



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

RACISMO EM DESENHOS ANIMADOS: PERCEÇÃO DAS CRIANÇAS ENTRE OS 6 E OS 7 ANOS A PARTIR DE VISUALIZAÇÃO DE FILME E MAPAS COGNITIVOS

Dissertação apresentada à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências
da Comunicação – Media e Entretenimento

Por

Alexandra Sofia Da Encarnação Caldeira

Faculdade de Ciências Humanas

outubro, 2023



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

RACISMO EM DESENHOS ANIMADOS: PERCEÇÃO DAS
CRIANÇAS ENTRE OS 6 E OS 7 ANOS A PARTIR DE
VISUALIZAÇÃO DE FILME E MAPAS COGNITIVOS

Dissertação apresentada à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências
da Comunicação – Media e Entretenimento

Por

Alexandra Sofia Da Encarnação Caldeira

Faculdade de Ciências Humanas

Sob orientação de Professora Doutora Ioli Campos e co-
orientação da Professora Doutora Cristina Ponte

outubro, 2023

Resumo

Nos dias de hoje, as crianças estão a crescer num ambiente de convergência mediática e a sociedade apresenta cada vez mais dispositivos e formatos para as entreter diariamente enquanto os pais estão ocupados com outras tarefas. Todavia, a liberdade atribuída à criança durante esses momentos pode trazer efeitos muito graves na sua vida, pela sua falta de alfabetização mediática e sentido crítico. Não obstante, para além do apoio que os media conseguem dar às crianças, há uma tentativa de se criar uma envolvência saudável entre elas e os conteúdos que assistem, sendo que, a mediação parental pode ajudá-las a selecionar e restringir conteúdos, de acordo com a sua idade e maturidade cognitiva.

Neste seguimento, um dos grandes problemas que surge para estes seres em desenvolvimento é a presença de discriminação em vários canais de animação ficcionais e, por vezes, pouco visível, tornando-se pertinente compreender que perceção tem a criança sobre racismo enquanto assiste aos seus conteúdos preferidos, muitas vezes, sozinha.

A presente investigação teve como objetivo principal compreender o entendimento das crianças entre os seis e os sete anos sobre racismo em desenhos animados, através da realização de um estudo exploratório com mapas cognitivos e entrevistas semiestruturadas, após a visualização de um clássico de animação com alicerces discriminatórios, *Dumbo*.

Entre as conclusões principais, conseguimos apurar que apenas uma minoria entre os participantes deste estudo aproxima-se da definição de racismo, depois de uma contextualização prévia dos seus pais sobre o assunto, mas nenhuma criança consegue identificá-lo no desenho animado em análise, percebendo-se até alguma confusão entre os termos racismo e *bullying*. Em *Dumbo*, especificamente, o desafio para as crianças desta faixa etária em decifrar as cenas com aspetos discriminatórios, poderá estar associado à maturidade e desenvolvimento cognitivo nestas idades, enquanto fatores que confirmam (ou não) a falta de alfabetização dos media.

Palavras-chave: Criança; Desenho Animado; Consumo mediático; Literacia mediática; Racismo.

Abstract

Nowadays, children are growing up in an environment of media convergence and society increasingly provide various devices and formats to entertain children on a daily basis while parents are occupied with other tasks. However, the freedom given to a child during these moments can have very serious effects on their life due to their lack of media literacy and critical sense. Nevertheless, beyond the support that media can offer to children, there is an attempt to create a healthy engagement between them and the content they watch. Parental mediation can help them select and restrict content according to their age and cognitive maturity.

In this context, one of the significant problems that arises for these developing beings is the presence of discrimination in various fictional animation channels, sometimes not very visible. It becomes relevant to understand what perception children have of racism while watching their favorite content, often alone.

This research aimed to understand the perception of children between the ages of six and seven regarding racism in cartoons through an exploratory study using cognitive maps and semi-structured interviews after viewing a classic discriminatory animation, 'Dumbo'.

Among the main conclusions, we found that only a minority of the participants in this study come close to the definition of racism after prior contextualization by their parents on the subject. However, no child can identify it in the analyzed cartoon, and there seems to be some confusion between the terms racism and bullying. In 'Dumbo', specifically, the challenge for children of this age group in deciphering scenes with discriminatory aspects may be associated with maturity and cognitive development at these ages, factors that confirm (or not) the lack of media literacy.

Keywords: Child; Cartoon; Media consumption; Media literacy; Racism.

**Nada se obtém sem esforço;
Tudo se pode conseguir com ele.**
(Ralph Waldo Emerson)

Dedicado à minha mãe.

Agradecimentos

Tive a sorte de estar rodeada de pessoas incríveis durante a execução deste projeto, que ficarão para sempre na minha memória. A elas, gostaria de dedicar algumas palavras como forma de profundo agradecimento por estarem na minha vida.

Em primeiro lugar, agradeço à minha Família, por ter sido um apoio constante durante o meu percurso acadêmico, não me deixando desistir quando o caminho parecia demasiado árduo. Em especial, ao meu pai, ao meu irmão, à minha cunhada e à minha tia Aurora, com os quais aprendo diariamente a ser exigente com a vida, a ter garra para lutar pelos objetivos a curto e longo prazo e a nunca perder a confiança. Obrigada por me transmitirem a importância da educação e o melhor caminho a seguir.

Agradecer ao João, que me acompanha desde o primeiro dia desta investigação e esteve do meu lado quando precisei de apoio, ajudou-me a manter a sanidade mental e zelou por mim. Obrigada pela paciência, pela presença e pela vida juntos.

Um obrigada também aos meus amigos que me incentivaram a continuar e sentir felicidade no que estava a realizar. Um obrigada muito especial à minha querida Filipa, pelas palavras sinceras e momentos enriquecedores que ajudaram a manter a minha motivação.

Um agradecimento especial à escola básica que participou na dissertação e, principalmente, ao professor e às crianças do 1º ano, que estiveram sempre disponíveis para ajudarem na concretização do projeto, mostrando vontade em responderem às minhas questões, assim como pelo carinho e afeto demonstrado, foram incríveis.

Ainda, um agradecimento também muito especial à minha Orientadora, Professora Doutora Ioli Campos, por todo o carinho, dedicação, suporte e orientação para que o estudo seguisse a bom porto. Obrigada pela disponibilidade desde o primeiro dia, pelas palavras de motivação e pela confiança que me transmitiu ao acreditar em mim e neste projeto. Igualmente, à Professora Doutora Cristina Ponte pela disponibilidade e contributo a esta investigação. Estarão para sempre no meu coração pela excelência e profissionalismo.

Por último, à minha mãe, que me transmite a maior força para eu continuar nesta vida e conseguir brilhar, tal como ela é a estrelinha que brilha mais todas as noites!

Índice

Introdução	1
Parte I: Enquadramento Teórico	4
Capítulo 1 – As Crianças e a Televisão	4
1.1 – Aparecimento do desenho animado	5
1.2 – Influência do desenho animado no desenvolvimento da criança	8
1.3 – Importância dos tutores na alfabetização dos media	16
Capítulo 2 – Crianças e a perceção sobre a diferença	24
2.1 – Desde a diferença ao racismo na sociedade	24
2.2 – Perceção das crianças sobre racismo	31
Capítulo 3 - Presença étnica nos desenhos animados	35
3.1 – O caso do filme Dumbo	40
Parte II – Investigação Empírica	44
Capítulo 4 – Metodologia	44
4.1 – Relevância da Investigação	44
4.2 – Problemática e questões de investigação	44
4.3 – Desenho metodológico	45
4.4 – Descrição da Intervenção	47
4.5 – Instrumentos de recolha e análise de dados	49
4.5.1 – Recolha de dados	49
4.5.2 – Análise dos dados	53

4.6 – Amostra	54
4.7 – Considerações éticas	56
Capítulo 5 – Análise de Resultados	58
5.1 – Discussão de resultados	72
Conclusão	79
Referências Bibliográficas	81
Anexos	89
Anexo A – Guião das entrevistas	89
Anexo B – Pedido de autorização aos pais das crianças intervenientes no projeto	90
Anexo C –Atividade de visualização da animação Dumbo	91
Anexo D – Elaboração de mapas cognitivos pelas crianças	91
Anexo E –Transcrição das entrevistas	93

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Desenho metodológico da investigação construído com base nos principais constituintes teóricos	47
Tabela 2 – Cruzamento entre a análise de conteúdo dos mapas cognitivos e preparação para o guião das entrevistas com perguntas-base	52
Tabela 3 – Perfil dos participantes da análise empírica	55
Tabela 4 – Códigos de apoio à análise de conteúdo das entrevistas	58

Introdução

A escolha dos três conceitos-chave principais da investigação – as crianças, o racismo e os desenhos animados – passou pelo facto de ter sido espetadora assídua de desenhos animados durante a infância. Seguiu-se a intenção de perceber as mudanças que ocorreram ao longo dos anos na relação entre a criança e a ficção e, especificamente, perceber a sua percepção perante a presença de discriminação dentro desses conteúdos, um assunto que me tem vindo a inquietar e que é, ao mesmo tempo, muito discutido atualmente na sociedade. Ainda, o gosto pessoal por crianças, seres humanos inocentes com pensamentos e ideias manobráveis.

A presente investigação aparece no contexto atual, visto que, embora a sociedade esteja a evoluir e com ela a surgirem novas plataformas de entretenimento, os media tradicionais continuam a fazer parte do dia a dia das crianças. A televisão, por exemplo, é considerada um dos primeiros ecrãs com que ganham um forte contacto desde muito cedo.

Neste sentido, dentro desta relação da criança com a televisão, é necessária uma proximidade por parte dos tutores no momento de entretenimento, para proteger de possíveis interpretações erradas, através de um conhecimento prévio sobre a intenção narrativa dos conteúdos e de uma consciência sobre a influência que um consumo desajustado pode ter na vida destes seres em desenvolvimento. Entre outros temas de interesse social, é fundamental que a criança esteja instruída sobre igualdade entre etnias, sendo pertinente compreender a percepção que as crianças têm sobre racismo em desenhos animados, que consomem, tantas vezes, sozinhas e sem restrições.

Todavia, as opiniões dividem-se quando falamos em consumo mediático. Por um lado, Manteze e Silva (2018) consideram que as tecnologias de entretenimento são uma ameaça à socialização da criança. De acordo com os autores, o contacto desregulado com a televisão pode desencadear pensamentos e comportamentos provenientes dos conteúdos a que assistiu, pois, o facto de participarem ativamente nesta atmosfera não significa que têm mais capacidade para uma alfabetização dos media. Pinto (2005) e Buckingham (2006), pelo contrário, assumem outra posição e falam sobre “infâncias mediáticas” e que as crianças já têm maturidade para consumirem de forma crítica os conteúdos e obter, de forma progressiva, literacia mediática. Essa literacia, essencial desde os primeiros anos de vida,

possibilitará então às crianças descodificarem aquilo que assistem e distinguirem o real da ficção, conseguindo selecionar os conteúdos enriquecedores para a sua aprendizagem e crescimento, mas, também, terem o conhecimento de que a envolvência televisiva é um negócio que pode ser bastante perigoso.

No início da investigação foi definido que o objeto de estudo seria o racismo em desenhos animados, com a participação de crianças entre os seis e os sete anos de idade de várias etnias, por várias razões: primeiro, porque, recentemente, terminaram o pré-primário para iniciarem a escolaridade primária, uma mudança que pode ser exigente para muitas crianças; segundo, por serem duas idades com mudanças significativas ao nível do desenvolvimento cognitivo e também nas aptidões para a realização de mapas cognitivos; e terceiro, porque estudar uma turma multicultural possibilita a análise de eventuais diferenças e semelhanças ao nível das perceções ou mesmo atitudes durante a atividade das entrevistas semiestruturadas.

A presente dissertação organiza-se em duas partes: a primeira apresenta a revisão de literatura, sendo constituída por três capítulos teóricos; a segunda expõe a metodologia e todo o procedimento empírico exigido.

O primeiro capítulo do enquadramento teórico retrata a conexão da criança enquanto espetadora com a televisão, um sistema de transmissão de sons e imagens que proporciona a ampliação de conhecimentos. Para além dos conteúdos mais assistidos pelas crianças, em Portugal e no mundo, percebemos as diferenças na grelha de programação televisiva de cada cultura. Independentemente da localização e do contexto familiar, a educação da criança pode transformar os riscos da televisão em oportunidades, permitindo-lhe filtrar as mensagens, selecionar o que não é ruído e ter um bom aproveitamento daquilo que consome, adquirindo conhecimentos. O segundo capítulo centra-se na criança e na sua perceção sobre racismo, numa fase em que estão ainda a construir as suas identidades. Também reúne várias definições envolventes e complementares ao termo racismo e, inclusive, o papel que a escola apresenta nesta etapa, enquanto instituição que pode estar igualmente submetida a uma visão racista. O último capítulo foca-se na presença étnica nos desenhos animados, havendo a necessidade de perceber a intenção por trás do conteúdo, e a empatia das crianças pelas suas personagens preferidas.

A componente empírica apresentada na parte II começa por descrever a abordagem metodológica, de cariz qualitativo, depois apresenta a análise e discussão dos resultados.

O desenho de investigação tem o objetivo principal de analisar a perceção das crianças entre os seis e os sete anos sobre racismo presente em desenhos animados. Para a sua análise aprofundada foram delineados os seguintes objetivos específicos de estudo:

- I) Compreender como a alfabetização mediática facilita a compreensão do “eu” e do “outro”;
- II) Compreender a influência da mediação parental na alfabetização mediática;
- III) Analisar a presença étnica no desenho animado Dumbo;
- IV) Aferir a consciência que a criança tem sobre racismo.

Os objetivos de investigação serão respondidos ao longo da pesquisa e análise de dados adquiridos que, por sua vez, precisam “a orientação da investigação segundo o nível dos conhecimentos estabelecidos no domínio em questão” (Fortin, 1999: 100).

Na parte conclusiva serão expostas limitações que o estudo sofreu, assim como reflexões sobre o que foi investigado e possíveis investigações futuras dentro do âmbito deste estudo.

A dissertação pretende, então, dar resposta à seguinte pergunta de investigação: Que perceção têm as crianças entre os 6 e os 7 anos sobre racismo presente em desenhos animados?”.

PARTE 1 – Enquadramento teórico

Capítulo 1 - As Crianças e a Televisão

O lar tende a ser o primeiro espaço de socialização e contacto entre a criança e a sociedade e o espaço onde a mesma dá os primeiros passos em direção aos media ou outros ecrãs. Foi na segunda metade do século XX que os meios eletrónicos foram incorporados no seio familiar e a disponibilidade para a comunicação entre pais e filhos parece começar a modificar-se (Ponte et al., 2018; Paus-Hasebrink et al., 2019). As relações sociais entre seres humanos passaram a ser construídas e influenciadas pela televisão, sendo mesmo o primeiro ecrã cujo as crianças, normalmente, recorrem e são expostas após o nascimento, uma vez que a sua linguagem pictórica é acessível, não necessitando de uma aprendizagem prévia (Pinto, 2000; Dias e Tavares, 2021).

Ao mesmo tempo, a propagação do telefone, do cinema, da rádio, dos gira-discos e depois da televisão expõem um confronto contra a linguagem e a literacia, “e um repovoamento do mundo do pensamento com base em imagens e ícones (difundidos) à velocidade da luz” (Pinto, 2000: 77). O mesmo autor refere, mais tarde, que a televisão pode ser encarada como um subsistema social de produção, difusão e receção de bens simbólicos (Pinto, 2005).

