos os países, e têm sido objeto da atenção das grandes organizações internacionais. Ainda sabemos muito pouco sobre os modos de apropriação e as estratégias de uso e de aprendizagem mobilizadas e desenvolvidas pelos jovens em suas relações cada vez mais íntimas com estas máquinas maravilhosas cujos seres etéreos povoam nosso imaginário. A recomendação da UNESCO é estudar, pesquisar, refletir: dar a palavra aos interessados, ou seja, ouvir as crianças e os adolescentes.

À medida que o lar, o espaço privado, torna-se o lugar-chave para a integração das telecomunicações (televisão, rádio, computador e vídeo com TV por cabo e por satélite, jogos de computador, Internet e outras mídias interativas), integração esta que já vem transformando a vida diária de crianças e jovens, é necessário pesquisar para responder a muitas perguntas e muitas preocupações, originadas de tais mudanças (UNESCO, 2002, p. 45).

Tais preocupações e tal recomendação têm o propósito de proteger a criança e assegurar seus direitos de cidadão livre no campo da comunicação, tal como estabelecido na Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, nos dois artigos que se referem especificamente à mídia:

Artigo 13: A criança terá o direito à liberdade de expressão; este direito incluirá liberdade para procurar, receber e partilhar informações e idéias de todos os tipos, independentemente de fronteiras, oralmente, por escrito ou na forma impressa ou de arte, ou por intermédio de qualquer outro meio de escolha da criança.

Artigo 17: Os Estados-membros reconhecem a importante função desempenhada pela mídia de massa e assegurarão que a criança tenha acesso a informações e materiais de diversas fontes nacionais e internacionais, especialmente aquelas que objetivam a promoção de seu bem-estar social, espiritual e moral, e sua saúde física e mental. Para este fim os Estados-membros:

- a) encorajarão a mídia de massa a disseminar informações e materiais que beneficiem social e culturalmente, de acordo com o espírito do artigo 29;
- b) encorajarão a cooperação internacional para a produção, troca e disseminação de tais informações e materiais de várias fontes culturais, nacionais e internacionais;
- c) encorajarão a produção e disseminação de livros infantis;
- d) encorajarão a mídia de massa a ter especial consideração pelas necessidades lingüísticas da criança que pertença a uma minoria ou seja indígena;
- e) encorajarão o desenvolvimento de orientações apropriadas a fim de **proteger a criança de informações e materiais nocivos ao seu bem-estar**, tendo

em mente as cláusulas dos artigos 13 e 18 (que trata dos deveres do Estado quanto à assistência e proteção da criança) (UNESCO, 1999, grifos da autora).

São imensos os desafios que estas constatações e recomendações colocam para o campo da educação, tanto do ponto de vista da definição de políticas públicas quanto do ponto de vista da reflexão, ou seja, da pesquisa voltada à construção de conhecimento apropriado à utilização adequada daquelas máquinas com fins educativos. Para responder a tais desafios, a integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais pode ser uma estratégia de grande valia, numa perspectiva de formação do utilizador, tentando construir uma “sociopolítica dos usos” que se volte mais efetivamente para a formação da autonomia do jovem ante a avassaladora presença das mídias eletrônicas no universo de socialização das novas gerações.

*Recebido em dezembro de 2003 e aprovado em junho de 2004.*

## Notas

1. Tese, de domesticação da espécie humana pela civilização, retomada pelo escritor francês Michel Houellebecq, em seu polêmico romance *Partículas elementares*.
2. Intitulada “Star Academy”. Note-se o anglicismo dos títulos, que ilustra bem a rendição da televisão francesa às regras do mercado mundializado.
3. Partindo do estudo da evolução, nos Estados Unidos, dos campos da informática, da inteligência artificial e das ciências cognitivas, e de sua inter-relação, que forma o que ele designa como as “tecnologias da mente”, Sfez identifica três metáforas que sintetizariam as tentativas de explicação do fenômeno da comunicação: a **máquina**, metáfora mais clássica, típica do discurso da razão e da modernidade, que afirma a primazia do sujeito capaz de dominar a máquina que lhe é exterior e que representa suas criações; o **organismo**, que integra sujeitos humanos e objetos técnicos a um mesmo ambiente naturalizado, ao qual o homem deve adaptar-se (e não mais dominar), como parte de um organismo dotado de uma organização própria e complexa de hierarquias; e, por último, o **Frankenstein**, metáfora de Sfez que corresponde a seu conceito de “tautismo”, decorrente da constatação da primazia tecnológica: o sujeito só existe por intermédio do objeto tecnológico que lhe fixa limites e determina qualidades. Com esta metáfora, forte de suas origens literárias e cinematográficas, o autor pretende chamar a atenção para a invasão da vida social em todas as suas esferas e dimensões e da própria mente humana pela técnica, ou seja, por conjuntos complexos de dispositivos que se impõem com sua lógica, pela Criatura que escapa ao controle do Criador (Sfez, 1994).
4. Esse encontro de pesquisadores foi resultado de outro encontro internacional, o *1º Summit*, ou *Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes*, em Melbourne, mais voltado para a produção de programas infanto-juvenis e sua regulamentação. A 2ª Cúpula aconteceu em Londres, em 1998; a 3ª na Grécia, em 2001; e a 4ª Cúpula teve lugar no Brasil, em abril de 2003.