Um dos fenómenos que marcou o audiovisual nos anos 80, na Europa, foi a difusão de novos canais televisivos generalistas e outros temáticos, divulgados por via satélite e alcançáveis ao consumidor por antena parabólica ou redes de televisão por cabo, criando-se, desde logo, um elevado número de horas de programação para as crianças (Pinto, 2000; Buckingham, 2006). Nos últimos anos, de um ecrã onde todos os membros da família se reuniam à mesma hora passou a haver uma multiplicação de ecrãs individuais, permitindo que cada um assistisse ao que desejava. Todavia, nem tudo foi positivo e há quem lamente que a infância tradicional, envolvente em brincadeiras de rua ou em casa sem a presença de aparelhos eletrónicos, esteja a desaparecer (Noronha, 2007).

Fernandes e Oswald (2005), na mesma linha de raciocínio de Noronha e Buckingham, assumem que a causa provém dos media, associada à definição moderna de infância, que, progressivamente, elimina a barreira que diferenciava o adulto que conhece e

a criança que precisa de aprender. Também ao nível da linguagem, atitudes, comportamentos, desejos ou a própria aparência física são cada vez menos distinguíveis. Por outras palavras, através do desenvolvimento da prática de leitura, que se alcança, normalmente, por volta dos sete anos de idade, passa a ter acesso a mais informação espelhada pela televisão, dando o “salto” para os designados adultos precoces.

1.1 - Aparecimento do desenho animado

Enquanto representação gráfica, o desenho relata a história do ser humano desde a Pré-História:

Os homens primitivos desenhavam nas paredes das cavernas com o intuito de comunicar e de registar histórias do quotidiano, além de transmitir saberes e conhecimentos dos antepassados e da sua cultura. Mais tarde, no Egito Antigo, os desenhos passaram a ser utilizados como um código social, chegando a ser reconhecidos como uma linguagem. Depois, passaram a ser instrumento de narrativa para os acontecimentos históricos no Oriente Antigo (Bezerra, 2012: 1186).

A palavra “animação” definida como o ato de dar vida ou animar objetos estáticos, começou a ser utilizada em relação às imagens dinâmicas no século XX (Bezerra, 2012).

Entre 1908 e 1917, a animação deixou de ser considerada unicamente como um objeto ou figura que se movimentava e encantava os espetadores. Com a duração de apenas dois minutos, “Fantasmagorie” (1908) foi a primeira curta-metragem de animação com uma intencionalidade narrativa concretizada pelo pioneiro francês Émile Cohl.

Posteriormente, enquanto evoluíam a um nível técnico, começaram a surgir animações com personagens que foram um sucesso entre o público. Em 1919, destaca-se a primeira figura animada criada nos estúdios de Pat Sullivan por Otto Messmer, o gato Félix. Com reações humanizadas e uma postura divertida, as personagens constituíam-se dentro de um novo género da história animada com humor e imaginação: o *cartoon* ou desenho animado (Bezerra, 2012).

A indústria de animação foi evoluindo e, em consequência, várias empresas de produção surgiram, dando o seu contributo no mundo do espetáculo televisivo. Uma das mais conhecidas até aos dias de hoje, a Walt Disney, conseguiu destacar-se no cinema

infantil e tornar-se num fenómeno no universo animado. Um dos contributos foi a personagem Mickey Mouse, o boneco que todos queriam comprar e que se tornou uma celebridade. Ainda conseguiu um marco diferenciador pelos sons sincronizados às imagens, nunca observado no mundo da animação (Neves, 2011; Bezerra, 2012).

Na década de 1940, depois do sucesso ao nível do cinema, sucedem-se as séries televisivas com produções inclinadas para o público mais novo, criando-se a ideia de que os desenhos animados são para as crianças (Pereira e Pinto, 2013).

Os primeiros estudos empíricos focados na audiência deste formato de televisão foram desenvolvidos nos EUA, país que se destacou também pelas produções de animações que tinham como objetivo interpretar os efeitos gerados nos consumidores, neste caso, no público infantil (Fernandes e Oswald, 2005). A proposta de Jensen e Rosengren (1990) permitiu compreender como a receção de desenhos animados e de programas infantis foi concretizada partindo de cinco correntes: Teoria dos Efeitos, Usos e Gratificações, Estudos Literários, Estudos Culturais e Análise de Recepção.

Ao nível da Teoria dos Efeitos, o foco era centrado nos desenhos animados e no seu impacto nos comportamentos infantis. Por exemplo, analisou-se os possíveis efeitos da violência visível neste meio de comunicação, mas não se observaram diferenças significativas entre os desenhos animados com e sem violência.

Já na década de 1950, o realce centrado nos efeitos mediáticos sobre a audiência é substituído pelo uso que as crianças fazem dos próprios media. A Teoria dos Usos e Gratificações desmarcava-se da anterior pelos seus resultados insuficientes.

No estudo pioneiro sobre o uso televisivo pelas crianças no Reino Unido, a fim de compreender como do ponto de vista dos Usos e Gratificações os mais novos conseguiam uma satisfação e enriquecimento pessoal, concluiu-se que o aparelho era usado para entretenimento e fuga à realidade com uma busca crescente pela fantasia (Jensen e Rosengren, 1990). Noutra investigação mais extensiva, num período de três anos, analisou-se a relação do público infantil dos EUA e do Canadá com a televisão norte-americana, com uma amostra de mais de seis mil crianças, as respetivas famílias e os seus educadores. Entre

as conclusões do estudo, percebe-se que a variedade de programas, curiosamente, promove menor diversidade de preferências, havendo uma convergência para os mesmos conteúdos.

No seguimento, foram ainda desenvolvidos estudos ao nível cultural. O método etnográfico permitiu analisar semelhanças e diferenças nas brincadeiras a partir do que assistiam e assimilavam do meio televisivo (Fernandes e Oswald, 2005). No mesmo âmbito do Estudo Cultural, a Análise de Recepção “compreende as mensagens como discursos culturalmente codificados e os recetores como produtores de sentido” (66).

Relativamente às séries de desenhos animados, destacadas há 30 anos, existem diferenças com as mais recentes ao nível do ritmo, ironia, intertextualidade e jogo entre o real e o ficcional (Buckingham, 2006). Todavia, independentemente dos contextos - social, cultural e económico ao nível nacional - as tendências de programação são homogêneas em todo o mundo (Pereira e Pinto, 2013).

O estudo concretizado por Pinto et al. (2009) sobre a programação mais assistida pelas crianças em Portugal ilustrou que os canais de animação ficcionais são os mais consumidos e, no caso português, a RTP é a estação que melhor distribui a programação pelos diferentes segmentos horários, embora mantenha o peso mais significativo no período da manhã.

Lemish (1997), que também investigou a relação da criança com os conteúdos televisivos, concluiu que numa idade inferior aos sete anos de idade, a criança apresenta alguma dificuldade em compreender enredos, narrativas ou até algumas personagens; em perceber a televisão enquanto setor económico e que a exposição precoce pode prejudicar a compreensão da sua matéria.

Vários fatores vão ter interferência na maneira de como as crianças recebem e descodificam os conteúdos televisivos. Para além da idade, o estágio de desenvolvimento, a maturidade cognitiva, o contexto de vida e as relações que têm com o outro, no dia a dia, podem também influenciar nesse sentido (Pereira et al., 2011). Deste modo, os desenhos animados infantis adequados à faixa etária proporcionam uma fonte de informação positiva para o seu desenvolvimento:

O julgamento das crianças a respeito da realidade daquilo que assistem na TV não pode ser visto como um processo puramente cognitivo e intelectual. Ao contrário, é ao fazer julgamentos ‘críticos’ desse tipo que as crianças buscam definir as suas identidades sociais, tanto em relação aos seus amigos quanto em relação aos adultos. Assim, compreender as mídias não é simplesmente uma questão do que acontece na cabeça das crianças: é fundamentalmente um fenômeno social (Buckingham, 2006: 75).

A questão da empatia das crianças com as personagens é outro dos aspectos dominantes da influência do desenho animado na formação das crianças, já que estas têm um contacto diário com aquelas. Deste modo, e porque as personagens são vistas como uma referência de comportamento, quando a criança se identifica com elas tenta copiá-las. A exigência passa por distinguir os limites entre realidade e ficção pela sua falta de capacidade intelectual, havendo assim perigos associados como a violência imitativa (Buckingham, 2006; Bezerra, 2012).

Por um lado, a sua programação reflete e (re)produz ideias e representações sobre a infância, as crianças e os seus mundos sociais e culturais; por outro, o pequeno ecrã é um agente que participa no processo de socialização das crianças e influencia a forma como elas percebem o mundo em que vivem e a visão que têm de si próprias e dos outros (Pinto et al., 2009: 21).

Deste modo, o desenho animado enquanto recurso audiovisual fictício vai ajudar na formação da personalidade da criança, já que, de forma apelativa, lhe vai transmitir valores, que podem ser positivos ou negativos ao seu desenvolvimento, dependendo do seu uso (Bezerra, 2012). Torna-se por isso importante perceber os efeitos que os desenhos animados apresentam no dia a dia da criança e, claro, no seu desenvolvimento físico e mental.

1.2 - Influência do desenho animado no desenvolvimento da criança

Para além de evoluírem ao nível físico, as crianças também se modificam cognitivamente, emocional e moralmente (Pinto, 2005). De um modo geral, as tecnologias digitais e mediáticas apresentam cada vez mais espaço na vida das crianças. Gotz, et al. (2005) sustentam a ideia de que a televisão traz alterações significativas em relação aos horários e organização das atividades das crianças, dentro e fora de casa.

Nesta linha de pensamento, Noronha (2007) realça a nostalgia de uma infância livre e cheia de brincadeiras na rua, que tem vindo a ser substituída por uma ocupação doméstica e de acesso mediático, com experiências diárias em frente ao televisor ou dispositivos

móveis que já não conseguem ser negados às crianças, sendo que muitas são até consideradas de “teledependentes” (Pinto, 2005).

Também Oliveira (2021) concretizou um estudo com crianças de quatro anos de idade e os seus pais sobre as razões que levam a criança a praticamente já não brincar no meio exterior. Através de entrevistas percebeu-se que a maioria dos pais que participaram neste estudo consideram que têm a responsabilidade de acompanharem os filhos nas brincadeiras na natureza, mas falta-lhes tempo, sendo os media uma opção mais facilitada.

A televisão, enquanto experiência ao mesmo tempo individual e social, proporciona de forma lúdica e prazerosa uma ampliação de conhecimentos - as crianças aprendem enquanto se divertem -, já que o uso das imagens e sons exibidos faz com que consigam imaginar, criar, identificarem-se com personagens e aprenderem com elas sem grande raciocínio ou esforço (Manteze e Silva, 2018).

Brito e Dias (2019) destacam que os aparelhos eletrónicos podem ter um carácter positivo, por exemplo, associando a televisão a uma *babysitter* que apoia as crianças no momento de entretenimento e até na socialização. Contudo, esta visão poderá ser vista igualmente como um risco, se considerarmos que o dispositivo não consegue selecionar com responsabilidade ética os conteúdos adequados para a criança que está a assistir sozinha. Pinto (2000) já tinha aludido a que “desde a invenção da escrita e, muito mais tarde, da imprensa, passando pelo cinema, a rádio ou a banda desenhada, todos os novos processos, veículos e tecnologias de comunicação foram vistos como ameaças potenciais ou reais à socialização dos mais novos” (16).

Assim sendo, as oportunidades digitais podem sempre trazer riscos que é preciso ter em conta quando expostos a eles (Livingstone et al., 2017). O contacto desregulado com este meio pode desafiar comportamentos desajustados provenientes de possíveis mensagens subliminares que o inconsciente assimila enquanto assiste passivamente (Manteze e Silva, 2018).

Ainda numa relação com os media, deve ser reconhecida a capacidade de as crianças avaliarem as representações presentes naquele universo e percecionarem aquilo que lhes falta aperfeiçoar para descodificarem os conteúdos de forma mais acessível e produtiva

(Pinto, 2000; Buckingham, 2006). Assim, impõe-se que elas não sejam apenas consideradas como “futuros adultos”, mas como pessoas em desenvolvimento até atingirem a capacidade de usarem e consumirem de forma crítica os media, sendo esta uma das finalidades de uma literacia mediática (Pinto, 2005; Pereira e Pinto, 2013).

A indústria tem aqui um papel crucial, uma vez que as empresas e as marcas têm a responsabilidade de olhar sobre os direitos das crianças, podendo criar conteúdos que permitam o seu desenvolvimento e bem-estar (Brito e Dias, 2019).

Buckingham (2006) reflete sobre o facto de parecer que as crianças vivem em ‘infâncias mediáticas’, visto que as suas atividades diárias apresentam narrativas, imagens e mercadorias geradas pelas grandes corporações globalizadas dos media. Nas sociedades contemporâneas, o próprio significado associado à infância está a ser definido pelas interações das crianças com os meios eletrónicos: “Longe de serem vítimas passivas dos media, as crianças passam a ser vistas como dotadas de forma poderosa de ‘alfabetização mediática’, uma sabedoria natural espontânea de certo modo negada aos adultos” (30).

Contudo, “a infância reduzia-se, outrora, ao curto espaço de tempo que mediava entre o nascimento e os sete anos, durante o qual as crianças exigiam ainda cuidados especiais de alimentação e proteção” (Pinto, 1997: 44).

Potter (2013), aludindo à abordagem behaviorista ou comportamentalista e à produção de pensamentos com base numa psicologia cognitiva, exalta a capacidade de as crianças percecionarem e filtrarem as mensagens dos media com uma “alfabetização mediática”, selecionando o que não é ruído. Embora a proteção de tutores ajude contra possíveis efeitos indesejados, isto permitir-lhes-á construir valores e significados.

Por sua vez, as habilidades limitadas ao nível cognitivo, emocional e moral das crianças exigem tempo até atingirem a maturidade da fase adulta. Se os pais ou outros tutores não intervêm perante uma visualização desregulada de um desenho animado, existe maior dificuldade em ascender a um nível consolidado de alfabetização dos media (Potter, 2013).

Nos anos 90 do século XX, a literacia mediática é identificada como um movimento que visa ajudar a compreender, a produzir e negociar os significados numa cultura dominada pelas imagens, palavras e sons. O indivíduo literado para os media, explica

Auferheide, é alguém capaz de decodificar, avaliar, analisar e produzir tanto meios impressos com eletrônicos (Auferheide, 1992, citado por Oliveira, 2021: 27).

A educação em relação aos media prevê um desenvolvimento da consciencialização sobre os conteúdos, o conhecimento sobre as motivações das indústrias dos media e, conseqüentemente, ficar alerta sobre os seus possíveis efeitos negativos (Potter, 2013). Desse modo, será possível evitar a pressão colocada pelas empresas dos media, que mostram resistência à mudança social já que são movidas pelo mercado (Potter, 2004).

Na mesma obra, Potter (2004) esclarece ainda a importância de se ter em conta o estado de automaticidade com que normalmente as crianças se encontram com os media. Por exemplo, o fluxo de mensagens forte e constante pode influenciar as rotinas das crianças, fazendo-as acreditar no que é importante. Se todo o ser humano é constituído por um *locus* pessoal que se sobrepõe a estes hábitos, na presença dos media é facilmente moldado por eles.

De acordo com os psicólogos do desenvolvimento, a capacidade de utilização da linguagem verbal constitui um acontecimento crucial na vida da criança, pelas implicações que tem na sociabilidade e, sobretudo, pela sua associação ao desenvolvimento do pensamento (Pinto, 2000: 24).

Por sua vez, a falta de capacidade das crianças perceberem as razões por que diversos aspetos estão em partes específicas da história provoca uma reação emocional inferior. Assim, a alfabetização emocional está relacionada com o desenvolvimento cognitivo (Potter, 2013).

Consideradas como um público especial, as crianças em idade pré-escolar são a preferência de muitos canais televisivos. Numa gradual formação sobre si próprias e o que as rodeia, necessitam de programas que lhes viabilizem o seu desenvolvimento de forma saudável. Para além disso, estão também a desenvolver uma relação com os meios de comunicação e a aprenderem a assistir à televisão (Pinto et al., 2009).

Atualmente, as crianças crescem num universo, ao mesmo tempo, local e global. Se é nos Estados Unidos que surge grande parte dos conteúdos a que assistem, também reproduzem padrões, hábitos e atividades de socialização que são peculiares às comunidades onde vivem. Assim, para termos presente o papel dos media na vida de cada indivíduo é

fulcral a percepção de dois processos relacionados: a globalização e a localização (Pereira e Pinto, 2013).

A partir da globalização, qualquer pessoa num determinado ponto do planeta pode relacionar-se, virtual ou presencialmente, com outra pessoa de outro ponto diferente. Também a um nível global, Pereira e Pinto (2013) falam sobre o facto de se criar um espaço seguro para as crianças fora de influências comerciais, por exemplo, através da proibição de publicidade na televisão infantil. Contudo, essa proteção poderia levar a uma fantasia irreal, sendo mais apropriado prepará-las para o mercado do que tentar protegê-las.

Por fim, a globalização assume uma quota relevante no sentido em que existe uma crescente preocupação pelos actos a nível mundial e não apenas individual. A solidariedade e reivindicações com questões de classe, género, raça, religião e sexualidade são exemplo disso (Pereira e Pinto, 2013).

No binómio crianças-televisão, o processo de globalização abre portas a duas tendências: a globalização referente à produção de programas, especificamente a produção de animação; e a competição global pela venda e distribuição de programas infantis. *Cartoon Network, Disney e Nickelodeon* são três empresas americanas com distribuição de programas considerados canais globais de televisão para os mais novos (Pereira e Pinto, 2013).

Atualmente, a programação para crianças é maioritariamente internacional. Os canais onde estes conteúdos são exibidos vão ter o papel de os adaptar a um nível local através da dobragem, a técnica mais conhecida para traduzir os programas para cada parte do mundo (Pereira e Pinto, 2013):

A criação da dobragem é um trabalho exigente em termos de apropriação da linguagem, interpretação, dicção e adaptação musical. Além disso, é importante notar como esta atividade pode contribuir para melhorar a qualidade de um determinado programa e ajudá-lo a adaptar-se e ajudar os produtos internacionais à cultura e identidade de um país específico (114).

Perante a impossibilidade de se criarem programas infantis ao nível nacional, deve-se, pelo menos, investir na qualidade dos programas a um nível técnico. A forma como o produto vai ser apresentado ao seu público pode, por um lado, cumprir com a qualidade de produção do original ou, por outro lado, empobrecê-la. Todavia, a dobragem não deve ser vista como o fator que vai retirar qualidade ao produto (Pereira e Pinto, 2013).

A perspetiva sociocultural construtivista discute o desenvolvimento moral enquanto fenómeno baseado na compilação de vários níveis: o cognitivo, o cultural, o afetivo e o social manifestados pela subjetividade do ser humano.

A posição construtivista introduz uma perspectiva nova no estudo da relação crianças-televisão, nomeadamente, ao sublinhar a participação ativa das crianças na construção de significados, construção essa que, pelas razões que vêm sendo aduzidas, não pode ou não tem de ser idêntica à dos adultos (Pinto, 2000: 132).

Com frequência, a criança faz precisamente isso, através dos diferentes recursos à sua disposição durante o desenvolvimento. Por exemplo, imitar padrões de comportamento dos seus tutores ou familiares é uma forma acessível de se adaptar ao ambiente onde pertence. Assim, podemos falar da natureza adaptativa que a comunidade vai impondo às crianças até conseguirem a inclusão em vários grupos (Martins e Branco, 2001).

Segundo Pereira e Pinto (2013), o grande problema que se apresenta a um nível local é o facto de que poucos pais monitorizam a programação infantil, sendo este um dos aspetos críticos sobre o contexto português, dada alguma da sua programação ser violenta, agressiva e com baixa qualidade.

Pinto (2000) definiu a socialização das crianças como um processo onde aprendem e assumem normas e valores da sociedade onde estão inseridas, através da interação com a família. O papel dos media na socialização exige uma abordagem que apresente a socialização num determinado contexto, onde os mais novos evoluem no contexto espacial onde crescem e, ao mesmo tempo, se desenvolvem a um nível psicossocial (Paus-Hasebrink et al., 2019).

Vários estudos desenvolvidos pelo psicólogo Jean Piaget sobre maturação cognitiva na infância revelam uma relação de dependência entre o desenvolvimento moral e a capacidade cognitiva, associando o desenvolvimento moral à adaptabilidade dos mais novos criarem um equilíbrio entre a sua opinião e a do outro (Piaget e Inhelder, 2016).

Nesta temática sobre maturação cognitiva na infância, Piaget (2014) expôs o facto de a mente humana estar em constante amadurecimento até aos doze anos de idade, distinguindo diferentes estágios cognitivos:

- Dos 0-2 anos - estágio sensório-motor, com inteligência prática baseada em sensações e movimentos;
- Dos 3-6 anos - estágio pré-operatório, desenvolve a ideia egocêntrica de que o mundo foi feito para si, sendo um desafio perceber o ponto de vista do outro;
- Dos 7-12 anos - estágio das operações concretas, apresenta já pensamento lógico e compreende a existência de conceitos;
- Quando atinge os 12 anos - percepção cognitiva similar à do adulto, com raciocínio capaz de se desprender do real.

Segundo Piaget, quando atingem os sete anos, idade relevante para o estudo, as crianças já conseguem ter uma percepção sobre as suas singularidades biológicas sexuais e às construções sociais sobre a sua identidade de género e do outro, identificando estereótipos de género, o que poderá levar a futuros comportamentos influenciados nesse aspeto.

No ponto de partida da evolução mental não há, certamente, nenhuma diferenciação entre o eu e o mundo exterior, isto é, as impressões vividas e percebidas não estão relacionadas com uma consciência pessoal sentida como um “eu” nem com objetos concebidos como exteriores: estas impressões são dadas, simplesmente, num bloco indissociável ou situadas no mesmo plano, o que não é interno nem externo, mas está no caminho entre os dois (Piaget, 2014: 22).

Collins (1983) já tinha referido que entre os sete e os oito anos de idade ocorrem mudanças significativas no desenvolvimento cognitivo das crianças e que, embora de uma forma distante da dos adultos, as crianças nessas idades já compreendem o conteúdo transmitido pelos media.

Pinto (1997) foi mais longe e explicou que, por exemplo, quando a criança brinca com uma boneca e representa o papel de mãe/pai, entra no seu mundo da imaginação e coloca-se no lugar do outro. Deste modo, desencadeiam-se duas consequências determinantes no seu desenvolvimento infantil: a experiência da alteridade, onde conhece o que é exterior a si, uma capacidade que só se atinge depois dos cinco anos de idade e a experiência do outro, que lhe possibilita ver-se a si próprio, quando se diferencia dessa realidade.

Buckingham (2006), apoiado no modelo de desenvolvimento de Piaget, propõe que as crianças aprendam ao ritmo dos seus estágios, sem tentarem passar por cima de nenhum, já que isso pode dificultá-las ao nível da sua identidade pessoal. Também no âmbito da cultura infantil, Buckingham (2015) revela que, por um lado, fala-se sobre as noções de maturidade inata nas crianças, e, por outro, que há suposições sobre crianças à manipulação.

Na primeira infância, os jogadores dos quatro aos seis anos tentam imitar os exemplos dos mais velhos e até observar algumas regras, mas cada um conhece apenas uma parte dessas regras e, durante o jogo, não sabe nem se preocupa com as regras do vizinho, quando este tem a mesma idade: cada um joga da sua maneira, sem qualquer coordenação (Piaget, 2014: 56).

Neste campo sobre estudos sociais, Ponte (2005) assinalou a falta de pesquisa sobre os contextos em que crescem as crianças e a sua relevância para a ação, reação e capacidade de criarem os seus próprios “horizontes”. Aqui, o potencial simbólico da infância foi realçado na construção social dominante da criança, de forma singular e universal, como categoria distinta dos adultos, uma categoria da inocência e dependência.

Quando a criança vivencia acontecimentos, histórias e situações que colocam à prova o seu valor de verdade, passa a haver uma percepção de ajuste a um respetivo grupo de pertença. O autoconhecimento, a identificação das condutas corretas e o entendimento da importância e do significado que isso apresenta, são construídos pela moralidade infantil (Manteze e Silva, 2018).

Kohlberg (1992) apresenta também uma teoria cognitivo-evolutiva, inspirada na de Piaget, com a ideia de que o desenvolvimento supõe modificações básicas das estruturas cognitivas, numa relação entre o organismo e o meio. Para o autor, a teoria dos estágios permite uma evolução ao nível do raciocínio moral do ser humano reunidos em três níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional.

No estágio pré-convencional, entre os 2 e os 7/8 anos, a criança é dependente da autoridade dos seus tutores que a guiam para aquilo que é correto. Ao mesmo tempo, julga aquilo que é a verdade, pensando apenas nos seus interesses pessoais. Ou seja, as questões morais são aplicadas apenas para o proveito dos envolvidos. No estágio convencional, as crianças criam uma consciência de si e juízos morais enquanto percebem o que é certo e errado, mas a manipulação ainda pode estar presente. Na adolescência, o ser humano insere-

se num estágio pós-convencional, sendo capaz de sobressair das noções estabelecidas de verdade e mentira, orientando-se por valores morais universais como a igualdade e reciprocidade (Bataglia, Morais e Lepre, 2010; Paus-Hasebrink et al., 2019).

Mais recentemente, Cristina Ponte, Sara Pereira e Teresa Sofia Castro (2019) debruçaram-se sobre o mundo mediático e os impactos dos dispositivos digitais. Num estudo, olharam os ambientes mediáticos entre famílias portuguesas em duas décadas diferentes e observaram sobre como os media digitais se vieram a tornar elementos constituintes dos modos de vida familiares.

Ser criança reúne vários fatores, como género, origem social, idade e nível de instrução dos seus tutores. Todos eles podem condicionar o uso televisivo diário e influenciarem gostos, preferências ou tipos de interação que os mais novos desenvolvem com a sociedade (Pinto, 2000).

1.3 - Importância dos tutores na alfabetização dos media

As crianças incluem-se em comunidades interpretativas de acordo com as suas preferências em relação aos desenhos animados. Deste modo, os tutores devem entrar nessas comunidades, perceberem aquilo que os menores estão a descodificar em desenhos animados e ajudá-los a criar o seu sentido real, sem nunca invadirem o espaço da criança durante o momento de entretenimento (Fernandes e Oswald, 2005). Nas palavras de Pinto (2005), é essencial respeitar a intensidade da experiência emocional da criança e esperar pela oportunidade para voltar ao assunto.

Os educadores e familiares de cada criança devem proporcionar o espaço necessário para que os mais novos possam enriquecer os seus mundos fantásticos, de acordo com as suas necessidades e ascender dos processos mentais e emocionais às formas verbais e criativas das mesmas (Pinto, 2000).

As tecnologias digitais são, muitas vezes, utilizadas como substitutos de chupetas ou brinquedos educacionais, no sentido em que mantêm a criança distraída e em silêncio. Mas quem faz esse uso das tecnologias, por vezes, esquece-se de que as crianças podem vir a

sofrer perturbações no seu desenvolvimento (Pereira et al., 2011). No entanto, Lemish, Nimrod e Elias (2022) também sustentam que os media podem auxiliar as famílias quando estão em casa, com os seus conteúdos diversificados de entretenimento.

Enquanto atividade predominantemente vivenciada e pertencente ao meio doméstico, a televisão é um veículo ao nível temporal, espacial e das relações familiares. Pinto (2005) considera que a televisão é cada vez mais um assunto de cariz familiar, onde há a oportunidade de a criança crescer e evoluir. Nesta base afetiva, aprendem a viver com o outro e consigo próprios, dando-se o contacto com o exterior.

Mas a família também é definida como o ponto de fuga do mundo exterior cruel e o ambiente imprescindível na educação dos menores (Buckingham, 2015). Além do núcleo afetivo de mãe, pai e filhos, onde a criança dá os primeiros passos evolutivos ao nível da socialização, Paus-Hasebrink et al. (2019) englobam outros parentescos relevantes como tios e avós no conceito familiar que ajudam na educação da criança.

Nos dias de hoje, o aparelho consegue gerar respostas positivas e negativas para quem o assiste, mas continuará a haver diferenças claras entre telespetadores mais e menos experientes, independentemente de serem crianças ou adultos (Buckingham, 2006). Dos efeitos negativos que a caracterizam, a violência é aquela que preocupa mais os pais, educadores e a sociedade em geral. Para além das ações físicas, outros fatores devem ser tidos em conta, como o verbal, o psicológico e a violência étnica que provocam igualmente efeitos sobre os mais novos.

Embora não haja uma relação direta entre as cenas violentas de um desenho animado e os comportamentos das crianças, a presença excessiva desse conteúdo no ecrã poderá normalizar a violência na vida da criança (Pereira et al., 2011). Buckingham (2015) contrapõe ao refletir sobre a forma como as crianças aprendem a lidar com respostas emocionais, potencialmente indesejadas e a criarem julgamentos críticos sobre áreas sensíveis como a violência na televisão, retendo assim alguma alfabetização mediática. Neste sentido, pode ser aqui incluído tanto conteúdo de ficção como da própria realidade.

Crianças que vivem em ambientes violentos, que são tratadas agressivamente ou que estão habituadas a resolver os seus problemas pessoais e familiares usando a violência, podem habituar-se à ideia de que tanto as pessoas do seu redor como os heróis da TV resolvem os seus problemas através da violência (Pereira et al., 2011: 10).

Todavia, a presença e mediação dos seus pais no momento educacional vai contribuir para que os seus filhos tenham uma relação saudável com este novo universo, influenciando positivamente a experiência, que, ao mesmo tempo, lhes abre portas para uma panóplia de informações disponíveis e relevantes ao seu desenvolvimento individual e social (Pereira et al., 2011). Deste modo, os riscos poderão ser controlados quando são identificadas as dúvidas e as preocupações dos pais novos sobre a programação e assim transformados em oportunidades (Brito e Dias, 2019; Pereira, et al., 2011).

A seleção dos conteúdos televisivos pelos pais de acordo com a idade da criança, o seu gosto pessoal e também o tempo que vai despende para a atividade, poderá levar a um consumo com qualidade, que inclui programas propícios ao desenvolvimento da curiosidade, a um pensamento crítico e à consciência em relação à diversidade de culturas e realidades (Pereira, et al., 2011). Apesar dos riscos e de algumas críticas apontadas por académicos, a televisão é também encarada como um apoio ao progresso cognitivo, social e emocional (Brito e Dias, 2019).

A identificação de conteúdos sensíveis na publicidade é outro desafio para a criança aos seis anos, uma vez que está em processo de desenvolvimento da sua alfabetização e raciocínio crítico. Os pais e os professores são imprescindíveis neste momento, pois conseguem ajudar no desafio diário de avaliarem criticamente as informações e a sua intenção oculta. Todavia, a publicidade pode ser um caminho para combater estereótipos de género associados a muitas crianças (Dias e Tavares, 2021).

Na Áustria, Paus-Hasebrink et al. (2019) estudaram a relação das crianças com os media ao longo de anos e concluíram que muitas famílias consideram as escolas como o local indicado para uma aprendizagem adequada sobre os media, retirando essa responsabilidade dos ombros dos pais e justificando-se com a falta de conhecimento que os pais têm sobre os media e/ou o tempo reduzido que passam com os filhos.

Brito e Dias (2019) também falam sobre o estilo de vida acelerado da modernidade que é talvez a principal barreira à participação dos pais neste universo digital como forma de educarem os seus filhos. Muitos pais acrescentam ainda que a escola poderia desenvolver exercícios que envolvessem temas como o racismo na televisão logo numa fase inicial, quando começam a assistir televisão. No entanto, muitos académicos consideram que isso

não acontece, o que levam tutores a assumirem que os seus filhos ainda são demasiado novos para a consciencialização desses temas.