5. A presença constante de situações de violência nas diferentes telinhas é registrada/denunciada em muitos trabalhos com diferentes abordagens. Gostaria de enfatizar a importância dos estudos sobre o imaginário infanto-juvenil que enfatizam os modos como essas mensagens midiáticas vão contribuindo para formar o imaginário, as visões de mundo, os símbolos e os desejos, que motivam as ações humanas.

## Referências bibliográficas

- ARENDT, H. *La crise de la culture*. Paris: Gallimard, 1972.
- AUCLAIRE, E. Un outil de dialogue et d'échanges. In: JACQUINOT, G. (Org.). *Les jeunes et les médias: perspectives de la recherche dans le monde*. Paris: L'Harmattan, 2002.
- BAUDRILLARD, J. *Le crime parfait*. Paris: Galilée, 1995.
- BAUDRILLARD, J. *Télémorphose*. Paris: Sens&tonka, 2001.
- BAUDRILLARD, J. *Power inferno*. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- BELLONI, M.L. O herói de mentirinha e a violência de verdade. *Humanidades*, Brasília, DF, v. 5, n. 19, 1988.
- BELLONI, M.L. A mundialização da cultura. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 9, n. 1/2, 1994.
- BELLONI, M.L. A estética da violência. *Comunicação e Educação*, São Paulo, v. 4, n. 12, 1998.
- BELLONI, M.L. *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados, 2001a.
- BELLONI, M.L. A espetacularização do lazer. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 12, n. 17, 2001b.
- BELLONI, M.L. A formação na sociedade do espetáculo. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 22, 2003.
- BÉVORT, E.; FRÉMONT, P. (Org.). *Médias, violence et éducation: l'école face aux discours sur les violences tenus dans les médias*. Paris: CNDP; CLEMI, 2001.
- BUCKINGHAM, D. *After the death of childhood*. Cambridge: Polity, 2000.



- CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. (Org.). *A criança e a violência na mídia*; São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1999.
- CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. (Org.). *A criança e a mídia: imagem, educação, participação*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002
- DERY, M. *Vitesse virtuelle la cyberculture aujourd'hui*. Paris: Abbeville, 1997.
- EINSTEIN, A. Carta a Freud. In: FREUD, S. *Por que a guerra?* Lisboa: Edições 70, 1997.
- FREUD, S. *Malaise dans la civilisation*. Paris: PUF, 1971.
- FREUD, S. *Por que a guerra?* Lisboa: Edições 70, 1997.
- GIRARDELLO, G. Aqui e lá: crianças do 'fim do mundo' e o mundo pela TV. In: CORSEUIL, A.L.; CAUGHIE, J. (Org.). *Palco, tela e página*. Florianópolis: Insular, 2000.
- GIRARDELLO, G. *A televisão e a imaginação infantil*: referências para o debate. Trabalho apresentado na Intercom, 2001.
- GONNET, J. Négocier les violences. In: BÉVORT, E.; FRÉMONT, P. (Org.). *Médias, violence et éducation*: l'école face aux discours sur les violences tenus dans les médias. Paris: CNDP; CLEMI, 2001.
- HABERMAS, J. *Logique des sciences sociales*. Paris: PUF, 1987.
- JACQUINOT, G. *Les genres télévisuels dans l'enseignement*. Paris: Hachette, 1996.
- JACQUINOT, G. (Org.). *Les jeunes et les médias*: perspectives de la recherche dans le monde. Paris: L'Harmattan, 2002.
- LÉVY, P. *Cyberculture*: rapport au Conseil de l'Europe. Paris: Odile Jacob, 1997 (ed. bras: Editora 34, 1999).
- LURÇAT, L. *A cinq ans, seul avec Goldorak*: le jeune enfant et la télévision. Paris: Syros, 1981.
- LURÇAT, L. La socialisation des enfants à l'école maternelle. *Psychologie de l'Education*, Paris, n. 7, 1983.
- LURÇAT, L. *Le jeune enfant devant les apparences télévisuelles*. Paris: ESF, 1984.

- LURÇAT, L. *Violence à la télé: l'enfant fasciné*. Paris: Syros, 1989.
- LURÇAT, L. *Le temps prisonnier*. Paris: Desclée de Brouwer, 1995.
- MATTELART, A. *L'internationale publicitaire*. Paris: La Découverte, 1989.
- MATTELART, A. *La communication-monde*. Paris: La Découverte, 1992.
- PERRIAULT, J. *La communication du savoir à distance*. Paris: L'Harmattan, 1996.
- PIAGET, J. *La psychologie de l'intelligence*. Paris: A. Colin, 1968.
- PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M; SARMENTO, M.J. (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança; Universidade do Minho, 1997.
- RIVOLTELLA, P.C. De quoi parle-t-on quand on parle de violence dans les médias? In: BÉVORT, E.; FRÉMONT, P. (Org.). *Médias, violence et éducation: l'école face aux discours sur les violences tenus dans les medias*. Paris: CNDP; CLEMI, 2001.
- SFEZ, L. *Crítica da comunicação*. São Paulo: Loyola, 1994.
- STRASBURGER, V.C. *Os adolescentes e a mídia: impacto psicológico*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- VEDEL, T. Les théories de la relation entre violence et télévision. In: BÉVORT, E.; FRÉMONT, P. (Org.). *Médias, violence et éducation: l'école face aux discours sur les violences tenus dans les médias*. Paris: CNDP;CLEMI, 2001.
- WINN, M. *The plug-in drug*. Nova York: The Viking, 1977.