Pinto (2000) contrapõe por considerar que a escola não tem a obrigação de concretizar tudo aquilo que o sistema social julga como uma nova necessidade educacional nem apresenta condições para assegurar esse papel.

Portanto, a criança não deve ser definida apenas pelas expressões biológicas, já que a infância é tanto construída de forma natural como através do social (Pinto, 2000). Por exemplo, a escola é uma instituição social que constrói e esclarece o que é uma criança, em cada fase etária (Buckingham, 2006). Noronha (2007) explica que é passado o primeiro ano de vida que o menor se torna num produto social, não uma categoria biológica.

Pinto (2005) reforça ainda a forma passiva e vulnerável que caracteriza a criança, numa dependência excessiva sobre os seus tutores para adquirirem conhecimentos e valores fulcrais à sua vida.

Ao percebermos as relações diversas entre pais e filhos, é importante não esquecermos as alterações contextuais que alteraram a estrutura familiar, ou o domínio e controlo de muitos tutores. Logo, podemos salientar que a sociologia da família está articulada à sociologia das gerações (Almeida, 2020).

Como refere Pinto (1997: 3): “Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo”. O autor valoriza o peso familiar e o redor no desenvolvimento da criança, mas atribui valor ao papel que a criança pode assumir pelas competências que já foi adquirindo e que lhe possibilitam uma visão autónoma e um carácter de produtor de conhecimento, para além de produto (Pinto, 2005). Se a criança é vista como incompetente, o adulto é colocado no centro do processo socializador, responsável por orientar o crescimento do mais novo. Quando, pelo contrário, são exaltadas as suas aptidões e competências, há uma valorização que atribui motivação a continuar o seu mundo evolutivo, cognitiva e fisicamente.

Weber et al. (2006) diferenciam os conceitos de estilo parental e práticas parentais. Enquanto o primeiro corresponde a manifestos dos pais para com os seus filhos que vão determinar a natureza das suas relações (permissivas, autoritárias ou autoritativas), as

segundas correspondem a estratégias para tentar alterar comportamentos desajustados e incentivar os mais apropriados.

O estilo parental inclui o contexto onde os pais influenciam os filhos através de práticas baseadas em crenças e valores já adquiridas no seu passado. Normalmente, “pais trazem para a sua forma de cuidar as estratégias desenvolvidas pela sua experiência de serem filhos, tendendo, pois, a repetir o modelo parental aprendido” (Weber et al., 2006: 409).

Tanto Buckingham (2006) como Livingstone et al. (2017) concordam que há vários fatores que podem influenciar positivamente os comportamentos infantis, como a mediação parental na hora de assistirem a conteúdos televisivos ou estarem expostos a outros ecrãs.

Assim, várias estratégias de mediação parental vão diferir as relações que as crianças apresentam com os media, com maior ou menor autonomia, estando diretamente relacionadas com a analogia que os pais têm sobre as tecnologias.

A título de exemplo, a idade dos tutores tem influência nessa analogia, uma vez que pais mais velhos tendem a confiarem menos nas tecnologias e a controlarem mais. Pelo contrário, pais mais novos apresentam uma maior experiência e perceção positiva sobre os media e uma postura mais flexível que ajuda os mais novos nessa exposição e na descodificação do conteúdo (Brito, 2018).

Na mediação de co-utilização casual, os tutores assistem ao conteúdo com os mais novos de forma passiva e/ou descontraída; na mediação avaliativa existem debates durante a exposição dos conteúdos mais sensíveis ou dando-lhes a liberdade para essa prática de forma mais independente sem limites num estilo permissivo. Por sua vez, existem também as famílias com opiniões mais negativas que preferem uma mediação autoritária ou restritiva, limitando o tempo de acesso ou proibindo a exposição a certos conteúdos. Numa mediação com supervisão, o tutor tem um olhar atento no conteúdo durante o momento televisivo (Brito, 2018; Paus-Hasebrink et al., 2019; Pereira et al., 2020; Lemish, Elias e Nimrod, 2022).

Quando falamos de mediação televisiva para com as crianças, a figura de autoridade, independentemente do grau de parentesco, desempenha um papel de relevo, sendo quem

define o envolvimento da criança com os media digitais e o efeito “espelho” de uns para outros (Brito e Dias, 2019).

O prazer da repetição, uma das marcas da cultura da infância, é destacado pelos pais, que referem como os filhos veem repetidas vezes, por sua iniciativa, os mesmos filmes e vídeos que lhes dão prazer e como eles próprios também já os viram mais do que uma vez, enquanto companheiros de visionamento (Ponte et al., 2018: 54).

Por sua vez, pela falta de qualidade de alguns conteúdos, as crianças são propícias a uma maior manipulação e a efeitos negativos no seu desenvolvimento. Pereira e Pinto (2013) acrescentam a importância das experiências do mundo real que permitem processar as mensagens a um distanciamento calculoso quando preveem que estão a ser enganados.

Uma solução descrita por Pereira et al. (2011) passa pela organização de um cronograma semanal com conteúdos de qualidade que estimulem a curiosidade das crianças, o raciocínio crítico, a mente aberta e o entendimento em relação às diferentes culturas e realidades, numa gestão sobre o tempo que gastam nessa exposição.

Potter (2004) acrescenta que uma forma dos pais mais novos se protegerem contra os efeitos dos media é pressioná-los a mudarem as suas práticas e habilitar agentes dessa mudança, como pais e professores e, ainda, educar indivíduos para um nível mais elevado de consciencialização que lhes permitirá ler e entender textos mediáticos.

Livingstone e Bovil (2013) abordaram a nova realidade “digital por defeito” que apresenta várias preocupações significativas e críticas, como a existência de famílias sem a possibilidade para usufruírem de tecnologia e conectividade para uma educação em casa e o facto de muitas crianças - particularmente com necessidades educativas especiais - não conseguirem receber formação *online*. Acrescentam a esta nova realidade o perigo acrescido de vigilância digital, à medida que mais famílias e crianças se encontram *online*. Por este motivo, é crucial haver uma literacia mediática de pais e filhos que possibilite uma maior consciencialização dos riscos do *online* e um equilíbrio entre modos de vida *online* e *offline*.

Também ao nível digital, as conclusões em Portugal do estudo internacional *EU Kids Online* sobre oportunidades e riscos da internet para crianças e jovens entre os 9 e os 17 anos de 25 países europeus, incluindo Portugal, apontam que o smartphone é o dispositivo hegemónico de acesso à internet, que as atividades de entretenimento e comunicação (como

ver vídeos ou jogar online) estão entre as mais referidas pelos participantes, o *bullying* é uma das situações que mais inquieta (pela sua etnia, nacionalidade ou sexualidade) e o ambiente familiar é considerado um espaço de segurança, embora a maioria revele que não é ouvido devidamente e a mediação restritiva apresente valores muito baixos, contrastando com a escola, um espaço integrador e com bons relacionamentos (Ponte e Batista, 2019). As responsáveis pelo relatório de Portugal reforçam o facto que se tornar desafiante categorizar as atividades online como positivas ou negativas, visto que a experiência vai alterar-se de acordo com características individuais, psicológicas e sociodemográficas, e com os contextos onde se localizam.

Embora esta realidade não negue a relevância da televisão para a criança, o aparelho enquanto meio de comunicação de massas vai ter de disputar ao nível da interatividade para os mais novos (Almeida, 2020).

Lemish (1997), num foco sobre os estudos dos média e a articulação sobre o modo como as crianças entendem a televisão, expõe a sua diferenciação ao nível de hábitos de visualização e padrões de comunicação como resultado das influências familiares. Neste sentido, no seu estudo comparativo sobre a utilização e efeito do meio televisivo em jardins de infância nos Estados Unidos e em Israel destacou que, no que diz respeito ao desenvolvimento de uma alfabetização mediática, as crianças israelitas mostraram mais dificuldades e impedimentos do que as americanas.

Há, assim, o argumento de que a televisão pode ter significados distintos para crianças que se desenvolvam em culturas diferentes (Lemish, 1997). Consequentemente, as crianças compreendem esses significados não só a partir de processos cognitivos individuais, e das suas famílias, mas também pelas orientações de aprendizagem partilhadas na sociedade em que se inserem (Buckingham, 2006).

Em suma, o impacto que os ecrãs e, em particular, os conteúdos a que as crianças assistem têm no seu desenvolvimento cognitivo, emocional e moral, podem influenciá-las positiva ou negativamente. Neste sentido, o contributo do conhecimento mediático na construção da identidade social da criança e as várias estratégias disponíveis de mediação parental poderão impedir pensamentos e comportamentos desadequados a partir do que assistiram e com o que, de alguma forma, se identificaram e imitaram. Perante conteúdos

com discriminação, vão perceberá-los como realidade e incluí-los de alguma forma na sua vida.

Capítulo 2 – Crianças e a percepção sobre a diferença

2.1 - Desde a diferença ao racismo na sociedade

Sem negarmos a (ainda) presente diferença e racismo em Portugal, visivelmente perceptíveis no meio escolar e na sociedade em geral, o caminho passa por se darem a conhecer, desde cedo, à criança vários conceitos, estabelecerem-se fronteiras entre racismo, preconceito e discriminação, e, assim, tentar reduzir impactos e evitar conflitos no seu desenvolvimento.

Cabecinhas (2002) define a diferença como uma problemática antiga que continua a persistir na humanidade. As sociedades humanas distinguem-se em relação ao “outro”, devido a determinadas características físicas ou irreais que são generalizadas a todos os elementos dessa cultura: “Os grupos humanos que até aí eram categorizados racialmente passaram a designar-se por ‘grupos étnicos’ para enfatizar as características culturais e não as hereditárias” (40).

Também os estereótipos se direcionam a categorias humanas e apresentam julgamentos sobre comportamentos, visões do mundo ou do próprio passado. Muitas vezes, representam e expressam conflitos sociais, o que pode levar o ser humano a observar o mundo de uma forma particular, pré-estabelecida pela cultura e transferida pela linguagem (Baccega, 1998; Filho, 2009). De acordo com Crochík (1996), o estereótipo fixa-se numa realidade que pode alterar facilmente o seu valor de verdade.

Santiago (2015) acrescenta que as crianças vivem muitas vezes rodeadas de mecanismos racistas e sofrem exclusão social ao nível da sua identidade. Percebe-se então uma desigualdade social sobre os posicionamentos, muitos pela sua pertença étnica.

As identidades são construídas a partir do diálogo com o outro, e podem ser facilmente transformadas em estereótipos, quando possuem um estigma negativo (Magalhães, 2020). Sousa (2020) definiu recentemente o conceito como “uma concepção negativa, generalizada e sem fundamento sobre a imagem de uma pessoa ou grupo” (130).

Portanto, o conceito de estereótipo pode ser o reflexo de uma realidade com vários desvios, sendo aqui adicionada a carga complementar do fator subjetivo, que se observa em

elementos emocionais, juízos preconcebidos e preconceitos que afetam ou alteram os comportamentos do ser humano (Baccega, 1998).

Uma perspectiva histórica evidencia que na antiguidade greco-romana já ocorria preconceito ao nível cultural, especificamente contra os escravos, maioritariamente brancos (Lima e Vala, 2004). O termo “negro” surge nesse passado histórico quando os indígenas começam a ser identificados como “negros da terra” (Custódio, Oliveira e Valle, 2020). Neste contexto, a experiência colonial ganha destaque pelo impacto que apresentou, por exemplo, ao nível do tratamento sobre a etnia negra nos regimes dominantes de representação que resultaram numa hierarquia de poder cultural.

Para Gomes (2007), desde o passado colonial que Portugal testemunhou, o racismo continua a ter destaque na sociedade, uma vez que se mantêm ativas representações sociais e históricas sobre essa realidade. A ascensão do mundo eletrónico pós-moderno e a disseminação crescente de conteúdo nos vários meios de comunicação, com destaque para a televisão, vêm reforçar alguns estereótipos associados ao Oriente.

Assim como os países colonizadores confiaram num discurso paternalista para justificar a dominação dos habitantes indígenas nas suas colónias geográficas, a sociedade adulta (através dos media) vê os jovens da mesma maneira – os jovens são vistos como fracos, vulneráveis, e precisam de proteção (Mazzarella e Pecora, 2007: 9).

Said (1977) afirma que é durante a era colonial que surge o desafio ao Orientalismo, uma ciência de inclusão onde o Oriente é formado e incluído na Europa, “um movimento científico cujo análogo no mundo da política era a acumulação e aquisição colonial do Oriente pela Europa” (12). Representa também “uma vigilância metodológica que constrói o orientalismo como uma disciplina positiva e não crítica e, por conseguinte, torna-o sujeito a um escrutínio intenso” (Said, 1977: 8). Em várias análises empíricas, o autor expõe questões marcantes como as experiências do feminismo, dos estudos raciais e dos estudos socialistas e anti-imperialistas que permitiram a estes grupos não representados definirem-se em domínios específicos e absorverem as interpretações da sua realidade histórica. Portanto, o Oriente e o Ocidente são factos produzidos pelo esforço humano e, por isso, pertencentes ao espaço social (Said, 1977).

Campos (2017) refere que o racismo continua a intensificar-se como um dos grandes problemas da atualidade. Stuart Hall, um dos teóricos estudados da área da comunicação,

tem contribuído para o estudo deste problema. Hall (1989) define racismo como uma estrutura de representações que exclui uma minoria e conserva o estatuto da maioria. Nas suas investigações, anos mais tarde, Batista e Leite (2011) focam a definição de racismo na expressão de superioridade natural de um grupo social em relação a outro, por exemplo, pelo seu tom de pele diferente.

Lima (2020) também se refere ao racismo como um conjunto de representações sociais e crenças sobre a diferença, mas expande essa ideia adicionando a dinâmica de desigualdade de poderes do dominador em relação à vítima. Para além disto, acrescenta o termo enquanto “uma ideologia, incorporada em práticas ou encarnada em comportamentos, tornados implícitos enquanto preconceitos ou explícitos em atos de fala, discriminação e restrições de acesso” (79).

Portanto, para além de ser descrito como uma representação, o racismo também é definido enquanto prática social que gera crenças, ideais e comportamentos baseados numa discriminação sobre elementos objetivados como a cor (Lima, 2020): “De acordo com esta definição, o racismo pode decorrer de qualquer diferença, seja física ou cultural, seja real ou imaginada, basta que as representações sociais construídas sobre o grupo alvo de racismo naturalizem as diferenças percebidas” (81). Allport (1949) também define racismo como ato de exclusão contra pessoa ou grupo social específico que represente determinados aspetos físicos e, portanto, tenha uma marca cultural com comportamentos associados.

Assim, uma das grandes consequências poderá vir a ser a normalização do racismo e a ideologia de que a sociedade tem uma hierarquia definida, onde alguns seres humanos têm destaque e outros são quase reduzidos a objetos ou apelidados da mesma maneira, pela sua postura ou pelos seus comportamentos, levando à sua representação racista. Existe falta de poder para viverem as suas vidas com liberdade e bem-estar (Custódio, Oliveira e Valle, 2020).

Sousa (2020) especifica ainda a definição de racismo estrutural enquanto “construção social, onde práticas de discriminação racial e segregação são naturalizadas e enraizadas no modo como a sociedade se comporta, se modifica e age” (130).

No decurso dessas práticas enraizadas de discriminação racial, surge uma hierarquia formada por fenótipos das respetivas etnias que geram desigualdade. A título de exemplo, acontece desde cedo com crianças na experiência escolar. As atitudes de afeto desiguais com as crianças sem as suas culturas terem sido referidas, são um dos exemplos que contribuem para a forma insegura como vivem a escolaridade diariamente e os possíveis impactos negativos que podem surgir aos níveis psicológico e social (Gomes, 2007; Santiago, 2015; Sousa, 2020).

Torna-se importante referir que uma pessoa pode ser considerada racista quando “acredita na existência de raças e em hierarquias raciais; oprime alguém, numa relação interpessoal, porque acha que ele(a) pertence a uma raça inferior e oprime num plano institucional, cerceando direitos e acessos” (Lima, 2020: 81).

O racismo atua como um mecanismo construtor de imagens distorcidas em relação à historicidade e à cultura negra, unindo diversos elementos simbólicos para justificar e validar a hierarquização visível entre os seres humanos (Santiago, 2015). Lima e Vala (2004) acrescentam o facto de o racismo estar presente aos níveis institucional e cultural, abarcando processos de discriminação e de exclusão social. O racismo institucional ganha destaque enquanto “sistema desigual que privilegia um grupo e desfavorece o outro” (130), observando-se com maior intensidade nas relações entre crianças de etnias diferentes. Pode estar inserido dentro das instituições, em órgãos públicos governamentais, corporações empresariais e universidades, públicas ou privadas, locais onde as pessoas negras não têm muito acesso ou não são valorizadas.

Cabecinhas (2002), dentro do conceito de racismo, evidencia várias conotações associadas a conjunto de crenças e comportamentos, onde estão incluídos preconceitos e discriminações. Como referido em cima: “Na literatura sociológica é relativamente consensual que o racismo envolve três dimensões distintas: preconceito, ideologia e comportamento discriminatório” (10).

Primeiramente, pelas suas características, racismo distingue-se do preconceito. O racismo baseia-se na crença de que existem diferenças entre os seres humanos, a partir de elementos naturais como a cor, a religião ou a opção política (Lima, 2020). Já o preconceito, por sua vez, acontece a um nível individual, é desenvolvido pelo ser humano, com base em

valores e ideias transmitidas logo desde a infância e é considerado uma atitude (Lima e Vala, 2004; Lima, 2020).

No âmbito da psicologia social, Allport (1949) no seu livro *The nature of prejudice* é pioneiro na definição de preconceito enquanto ato de julgar um indivíduo ou o grupo social. Isto acontece dado o seu estigma desfavorecido associado à cor, etnia, a pessoas com doenças físicas e/ou mentais ou a imagem negativa aos olhos de quem despreza.

Outra das dimensões mencionadas por Cabecinhas (2002) é a ideologia, que expõe a ideia de que a etnia demarca uma cultura onde existem parâmetros sociais que podem gerar exclusão. Batista e Leite (2011) definem o conceito como “o pensamento do outro, o ponto de vista de alguém diferente de nós” (14), havendo aqui um cariz negativo associado que vai proporcionar relações desiguais de uns pelos outros.

Batista e Leite (2011) também consideram que os conteúdos ideológicos visíveis na televisão podem trazer efeitos negativos a quem os assiste, já que as ideologias podem fortalecer a dominação de grupos sociais e a exclusão de outros.

A última dimensão do racismo remete para a discriminação que é definida pela área da psicologia social como conjunto de comportamentos que excluem o outro, de acordo com a origem, a cor de pele ou as atitudes. As ações na forma de insulto ou num modo impróprio de tratamento são outra forma recorrente de comportamentos discriminatórios (Cabecinhas, 2002; Gomes, 2007; Sousa, 2020).

Apesar das várias perspetivas académicas sobre discriminação e diferença, Magalhanis (2020) define que o conceito de identidade “nos remete à ideia de quem somos e a que espécie pertencemos” (17). Deste modo, a identidade faz parte da realidade, definida como um objeto concreto que se impõe ao ser humano como uma verdade e que vai corresponder ao mundo empírico.

A área da educação apresenta um caminho confortável para o ser humano conseguir chegar a um nível diferente na ‘civilização’ (Cabecinhas, 2002).

Na área da psicologia e com o foco em cada ser humano individual, compreende-se que a cultura, a linguagem e as relações sociais diárias constituem a base para uma educação

completa, já que, num âmbito cultural e dimensão histórica, a multiplicidade de relações bidirecionais vão evoluindo diariamente (Rocha, 2021).

A imbricação entre identidade e representação é tão forte que ambas deverão ser vistas como dois lados da mesma moeda, delicadamente entrelaçadas nas trocas comunicacionais que estabelecemos com os outros para compreendermos, e assim construirmos o mundo e a nossa posição dentro dele (Silveirinha, 2021: 151).

As representações sociais funcionam como instrumento para a construção do real. De acordo com Santos e Dias (2015), o conceito de representação no âmbito da sociologia chegou até à Psicologia Social com Durkheim, que expõe as relações entre o indivíduo e o coletivo. Por sua vez, as representações coletivas devem ser abordadas como fatos sociais, considerando-se como o objeto de estudo da Sociologia. Na sua definição: “[Fatos sociais] é toda maneira de fazer, suscetível de exercer sobre os indivíduos uma coerção exterior; ou ainda, toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade possui uma existência própria, independente das manifestações individuais” (178).

Charaudeau (2017) define imaginação como “uma forma de apreensão do mundo que nasce na mecânica das representações sociais, a qual (...) constrói a significação sobre os objetos do mundo, os fenómenos que se produzem, os seres humanos e seus comportamentos, transformando a realidade em real significante” (578).

As representações sociais são uma forma particular de se entender e comunicar com a realidade social, sendo elaboradas nas interações entre sujeitos, por meio de práticas, normas e regras sociais (Santos e Dias, 2015; Charaudeau, 2017).

Silveirinha (2021) reflete sobre a ideia de que as identidades são criadas a partir da representação:

A noção de que a identidade tem que ver com pessoas que parecem iguais, sentem o mesmo, se chamam a si mesmas o mesmo, é um disparate. Como processo, como narrativa, como discurso, é sempre a partir da posição do Outro. Além disso, a identidade é sempre em parte uma narrativa, uma espécie de representação. Está sempre dentro da representação. A identidade não é algo que se forma fora e sobre a qual contamos histórias depois (70).

A identidade definida como uma “produção” sempre incompleta e dentro da representação pode ser pouco clara. Por sua vez, o “eu” pessoal deve ser posicionado dentro de um lugar, um tempo, uma história e uma cultura específica. A identidade cultural vai

compreender o sentimento de pertença a um grupo ou cultura, com elementos de identificação que se desenvolvem de acordo com um modo de ser coletivo (Coninck; Vissenberg e d’Haenens, 2023):

De acordo com os termos desta definição, as nossas identidades culturais refletiriam as experiências históricas comuns e os códigos culturais partilhados que nos forneceriam, enquanto ‘povo uno’; um quadro de referências e de sentido que, sob a mutabilidade das divisões e vicissitudes da nossa história concreta, se caracterizaria pela estabilidade, imutabilidade e continuidade (22).

Dentro da mesma cultura e com elementos idênticos entre seres humanos, sobressaem elementos que nos diferenciam e originam aquilo que somos, havendo uma concordância com aquilo que já éramos enquanto comunidade (Coninck; Vissenberg e d’Haenens, 2023).

A cultura é um meio de comunicação e um elemento harmonizador entre as interações concretas e o indivíduo. Todos os indivíduos são ensinados a pensar e a agir de forma idêntica aos membros da comunidade a que pertencem, para que este possa formar uma identidade cultural. Simultaneamente, a cultura é um elemento mediador e diferenciador do diálogo entre culturas (Matos e Brito, 2013: 3).

Para Charaudeau (2017), o discurso vai construir sempre aquilo que é real, não havendo a possibilidade de se testar a veracidade das coisas ou criar estereótipos associados.

A possibilidade de uma sociedade racional que vise à igualdade de condições de existência e a possibilidade da diversidade poder expressar-se a partir daquela igualdade passam a ser consideradas um sonho, uma alucinação, destacados da realidade. A loucura converteu-se em realidade e a realidade em loucura (Charaudeau, 2017: 60).

O conteúdo deste capítulo permite-nos convergir ao último aspeto da investigação: conhecer a presença étnica dentro dos conteúdos mais assistidos pelas crianças, e se muitos vão influenciar a sua identidade e personalidade.

2.2 - Percepção das crianças sobre racismo

A identidade de uma criança estabelece-se logo após o nascimento e durante a infância. Nesta etapa, há uma vulnerabilidade associada à capacidade de escolha de acordo com as preferências, bem como a influência que os pais e os media possuem sobre o mais novo (Sousa, 2020). Consequentemente, Paus-Hasebrink et al. (2019) reforçam que há atitudes e/ou diálogos que podem gerar um sentimento de exclusão da criança na cultura onde pertence: “Atualmente, as pessoas sentem-se frequentemente desorientadas e inseguras, sendo que muitas têm medo de serem empurradas para as margens da sociedade. Infelizmente, para os mais jovens, o risco de pobreza ou de ser marginalizado é um problema crescente” (2).

Pinto (2000) considera que existe uma pluralidade de infâncias. Existe uma multiplicidade de situações e contextos socioculturais onde as crianças se desenvolvem ao longo da sua vida, mas que são facilmente ignoradas. São igualmente esquecidas muitas das suas dificuldades e as percepções que têm sobre o mundo, colocando esta faixa etária numa posição passiva e com pouca consciencialização, quase como objetos.

Em estudos sociais mais recentes, têm-se criticado as ideias de inocência e inferioridade associadas às crianças. Embora se entenda a dependência da criança em relação aos tutores durante a infância, ela, progressivamente, vai conseguindo criar a sua independência e uma melhor consciencialização sobre aquilo que é certo ou errado (Marchi e Sarmiento, 2017; Sousa, 2020).

A discriminação racial enraíza-se desde muito cedo na vida do ser humano. Pode surgir logo após o nascimento e acompanhá-lo até à idade adulta. As crianças, perante uma cultura com desigualdades e pertença racial, interiorizam facilmente a ilusão de que existe uma hierarquia de culturas sociais com lugares distintos na sociedade. Neste sentido, surgem imagens criadas em relação aos lugares que ocupam e aos papéis que são responsáveis, dada a sua cor de pele ou aparência. Vai também ter influências ao nível escolar, nas brincadeiras entre colegas ou mesmo na forma como aprendem os conteúdos dentro dos meios de comunicação, como a televisão (Cabecinhas, 2002; Santiago, 2015; Sousa, 2020).

Em vários desenhos animados, existe uma inclinação para se usarem representações estereotipadas, partindo de expectativas em relação a grupos sociais que vão ser normalizados. Obviamente que muitas crianças se vão identificar com o que assistem e, conseqüentemente, utilizarem esses conteúdos nas suas brincadeiras diárias, o que poderá revelar uma panóplia de problemas, iniciando-se com pensamentos sobre o aspeto físico e ao desenvolvimento de comportamentos desadequados nas suas vidas (Lemish, et al., 2017; Sousa, 2020).

Sousa (2020) defende que num país estruturalmente racista, a escola enquanto instituição está também subordinada a uma visão racista: “A escola e, portanto, todo o material de apoio à formação da pessoa e do cidadão, precisa contribuir para que [as pessoas de etnia negra] o negro se reconheça na cultura nacional, expressando uma visão do mundo autónoma, com protagonismo” (177).

Pereira, Filló e Moura (2019) referem que as escolas são instituições socioculturais onde a organização e o reconhecimento do seu papel vão ser “cultural e historicamente dependentes das visões das sociedades sobre os propósitos da educação” (30).

A educação consegue ser um suporte da criança para o futuro, permitindo-lhe que evolua aos níveis académico e pessoal. O conhecimento sobre as várias realidades pode contribuir para a existência de um espaço de pluralidade, onde crianças com diferenças convivem e se aceitam mutuamente. No entanto, muitas vezes ocorrem situações de racismo que são silenciadas no seio escolar, o que dificulta o processo de combater os possíveis efeitos negativos na formação das crianças vitimizadas: “Na escola fica evidente a preferência pelo padrão do branco como exemplo de humanidade, inteligência e beleza” (Sousa, 2020: 48).

Sousa (2020) defende que existem impactos desajustados ao nível mental provocados pelo racismo que podem não dar sinais logo na infância, sendo expostos só na fase adulta. Uma das melhores formas de a criança lutar contra possíveis efeitos de racismo é mostrar que a diversidade deve existir, a diferença importa e a opinião da criança não pode ser esquecida.

Ao nível escolar, designa-se por racismo recreativo, “o racismo disfarçado de humor. São práticas ofensivas que podem ser atribuídas a ‘brincadeiras inofensivas’, mas que, na verdade, ferem e reproduzem estereótipos negativos sobre o negro” (130).

Deste modo, não deve haver uma aceitação em relação a estas brincadeiras por parte dos educadores. A escola deve preservar a criança, sendo o espaço onde passa grande parte do seu dia e onde assimila uma boa quantidade dos seus conhecimentos diários (Sousa, 2020).

Sousa (2020) também refere que a exposição diária da criança a situações de racismo pode contribuir para uma perceção influenciada, podendo imitar esses comportamentos e atitudes com o redor. O mesmo pode acontecer quando diariamente a criança recebe informações de cariz negativo sobre outra cultura ou assiste a representações feitas de estereótipos e preconceitos e as reproduz dentro do seu meio. Contudo, é a partir das relações com a sociedade e com o outro que o ser humano se desenvolve e cria a sua personalidade, independentemente da sua etnia.

Estudar o racismo através das experiências de alunos negros pode ser entendido como contribuindo para reforçar estereótipos de um dualismo negro-branco, em que o negro é visto como vítima do branco agressor, em vez de ajudar a explorar as complexidades das expressões contemporâneas dos racismos (Gomes, 2007: 79).

A família pode ter uma forte influência na formação dos estereótipos. Portanto, vai ser um apoio crucial para a criança defender-se de situações de violência. No entanto, enquanto muitas famílias de etnia branca apenas se preocupam em dar carinho, noutras culturas com crianças negras, há pais que lutam para que os seus filhos não sejam maltratados ou colocados de lado (Sousa, 2020).

No quotidiano, a exposição do “eu” dentro do espaço social influenciado por questões como a idade, o sexo ou a origem social, vão afetar a forma como o ser humano pensa e se comporta com o meio envolvente. Assim, irá descobrir o seu lugar na sociedade e ter uma posição dentro da família, dos amigos e noutros contextos sociais (Smith, 2006).

As crianças absorvem e assimilam uma boa quantidade de informações a partir daquilo que ouvem e veem no ambiente escolar e familiar. A perceção sobre vários conceitos como racismo e as suas possíveis consequências, poderão ajudar a criança a defender-se a

si, ao outro e aproximarem-se duma sociedade igualitária. Deste modo, no capítulo seguinte, serão esclarecidos vários conceitos pertinentes ao estudo.

Capítulo 3 - Presença étnica nos desenhos animados

Neste último capítulo da revisão bibliográfica vamos abordar a forma como o preconceito está inserido em muitos conteúdos de desenhos animados que a criança assiste diariamente e, muitas vezes, sem o apoio familiar. Sousa (2020) menciona que “a formação da identidade, a autoestima e a subjetividade das crianças também são atravessadas por estas influências midiáticas, e, por isso, merecem atenção especial” (61). Os meios de comunicação continuam a ser um dos grandes pilares no dia a dia da criança, pelo seu interesse crescente pelos desenhos animados (Pinto, 2000; Paus-Hasebrink, et al., 2019).

Rocha (2021) refere o desenho animado como um tipo de conteúdo que representa a criança e reflete muitos dos seus pensamentos e sentimentos. Nas suas investigações, compreendeu que “os desenhos animados ajudam a criar um ambiente de discussão na sala de aula que pode revelar os equívocos das crianças. Os desenhos animados ajudam as crianças a ver seus equívocos sobre o assunto e as ajudam a desenvolver novos conhecimentos” (78).

O ídolo ficcional para a criança é outro ponto crucial a estudar, já que é por este que, muitas vezes se guia, sendo uma influência para a sua vida. Portanto, a representação midiática positiva da personagem idolatrada contribui para uma construção identitária e impacta o seu imaginário pessoal, já que é como se fizesse parte da vida real da criança (Sousa, 2020).

Lemish et al. (2017), no ângulo de visão sobre as personagens midiáticas, salientam que “como somos criaturas sociais para as quais as relações são imperativas para a sobrevivência, procuramos conexões com outras pessoas tanto no mundo real quanto no mundo vicário que os media de entretenimento oferecem” (4).

Gotz et al. (2005) identificam dois tipos de relacionamento que as crianças podem apresentar com as personagens dos media nas suas brincadeiras. Por um lado, a identificação - quando elas imaginam que são uma determinada personagem na vida real e vestem a sua pele, conseguindo identificar-se com a personagem pela aparência, vestindo roupas semelhantes e adotando, inclusivamente, alguns traços de personalidade desta e, por outro

lado, o relacionamento parassocial - quando nas suas brincadeiras imaginárias, as crianças têm uma relação afetiva com as personagens.

Identificar-se com uma personagem dessa maneira, permite que a criança participe das experiências da personagem até certo ponto. Esse processo é definido como uma expressão do desejo da criança de ser ou de se comportar como a personagem que é objeto de identificação (89).

Assim, a sua consciência permite-lhe assimilar, de forma seletiva, o conteúdo dos desenhos animados e aproximarem-se do universo animado através do vestuário, do diálogo, das brincadeiras ou mesmo na realização de desenhos, mostrando o forte impacto que os conteúdos televisivos ou digitais podem ter nas suas vidas (Gotz et al., 2005). A criança pode desejar ter a amizade da personagem por se identificar com ela, mas também pode chegar ao ponto de se querer transformar nela e vivenciar poderes especiais ou as suas características terrestres (Gotz et al., 2005): “Na sua imaginação, as crianças adotam as narrativas dos media. No entanto, nem sempre é o enredo principal básico que eles adotam, mas são principalmente os secundários que os atraem especificamente” (98).

Pinto (2000) analisou a realidade interativa e bidirecional onde as crianças crescem e, desde cedo, vão reconstruindo o mundo dos pais, das instituições sociais e dos adultos em geral. Deste modo, a televisão é, ao mesmo tempo, um agente disponível na vida quotidiana, e também a expressão de um quadro de opções, possibilidades e estilos de vida dominantes.

Lemish et al. (2017), neste sentido, defendem que é importante as crianças compreenderem a intenção que está por trás do conteúdo mediático, tanto sobre elas próprias como sobre o outro, conseguindo perceber efeitos como o assédio sexual ou a violência racial.

Fanon (2022) e Custódio, Oliveira e Valle (2020) reforçam a importância de se conhecer todos os impactos do racismo nos vários níveis de socialização, pois se o ser humano estiver preso às imagens mediáticas, pode ser (ou ficar) incapaz de ver a realidade.

Custódio, Oliveira e Valle (2020) investigaram a presença do racismo em várias obras televisivas para crianças, que conseguem influenciar a sua maneira de pensar. Através das plataformas de *streaming*, percebe-se que várias animações com protagonistas negros no

cinema foram selecionadas pelo seu potencial e distinção entre os respetivos estúdios de animação como *Disney*, *Blue Sky* e *DreamWorks*.

Gotz et al. (2005) mencionam que tanto em jogos de computador, como na rádio ou na televisão, uma das grandes preocupações dos seus autores passa por conteúdo sensível que poderá ter efeitos ao nível físico e social nas pessoas que estão ligadas à cultura desvalorizada.

As mensagens positivas por parte dos media fazem reduzir o preconceito, já que a criança consegue pensar no outro e ser solidário com ele (Lemish, et al., 2017).

Ter boas referências ao longo de seu desenvolvimento faz com que a criança se torne mais proativa e motivada nas atividades do seu dia a dia. Ela precisa de brincar, e esses brinquedos e desenhos quando compatíveis com os seus corpos, auxiliam na percepção da sua própria identidade. É importante ter alguém que a inspire para que a sua autoestima esteja sempre elevada e ela se sinta capaz de realizar os seus sonhos (Sousa, 2020: 65).

Noutra investigação, Gotz et al. (2005) expõem a forma como as crianças conseguem interpretar os estereótipos presentes nos conteúdos infantis e retirar significados próprios, tanto através de um esforço cognitivo como a partir das orientações que recebem do redor. Quanto mais tempo as crianças têm para refletir e imaginar, mais facilidade vão ter em afastarem-se do original. A ampla oferta de textos e personagens permite que os mais novos se coloquem na vida de quem se identificam mais, de acordo com o género ou outros estereótipos associados.

Segundo Custódio, Oliveira e Valle (2020), em vários desenhos animados da Disney, como os filmes *Kenai e Koda* e *A Princesa e o Sapó* (2009), existem vários grupos alvo de preconceito, onde as personagens negras são tratadas como se fossem animais, distinguindo-se dos verdadeiros animais apenas pela linguagem. Acrescentam ainda que existem graus em relação à forma “animalesca” como definem essas personagens: “São conhecidas as representações de personagens negros com lábios grandes e vermelhos, nariz grande, cabelos representados de algum modo cómico, pele absurdamente escura, expressões faciais estranhas e traços brutos tanto corporais quanto faciais” (6).

Para além do filme de animação *Dumbo*, outros clássicos infantis da Disney sofreram atualizações com novas versões face ao original. Edwards (2011) abordou o universo

controverso de “Thomas the Tank Engine”, de 1946 e que contava a história de uma locomotiva fictícia que começou por surgir nos livros “The Railway Series” de Wilbert Awdry, publicados em 1945. A série televisiva, que deslumbrou várias gerações de crianças, escondia mensagens distorcidas, como o “chefão branco”, que se comportava como controlador, dando apenas ordens aos restantes. Entre a década de 80 até 2021, após anos de acusações de sexismo e racismo, surgiu a adaptação para televisão, a série com o nome de “Thomas & Friends”. A história decorre na Ilha fictícia de Sodor, onde convivem e comunicam vários meios de transporte. Thomas, a locomotiva azul, realiza várias traquinices com os seus amigos, outras personagens, como comboios, autocarros até helicópteros. Os seres humanos aqui são apenas espetadores. Um desenho animado feito para a faixa etária infantil com histórias cativantes, atividades pedagógicas e mensagens com lições de moral para os mais novos. Todavia, igualmente atingida de elementos racistas, visto que os “maus” da história eram os motores diesel sujos, fazendo distinção entre os motores bons, que emitem fumo branco, e os motores maus, com fumo preto, sendo que todos estão a emitir fumo.

No olhar das crianças, o desenho animado representa o mundo encantado, mas irreal, visto que não é suposto seres humanos serem caracterizados como animais:

As personagens das animações infantis costumam seguir um padrão devido ao seu público pré-estabelecido, em que ensinam as crianças a formarem-se e a comportarem-se como bons indivíduos na sociedade. Aparentemente, esses ensinamentos mudam quando a cor da pele muda, pois, a desumanização é usada com um controlo moral (Custódio, Oliveira e Valle, 2020: 9).

Custódio, Oliveira e Valle (2020), que também investigaram a inovação da Disney ao colocar a primeira princesa negra como personagem principal, observaram que os negros que têm destaque nessa obra são inferiorizados e desempenham um papel sem grande relevo.

Nos últimos anos, a venda de livros para crianças em que as personagens principais são de outra cultura tem vindo a aumentar, mas ainda não atingiu o caminho desejado. O mesmo acontece com a atenção e a representatividade da identidade para todas as crianças que estão diariamente à frente do televisor (Magalhanis, 2020).

Batista e Leite (2011) reforçam que as crianças quando assistem às personagens do mesmo género e etnia vão identificar-se e, ao mesmo tempo, permitir que esse grupo seja pertinente na sociedade.

Sabino, Lourenço e Silva (2019) desenvolveram um estudo empírico em várias semanas partindo de uma história idealizada para ser trabalhada com crianças. Trata-se da “princesa Eduarda”, uma personagem negra que não se reconhecia dentro da sua cultura, logo não queria ter as características que a representam, afirmando que “queria ser princesa e não conseguiu” (171). O estudo foi concretizado numa escola primária em Bela Vista. Antes da história ter sido contada às crianças da instituição, de cinco anos, estas concretizaram desenhos sobre a temática que iriam ouvir depois. Com o estudo, foi possível criar-se um exercício de análise sobre a realidade evidente e fazer as crianças refletirem sobre a sua vida, a liberdade de escolha que têm e, ainda, ascenderem esta situação à sua realidade e não se basearem em padrões estereotipados sobre o outro. Para além da análise prévia e posterior à leitura da história, também houve uma parte em que a organização decidiu musicalizar a história para melhor entendimento das crianças.

Ao longo deste capítulo é referido o apoio que os meios de comunicação e, em específico, os conteúdos televisivos infantis podem vir a representar na vida da criança. Percebe-se, também, que a identificação com as personagens e a imitação da sua postura e personalidade nas brincadeiras reais atribui-lhes um valor quase tangível. Diante da violência sobre personagens da ficção, e, quando admiradas pelo público, pode levar a impactos prejudiciais aos níveis cognitivo e social da criança.

Tendo em consideração os estudos e factos até aqui evidenciados, numa ligação entre as crianças e a temática racismo no seio dos desenhos animados mais consumidos no dia a dia, pretende-se, através de uma análise empírica dar resposta à seguinte questão de investigação: “Que perceção têm as crianças entre os 6 e os 7 anos sobre racismo presente em desenhos animados?”. Pretendeu-se também responder aos quatro objetivos e respetivas perguntas de investigação específicas:

- Compreender como a alfabetização mediática facilita a compreensão do “eu” e do “outro” - Como é que a alfabetização mediática vai ajudar na compreensão do “eu” e do “outro”?

- Compreender a influência da mediação parental na alfabetização mediática - Como é que o papel dos pais contribui para evitar efeitos mediáticos sobre racismo?
- Analisar a presença étnica no desenho animado Dumbo - De que forma é que as crianças descodificam (ou não) a diferença no desenho animado Dumbo?
- Aferir a consciência que a criança tem sobre racismo – Como são as perceções de racismo entre este grupo de crianças entre os seis e os sete anos?

3.1 – O caso do filme Dumbo

Dumbo é um filme de animação norte-americano criado pela Walt Disney Productions no ano de 1941, com 64 minutos de duração e o quarto sucesso de animação da Disney. Transmitido em português do Brasil, é um filme adequado para crianças, sendo a classificação etária do Dumbo a partir dos 6 anos. Considerado uma referência, todos reconhecem a sua personagem principal, o elefante Dumbo, que dá o nome ao próprio desenho animado e contribuiu para a ascensão ao segundo projeto a dar mais lucro na empresa (Duccini, 2019).

A escolha deste filme decorreu da possibilidade de reviver um clássico com um universo acarinhado por muitas gerações e trazê-lo às crianças que ainda não o conhecem, permitindo-lhes também entenderem o seu universo, a lição transmitida, sentimentalismo associado e a marca negativa de discriminação vinculada e pouco acessível a quem observa pela primeira vez.

Marques, Holanda e Segabizani (2014) referem que muitos desenhos infantis representam desejos, medos ou receios de quem está a observar, aumentando a simpatia e ligação da criança pelo desenho animado. Deste modo, percebe-se que é um género educativo e consegue ajudá-las ao nível do desenvolvimento pessoal, tal como prepará-las para dificuldades que poderão vir a encontrar no mundo real.

A animação começa com o nascimento do pequeno elefante trazido por uma cegonha, e que apresentava uma característica peculiar, umas orelhas desproporcionais em relação ao corpo. Este acontecimento contribuiu para que fosse rejeitado por muitas personagens,

inclusive pelas amigas da mãe Jumbo. Várias peripécias dão seguimento à ação, com Dumbo sempre incluído. Por exemplo, um dos acontecimentos fez com que a mãe fosse presa numa jaula e afastada do filho, após estar envolvida numa briga para defender o seu filho. Este episódio contribuiu para aumentar a tristeza do pequeno elefante.

Entretanto, Dumbo conhece um amigo que vem alegrar a sua vida, o rato Timothy. Envolvem-se em várias peripécias juntos e com a ajuda do novo companheiro e incentivo dos corvos também presentes, começa a utilizar aquilo que o inferiorizava como um elemento propício a torná-lo diferente. O elefante começava a voar utilizando as orelhas como asas. No final da narrativa, a sua mãe regressa e ficam juntos novamente (Marques, Holanda e Segabizani, 2014): “O ideal do filme Dumbo está em preencher as expectativas do ideal materno e ser algo grandioso, o que ocorre quando o elefantinho consegue voar surpreendendo a todos” (2).

Na parte final do desenho animado, uma cena caracterizada pela presença de racismo associado às personagens merece destaque a quem observa. Especificamente, na história um grupo de corvos está em cima de uma árvore onde costumam povoar durante várias horas, quando percebem que não estão sozinhos. O rato Timothy e Dumbo estão num dos ramos mais abaixo a dormir profundamente quando são perturbados pelos habitantes do local, que assim que percebem o que se passa, também ridicularizam a caracterização de Dumbo e a perspectiva de ele conseguir voar. Todavia, Timothy intervém nesse momento e expõe a história sensível do seu amigo, deixando os corvos emocionados, resolvendo ajudar Dumbo a conseguir usar as orelhas para voar e trazer a sua mãe de volta para perto de si.

Embora a cena seja, maioritariamente, constituída por uma simbologia positiva, numa relação de entreajuda com o elefante, na mesma é visível uma representação estereotipada com elementos ofensivos na caracterização dos corvos. Por um lado, a referência ao nome Jim Crow para identificar o líder do grupo destes animais também definia o conjunto de leis de segregação racial no sul dos Estados Unidos, anuladas décadas após o lançamento do filme Dumbo (Custódio, Oliveira e Valle, 2020). Por último, apresentam uma postura ociosa enquanto fumam cigarros, cantam *Jazz* e a sua linguagem de dialeto sulista pode causar estranheza aos espetadores pelo ambiente criado satírico e improvável. Deste

modo, pelas razões referidas, este grupo de corvos pode não conseguir a confiança e empatia das crianças que assistem à animação.

Para além da situação alarmante referente aos corvos na parte final, também ao longo da narrativa, vários trabalhadores que desempenham funções pesadas e desgastantes ao nível físico são negros e aparecem na história a cantar uma música, cuja letra traduzida expõe que “trabalham o dia todo por não saberem ler nem escrever”. Embora esteja exposta uma realidade inaceitável aos dias de hoje, os produtores da longa-metragem defendem que a presença da figura do negro de forma estereotipada nas animações só foi proibida a partir da década de 50, depois do lançamento do filme original.

Em 2019, dadas as críticas associadas às representações negativas de várias cenas, a *Disney Plus* restringiu o acesso da animação a perfis infantis (menores de sete anos de idade), justificando a decisão explicando que existem representações negativas de outras culturas e retratam estereótipos desatualizados de minorias étnicas, defendendo-se a inclusão. A animação continua disponível para perfis de adultos, mas foi acrescentado um aviso no início, sobre a presença de representações negativas de grupos minoritários, pretendendo-se reconhecer que o conteúdo é prejudicial e aprender com ele para um futuro mais inclusivo.

No mesmo ano, em março de 2019, sai na plataforma de *Streaming* uma nova versão da animação *Dumbo* dirigido por Tim Burton em *live-action*. Para além da cena dos corvos ter sido removida, foram atualizadas várias cenas e personagens em relação à animação original, contando com 112 minutos de duração para contar a história mais detalhada e com uma estética bastante diferente.

Ao nível da narrativa, o clássico apresenta poucos diálogos e as músicas criam o ritmo de vida nos anos 40. Já o mais recente quase exclui a musicalidade, contando a história de um ponto de vista humano e com um elenco com grandes nomes do cinema norte-americano, imagens mais reais, onde os animais não falam e *Dumbo* apresenta uma família humana. Enquanto o filme de 1941 se inicia com a cegonha a chegar com o bebé elefante, o segundo sofre uma atualização, onde a mãe elefante já aparece grávida na história. Face às relações entre as personagens, enquanto no primeiro aparece o amigo Timothy que o guia, no segundo são dois miúdos do circo que cuidam do elefante, mas também lhe ensinam a

voar. Ainda assim, é visível uma representação do rato no segundo filme, sem tanto protagonismo (Custódio, Oliveira e Valle, 2020).

Também a cena em que Dumbo e o seu amigo ficam bêbados e têm alucinações foi modificada. Na versão mais recente o elefante vê as bolhas durante um momento de circo e fica impressionado, mas foi retirada a referência ao álcool e drogas.

Um dos momentos mais impactantes para as crianças aparece de forma semelhante nos dois filmes. O elefante está vestido e maquilhado para a sua atuação no circo, junto dos palhaços-bombeiros. Com algumas diferenças. No primeiro, fica preso numa torre em chamas e tem de saltar ou voar para sobreviver. Na segunda versão, vai ter de ajudar a apagar o fogo, mas não corre como desejavam, obrigando-o a voar.

Relativamente ao final, no clássico de 1941, o elefante torna-se famoso, com as acrobacias que consegue fazer no ar, consegue libertar a mãe e ficam novamente juntos no picadeiro. Na versão mais recente, Dumbo e a sua mãe são levados para o meio da natureza, onde conseguem ser livres.

Segundo Melo (2016), “para os animadores da Disney é fundamental que as suas personagens tenham uma caracterização e uma personalidade tão reais que façam com que o público se envolva com o enredo” (2). Por sua vez, perante uma cena em que as personagens mais acarinhadas do público estão a sofrer, a empatia que sentem por elas como se fossem verdadeiras, fá-los ficarem sensibilizados e tristes com a história e pela personagem.

Partindo do exposto sobre os vários desenhos animados enriquecedores para o desenvolvimento da criança e os seus contextos, pretende-se, nesta investigação, a partir do desenho animado Dumbo, entender como as crianças de seis e sete anos de idade percebem e se comportam perante situações de racismo, através da questão específica de investigação: “De que forma é que as crianças descodificam (ou não) a diferença no desenho animado Dumbo?”

Parte 2 – Investigação Empírica

Capítulo 4 – Metodologia

4.1 – Relevância da investigação

Nas últimas décadas, foram desenvolvidos vários estudos que relacionam as crianças com a televisão e a forma como aquelas descodificam os conteúdos a que assistem de acordo com a idade e os respetivos estágios de maturidade; a ligação que criam com as personagens ficticionais que podem, por sua vez, influenciar as suas brincadeiras infantis; a relação entre pais e filhos, estando incluída a educação dos media e a mediação parental nos momentos de entretenimento. Ainda, por outro lado, o conhecimento da criança sobre a temática racismo, não só nas brincadeiras com os colegas no meio escolar como em casa. Neste seguimento, às investigações estudadas e inseridas na parte teórica desta dissertação, concretizamos uma investigação prática com inovação, reunindo as várias temáticas referidas anteriormente – crianças, racismo e desenhos animados - no mesmo estudo, que pela sua relevância, se vai descodificar a perceção que crianças entre os seis e os sete anos têm sobre racismo quando assistem desenhos animados e, ainda, possíveis efeitos na sua vida pessoal, num contexto português.

4.2 – Problemática e questões de investigação

A problemática da investigação presente intitulada: Racismo em desenhos animados: Perceção das crianças entre os 6 e os 7 anos a partir de visualização de filme e mapas cognitivos, é um ponto fulcral no desenvolvimento de todo o estudo, orientando-o, dando-lhe coerência e relevância, sendo assim possível estruturar a análise com base nas suas três variáveis, – crianças, racismo e desenhos animados – e relacioná-las ao racismo dentro dos desenhos animados, o objeto de estudo, atribuindo-se orientação à pesquisa.

O primeiro momento da elaboração de uma problemática – ou de problematização – consiste, pois, em fazer o balanço das diferentes problemáticas possíveis, em elucidar os seus pressupostos, em compará-los e em refletir nas suas implicações metodológicas. É nesta base que, num segundo momento, podemos escolher e construir a nossa própria problemática (Quivy e Campenhoudt, 1995: 90).

A resposta à pergunta de investigação que motivou este estudo - “Que percepção têm as crianças entre os seis e os sete anos sobre racismo presente em desenhos animados?” - respeitou vários critérios importantes como a clareza, exequibilidade e pertinência na atualidade, garantindo-se a precisão, coerência e uma intenção autêntica na compreensão dos fenómenos a investigar. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1995): “É uma maneira de interrogar os fenómenos estudados. Construir a sua problemática quer dizer responder à pergunta “como vou abordar este fenómeno?” (104).

Por último, o estudo inclui as seguintes perguntas específicas, que permitiram afunilar e aprofundar a investigação aos tópicos principais:

- “Como é que a alfabetização mediática vai ajudar na compreensão do “eu” e do “outro”?”
- “Como é que o papel dos pais contribui para evitar efeitos mediáticos sobre racismo?”
- “De que forma é que as crianças descodificam (ou não) a diferença no desenho animado Dumbo?”
- “Como são as percepções de racismo entre este grupo de crianças com seis e sete anos?”

4.3 – Desenho metodológico

Com o objetivo de dar resposta à pergunta de investigação desta dissertação, desenvolveu-se uma estratégia metodológica qualitativa, através de um estudo exploratório que teve início com um workshop onde as crianças visualizaram a animação Dumbo e depois foi-lhes solicitada a realização de mapas cognitivos (desenhos) sobre a parte que tinham gostado menos de assistir no filme. Seguiu-se uma análise de conteúdo individual de cada mapa cognitivo que facilitou a atividade seguinte, as entrevistas semiestruturadas.

Os mapas cognitivos são representações, *schemas* ou modelos mentais construídos pelos indivíduos, a partir das suas interações e aprendizagens num domínio específico do

seu ambiente, e que cumprem a função de dar sentido à realidade e permitem-lhes lidar com os problemas e desafios que esta lhes apresenta (Swan, 1997, citado por Bastos, 2002).

O estudo exploratório requer o conhecimento sobre as variáveis - neste caso, crianças, racismo e desenhos animados, - os seus significados e os contextos onde se encontram, já que se pressupõe a ideia de que o comportamento humano é mais facilmente compreendido no contexto social onde acontece (Piovesan e Temporini, 1995).

Nem todos os problemas que ocorrem numa sociedade têm de quantificar dados para a sua resolução. Uma vez que as crianças são as participantes deste estudo, houve a finalidade de chegar às suas opiniões. Por sua vez, a abordagem qualitativa, pela sua profundidade e flexibilidade, poderá ser um processo mais viável. Ainda, pela possibilidade de as crianças não apresentarem competências suficientes, por exemplo, para responderem a um questionário de forma autónoma (Brito e Dias, 2019): “A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (26). Para além disso, assenta na construção de uma relação empática e de confiança com as crianças, o que facilita na recolha de dados mais ricos e genuínos, sendo o mais apropriado a uma investigação que vai dar “voz” às crianças (Creswell, J. W. e Creswell, J. D., 2021).

Assim, o desenho metodológico foi traçado a partir de uma articulação com a parte teórica. A tabela seguinte (Tabela 1) expõe a analogia que permitiu, depois, traçar as técnicas de recolha de dados e aquilo que se pretende compreender em cada fase, sempre em conformidade com a exposição teórica dos capítulos.

Tabela 1 – Desenho metodológico da investigação construído com base nos principais constituintes teóricos

Objetivos de investigação	Subperguntas	Conceitos, teorias e autores
Compreender como a alfabetização mediática facilita a compreensão do “eu” e do “outro”.	Como é que a alfabetização mediática vai ajudar na compreensão do “eu” e do “outro”?	<ul style="list-style-type: none"> - Contacto desregulado dos media pode levar a efeitos e comportamentos desajustados (Manteze e Silva). - Consumir de forma crítica os media como objetivo da literacia mediática (Pereira e Pinto). - Definição de alfabetização mediática (Buckingham). - Ecrãs como processo de socialização que percecionam como as crianças percebem o mundo e se relacionam com os outros no dia a dia (Pinto et al. e Buckingham). - Programação mais assistida (Pinto et al.). - Empatia das crianças com as personagens. - Corrente behaviorista (Potter) – estado de passividade. - Estágios de maturação cognitiva (Piaget) – ideia egocêntrica do mundo, pensamento lógico e existência de conceitos.
Compreender a influência da mediação parental na alfabetização mediática.	Como é que o papel dos pais contribui para evitar efeitos mediáticos sobre racismo?	<ul style="list-style-type: none"> - Mediação dos pais como fator diferenciador nos efeitos mediáticos (Elias et al.; Pereira et al.). - Estratégias de mediação parental. - EU Kids Online (Ponte e Batista). - Televisão como 1º socializador das crianças.
Analisar a presença étnica no desenho animado Dumbo.	De que forma é que as crianças descodificam (ou não) a diferença no desenho animado Dumbo?	<ul style="list-style-type: none"> - Desenho Animado enquanto meio de comunicação que representa a criança (Rocha). - 2 tipos de relacionamento entre a criança e as personagens (Lemish et al.). - Efeitos da violência televisiva desde os anos 60 (Bandura) e os efeitos nos mais novos (Lemish, et al.) - Intenção atrás do Desenho Animado descodificado pela criança (Lemish).
Aferir a consciência que a criança tem sobre racismo.	Como são as perceções de racismo entre este grupo de crianças com seis e sete anos?	<ul style="list-style-type: none"> - Definição de racismo e preconceito (Allport; Stuart Hall). - As 3 dimensões do racismo (Machado). - Vulnerabilidade associada às crianças (Marchi e Sarmento). - Perceção das crianças sobre fazer parte de um grupo social (Lemish et al.).

Fonte: Elaboração Própria

4.4 – Descrição da Intervenção

Antes de se iniciar o procedimento de intervenção na escola, o estudo exigiu uma primeira fase de autorizações. Primeiramente, estabeleceu-se contacto com o professor responsável pela turma, que mostrou, desde logo, interesse pelo projeto e acelerou o processo, estabelecendo o pedido e a comunicação com a direção da escola. Após a aprovação por parte da entidade escolar, seguiu-se a comunicação aos pais das crianças para consentimento e contacto com o projeto a desenvolver (Anexo B). Todos ficaram com o contacto do entrevistador para possíveis eventualidades, já que foi pedido o consentimento

de participação e de áudio dos seus filhos, no entanto, houve entusiasmo por parte da totalidade.

Com todas as autorizações e procedimentos prévios ajustados, foi possível iniciar-se a intervenção na escola básica escolhida. O projeto teve início no dia 4 de maio de 2023, no período da manhã. Começou-se por fazer uma apresentação da investigadora e do projeto, explicando-lhes a forma como estes alunos conseguiriam ajudar a concretizá-lo. A turma mostrou-se curiosa, sendo que também lhes foi dada a liberdade para só realizarem as atividades que fossem do seu interesse e tentassem sempre responder com a sua verdade, já que não havia respostas certas ou erradas. De seguida, cada aluno apresentou-se individualmente e criou-se um envolvimento das duas partes, que estimulou a vontade de se realizar a primeira atividade, a visualização do desenho animado Dumbo com a presença do professor nas várias atividades.

A visualização da animação decorreu num período de 1 hora e participaram 18 dos 22 alunos inscritos na turma, já que quatro alunos estavam a faltar nesse dia por motivos de saúde (informação adquirida pelo docente responsável pela turma).

A atividade dos mapas cognitivos seguiu-se no período da tarde, iniciando-se às 14h30. Começou-se por solicitar aos participantes que desenhassem “a cena do filme que gostaram menos de assistir” e, de seguida, foram distribuídas folhas A4 brancas e vários materiais, como lápis de cor, lápis de cera e canetas para a sua execução. Reunidos em grupos de quatro alunos e um de seis, o exercício teve a duração de 1h30 minutos, até às 16 horas e foi elaborada pelos mesmos 18 alunos. Atrás de cada folha foi colocado o nome da respetiva criança, a idade e, à medida que iam entregando, ainda foi registado o tempo que demoraram a concretizar a atividade.

Embora tenham sido realizados 18 desenhos, visto que todos os alunos tiveram oportunidade de realizar as atividades organizadas, pela dificuldade de comunicação e descodificação do conteúdo de vários alunos, apenas foram considerados 12 para análise neste estudo.

Esta atividade implicou a atenção a uma variedade ampliada de fenómenos, desde a forma como o desenho foi executado, às escolhas artísticas que a criança fez. Foi

imprescindível observar-se vários pormenores, como a utilização do espaço da folha; a pressão da linha; a seleção das cores ou aquilo que a criança expressa durante o processo. A atividade das entrevistas semiestruturadas seguiu-se dias depois da análise de conteúdo individual de cada trabalho artístico e da redação do guião de entrevistas. A duração do exercício variou entre os 10 e os 22 minutos.

Todas as entrevistas foram concretizadas presencialmente na escola, no corredor em frente à sala de aula. Nessa sala, enquanto não eram chamados para o exercício, iam desempenhando outras atividades escolares. O facto de as entrevistas terem sido feitas individualmente permitiu às crianças uma maior concentração e foco na atividade e reduziu a possibilidade de surgirem respostas influenciadas, valorizando-se sempre um ambiente de respeito, tolerância e empatia mútua.

As entrevistas foram gravadas com a aplicação Dictafone do Iphone 11 e transcritas para a posterior análise de conteúdo, que decorreu a partir de várias dimensões e categorias relacionadas com os principais temas a investigar.

4.5 – Instrumentos de recolha e análise de dados

4.5.1 – Recolha de dados

A decisão de investigar qualitativamente a perceção das crianças de seis e sete anos sobre racismo nos desenhos animados através de um estudo exploratório com mapas cognitivos e entrevistas semiestruturadas, exigiu um ambiente confortável e conveniente à descodificação dos dados.

A recolha de dados teve início no dia 4 de maio de 2023, com a realização dos mapas cognitivos com 12 crianças de 1º ano da escola básica escolhida, permitindo-nos ter uma primeira abordagem sobre a relação da criança com o desenho animado assistido e a sua perceção sobre “a parte que gostou menos do filme”, desafiadas nesse sentido (Anexo D). Esta metodologia permite às crianças refletirem de forma livre e sem pressões sobre uma imagem do seu mundo interior que viram anteriormente ou já conheciam, e depois desenhá-la, de acordo com as suas capacidades e vontades (Pereira, Pereira e Pinto, 2011). Esta forma

de expressão não-verbal oferece, assim, uma abordagem adequada para estudar a construção criativa da realidade das crianças, podendo ser considerada como estímulo. Quando a criança explica o que fez, revela elementos do seu mundo fantástico que não são facilmente percebidos a quem observa a obra pela primeira vez. Portanto, “o ato de desenhar é um espaço temporário de reflexão, conscientemente fabricado, onde o acesso às imagens internas ocorre sem a pressão da narração” (Gotz et al., 2005: 26).

A escolha deste método também é importante para o investigador, na medida em que se consegue analisar como as crianças pensam e como estruturam os seus pensamentos. Ao mesmo tempo, os mapas cognitivos possibilitam a formação de modelos mentais e o distanciamento de possíveis problemas mal estruturados. Claro, que também ajudam na comunicação, quando explicam o seu desenho e as razões de determinadas escolhas que fizeram. Finalmente, podem ser organizados com diferentes estratégias: construídos de forma individual ou de forma interativa com um grupo em tempo real (Pinto, 2020).

Neste caso específico, o desenho de cada criança foi uma ferramenta de ajuda à comunicação durante a atividade das entrevistas, que possibilitou explicarem e justificarem cada escolha, já que foram construídos de forma individual, sem a intervenção de outras pessoas durante o momento. Neste seguimento, como Gotz et al. (2005) mencionam: “Os desenhos, em particular, integram elementos emocionais de forma mais intensa e as “figuras interiores” são frequentemente mais fáceis de expressar através de desenhos porque as cores e as formas evocam um efeito mais imediato do que a linguagem verbal” (26).

Segundo Pereira (2021), entre os cinco e os oito anos, segmento que inclui as idades das crianças deste estudo, encontramos a fase de representação do desenho designada de realismo intelectual. O desenho nessa fase expõe “uma fixação da criança sobre aquilo que conhece dos objetos e referentes” (254), ou seja, o conhecimento dos objetos destaca-se sobre a observação. Há uma ligação entre o aspeto visual e o intelectual, sendo primordial que no desenho estejam presentes todos os elementos que ela identifica no conteúdo observado previamente. Podem estar ilustrados constituintes que não faziam parte da cena que assistiram, mas que ela sabe que existem e, possivelmente, até se relacionam com o que ela quer expor. Por exemplo, desenharem o interior de um local como se as paredes fossem transparentes.

Ao nível do traço nas representações, regra geral, conseguem-se decifrar os elementos desenhados, embora também possa haver algum realismo falhado, ficando aquém da expectativa de quem o concretiza. Para além disto, tentam introduzir tudo aquilo que conhecem no desenho, pois nesta fase tendem a inserir inúmeros elementos gráficos e particularidades que acreditam serem marcantes. Ao mesmo tempo, ultrapassam desafios como a tridimensionalidade e criam várias perspetivas no mesmo desenho, como a transparência já mencionada e até criarem legendas do que representam (Pereira, Pereira e Pinto, 2011):

Analisar e interpretar um desenho são, portanto, processos dialógicos. É querer entrar em comunicação significativa com o autor, na tentativa sempre esboçada de, através da relação, encetar um diálogo com o outro e de, com ele, redescobrirmos o seu mundo interior e o de cada um de nós (261).

A globalidade das diferentes definições de mapa cognitivo parece dar ênfase ao facto de que aquilo que guia o facilitador na construção de um mapa cognitivo ser o discurso produzido por um indivíduo, a partir das suas próprias representações cognitivas (Ferreira, 2005).

Todas as influências da criança moldam a sua perspetiva sobre o mundo e deixam uma marca na arte que cria. Assim, desenhar é um ato eminentemente social e comunicacional (Pereira, et al., 2011).

Todavia, uma investigação poderá ser considerada insuficiente se o único método utilizado para a recolha de dados são os mapas cognitivos, uma vez que podem surgir pontas soltas enquanto se descodificam as opiniões das crianças, com base na observação de exposições pictográficas. Assim, as entrevistas semiestruturadas ajudam a guiar a análise de conteúdo minuciosa e aprofundada sobre as opiniões das crianças estudadas e as suas respetivas ilustrações.

A análise de conteúdo individual de cada mapa cognitivo foi feita com base em categorias definidas previamente de acordo com o contexto escolhido, numa abordagem indutiva, ou seja, fazendo generalizações para retirar conclusões mais amplas. Seguiu-se a realização das entrevistas semiestruturadas entre os dias 5 e 12 de maio de 2023 na escola, que possibilitaram à criança explicar o que concretizou, o porquê de cada escolha e, na ótica do investigador, conhecer o contexto e a realidade de cada criança, compreender as

diferentes perspetivas e relação de proximidade com o termo racismo dentro e fora do desenho animado.

A entrevista semiestruturada, caracterizada pela sua flexibilidade, assentou num guião previamente definido com base em duas secções: questões de quebra-gelo e questões direcionadas para o desenho, que havia sido previamente analisado; foram ainda incluídas duas subdivisões: o conhecimento antecedente ao conceito de racismo e a ligação ao desenho animado que assistiram na primeira atividade. As entrevistas tiveram uma duração média de 20 minutos, havendo um ambiente propício para a criança desenvolver o que sentia, em respostas mais abertas e livres, onde poderiam ser descobertos pormenores relevantes que não foram planeados. A Tabela 2 expõe o processo que relaciona a análise de conteúdo individual dos mapas cognitivos e a criação das perguntas-base para o guião das entrevistas com as crianças (Anexo A).

Tabela 2 – Cruzamento entre a análise de conteúdo dos mapas cognitivos e a preparação para o guião de entrevistas com perguntas-base

Mapas cognitivos (análise dos desenhos)	Perguntas-base para guião da entrevista (Anexo A)
<ul style="list-style-type: none"> - Se o desenho explícita o que está por trás do desenho animado. - Regularidades no desenho (destaques, com maior frequência nos desenhos). - Proporcionalidade, perspetiva e força do traço. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é o teu desenho animado preferido? Consegues explicar porquê? - Costumas assistir desenhos animados sozinho? Sentes-te confortável? - Consideras que o teu desenho seria igual se o tivesses feito em casa?
<ul style="list-style-type: none"> - Marcas e elementos gráficos utilizados. - O que está representado, a história e simbolismo. - Emoções e sentimentos refletidos. - Comentários que foram surgindo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Há algum desenho animado que não gostas de ver? Porquê? - Já assististe algum desenho animado com presença de racismo? - Com que idade começaste a assistir televisão? - Sabes o que significa racismo?
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a personagem no desenho. - Vestuário representado nas personagens ou animais/objetos. - Formas e objetos utilizados no desenho. - Cores utilizadas no desenho. - Espaço utilizado na folha (representatividade). 	<ul style="list-style-type: none"> - Costumas identificar-te com as personagens dos desenhos animados que vês? - Levas essas personagens para as brincadeiras na escola? - Já ouviste ou viste uma situação parecida a esta do filme no teu dia a dia? - Consideras que os corvos são personagens normais na história? - Consideras que há racismo no Dumbo?

Fonte: Elaboração Própria

Existem vários enviesamentos que devem ser tidos em causa para se tentar minimizá-los. Por exemplo, a relação entre o entrevistador e o entrevistado, e, frequentemente, com as respetivas famílias estabelece uma interação que pode afetar positiva ou negativamente a recolha de dados da investigação. Ainda assim, uma forma de tentar minimizar esse enviesamento é dar a conhecer aos pais e às crianças que não existem respostas certas ou erradas e que todas têm a mesma credibilidade, abrindo espaço para o pensamento genuíno e sem pressões. Este enviesamento leva à confiança depositada nos dados transmitidos pelos intervenientes do estudo, havendo sempre a possibilidade de ocorrerem lapsos de memória ou não dizerem a verdade propositadamente (Brito e Dias, 2019).

4.5.2 –Análise de dados

Esta etapa acontece no seguimento da recolha de dados. Creswell, J. W. e Creswell, J. D. (2021), um dos autores especializados em estudos sobre metodologia qualitativa, orientou as ideias filosóficas que guiaram a fase prática do estudo e expôs as razões para a escolha da abordagem qualitativa.

Uma das orientações desta investigação é o construtivismo social, em que os participantes visam entender o mundo onde habitam e o investigador procura a complexidade dos vários pontos de vista e os respetivos ambientes histórico e cultural dos participantes. Neste sentido, torna-se necessário confiar em absoluto nas ideias que têm sobre a situação que está a ser analisada (Creswell, J. W. e Creswell, J. D., 2021): “As questões tornam-se amplas e gerais, para que os participantes possam construir o significado de uma situação caracteristicamente baseada em discussões ou interações com outras pessoas” (31).

Por outro lado, uma vez que o estudo tem o contributo de uma escola constituída por várias culturas, diferentes contextos e perceções, acredita-se ser importante ampliar o estudo académico a um âmbito social, dar voz às crianças e incentivar a mudança sobre a ideia de racismo enraizada em muitas sociedades. Por isso, outra orientação deste estudo é a ação-participação: embora os participantes não colaborem ativamente na investigação, pretendeu-se concretizar pequenas teatralizações como forma de disseminar os resultados e contribuir

para o desenvolvimento da comunidade escolar. Nas palavras de Creswell, J. W. e Creswell, J. D. (2021): “A pesquisa reivindicatória proporciona uma voz a esses participantes, elevando sua consciência ou sugerindo uma agenda de mudança para melhorar suas vidas. Torna-se uma voz unida para a reforma e a mudança” (33).

A primeira fase da análise dos dados desenvolveu-se a partir de uma análise pictográfica sobre as representações e percepções da criança, dando atenção à sua idade e ao estágio de desenvolvimento onde se encontra: “Do ponto de vista educacional, o desenho enquanto componente da formação visual e artística, passa a fazer do currículo escolar, possibilitando que todas as crianças que frequentam a escola se cruzem com este universo” (Pereira, 2021: 249). Todos os mapas cognitivos foram analisados individual e manualmente, a partir da observação atenta do desenho e do guião construído previamente para análise (Tabela 2).

A segunda fase concretizou-se no seguimento da elaboração e transcrição de todas as entrevistas e na organização das várias dimensões e categorias que ajudaram a orientar o estudo para os tópicos específicos, e a conseguir dar resposta aos objetivos e à pergunta de investigação. A análise de dados teve o apoio do software *MAXQDA 2022*, que facilitou na organização dos dados qualitativos recolhidos, permitindo-nos separar de forma lógica as informações de acordo com as temáticas e simplificar no momento de comparar as várias entrevistas, bem como analisar cada código de forma intuitiva e simplificada.

4.6 – Amostra

Numa fase inicial, tentou-se chegar a um cenário ideal para este estudo, em que os participantes do estudo eram todas as crianças de seis e sete anos do país, incluindo escolas públicas e privadas. Embora fosse possível chegar a todos e comparar realidades, seria uma tarefa complexa e com poucas possibilidades para o investigador, devido tanto ao fator financeiro como ao temporal para a entrega desta dissertação. Desta forma, foi utilizada uma amostra de conveniência composta por 12 participantes de uma mesma escola pública. Embora a turma escolhida para o estudo fosse constituída por 22 elementos, quatro estavam ausentes no primeiro dia das atividades. Nos restantes, o fator da multiculturalidade desafiou

o estudo, já que o facto de seis crianças perceberem poucas palavras em português e inglês levou à impossibilidade de as incluir na investigação. Com os seus colegas, assistiram ao desenho animado e concretizaram o mapa cognitivo, mas não foram utilizados na investigação.

A seleção da amostra decorreu a partir do contacto prévio com o professor da escola, que recomendou uma turma específica de 1º ano, em Lisboa, com os vários requisitos pretendidos: ser uma escola pública, num ambiente urbano na Área Metropolitana de Lisboa, com condições para o bom aproveitamento escolar; turma com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, já que é nesta fase que as crianças ingressam na escola primária, com um ambiente diferente do pré-escolar e porque é um período em que ocorrem mudanças significativas no desenvolvimento cognitivo da criança; crianças provenientes de vários países (Portugal, Nepal, Angola, Brasil, Emirados Árabes Unidos e Bangladesh).

Para além de outras autorizações prévias e necessárias para o estudo empírico, foi pedida a permissão aos participantes do estudo, as crianças de uma turma de 1º ano. O projeto foi-lhes transmitido com o apelo à sua participação e confiança no entrevistador. Na tabela 3, estão representados os perfis dos participantes deste estudo.

Tabela 3 - Perfil dos participantes da análise empírica

Inicial do nome	Género	Idade	Nacionalidade
A	M	7 anos	Portugal
A1	F	7 anos	Portugal
B	M	8 anos	Nepal
D	F	6 anos	Portugal
F	M	6 anos	Portugal
J	M	6 anos	Angola
J1	F	6 anos	Portugal
M	F	6 anos	Portugal
P	M	6 anos	Portugal
R	M	7 anos	Brasil
S	F	6 anos	Portugal
S1	M	7 anos	Emirados Árabes Unidos

Legenda:

M = Masculino

F = Feminino

4.7 – Considerações éticas

O facto de esta investigação ter sido desenvolvida com a participação de crianças, com a finalidade de se alcançar uma pesquisa minuciosa e rigorosa com esta faixa etária, foram tidas em conta várias questões éticas. A primeira passou pelo consentimento prévio dos responsáveis de cada aluno em relação às várias atividades que iriam ser desenvolvidas e os respetivos critérios exigidos para a sua concretização, como a gravação de áudio nas entrevistas. Seguiu-se a aprovação das crianças, dando-lhes a conhecer o projeto e o que implicaria da sua parte, destacando o facto de que não estão a ser avaliadas, não havendo certo ou errado.

Para a obtenção das aprovações parentais, foi concretizado um documento onde se explicou em que consistia a investigação e o contributo das crianças para o estudo. De seguida, foram descritos direitos dos participantes, de acordo com o Relatório de *Belmont* (1979), realizado pela National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research e que destaca como prioridade o respeito pelas crianças, a beneficência e a justiça, de acordo com as suas capacidades. No final do documento foi inserido o número de telemóvel do investigador para qualquer imprevisto e solicitada a assinatura dos pais.

A Convenção sobre os Direitos das Crianças vem aludir que os investigadores devem orientar as crianças que participam na investigação tendo em consideração a sua maturidade. Deste modo, é necessário ter em atenção as capacidades da criança, de acordo com a sua idade, um fator fulcral para o tratamento a ter com ela.

O contexto individual da criança, as suas experiências e aptidões são também fatores importantes a ter em conta numa investigação, já que permitem saber o respeito, os direitos e princípios éticos do ser humano e, principalmente, dos mais novos, de acordo com o relatório de *Belmont*.

Deste modo, este estudo procurou garantir que as crianças conseguiram decidir livremente a sua participação, já que o projeto lhes foi apresentado de forma acessível e em conformidade com as suas idades e maturidade cognitiva, convidando-as a participarem, mas solicitando-lhes que levantassem o braço se não quisessem participar no projeto ou não tivessem percebido alguma atividade; para além disso, todas as respostas obtidas durante as entrevistas semiestruturadas foram validadas e utilizadas na análise de dados da investigação, havendo espaço para aberta e livremente explicarem os seus sentimentos e opiniões. Dentro das possíveis desvantagens para o entrevistador poderia ser a gravação de voz, tendo sido explicado a facilidade de ficar tudo registado, evitando tornar o participante nervoso ou desconfortável. Estes aspetos são importantes, “porque a capacidade de compreensão do sujeito baseia-se na inteligência, racionalidade, maturidade e linguagens, logo é necessário adequar a apresentação da informação às capacidades do sujeito” (The Belmont Report, 1979: 10).

Para além de uma análise sobre os indivíduos, na perspetiva do relatório de *Belmont*, devia ser ponderada a possibilidade de manipulação do grupo a estudar e a respetiva obrigação de protegê-lo. Assim, foram exaltados os três princípios relevantes para a ética: o respeito pelas crianças; a beneficência e a justiça. A manipulação foi evitada através da realização de entrevistas individuais; o respetivo foi tido em conta, permitindo que o participante só respondesse se fosse essa a sua vontade, e podendo abandonar a atividade quando não se sentisse mais confortável.

Por último, várias questões foram repetidas de maneiras diferentes para uma melhor compreensão e no momento de resposta do participante, não foi interrompido o seu raciocínio. Como é descrito no documento, “Devido ao seu estatuto de dependente e a sua capacidade de consentimento autónomo frequentemente comprometido, devem ser protegidos contra o perigo de se envolverem na investigação apenas por conveniência administrativa” (The Belmont Report, 1979: 9).

Capítulo 5 – Análise de Resultados

Antes de se iniciar a apresentação de resultados, é importante lembrar que a investigação tem a finalidade de responder à questão de investigação principal: “Que percepção têm as crianças entre os 6 e os 7 anos sobre racismo presente em desenhos animados?”. A análise de conteúdo dos mapas cognitivos e a elaboração do guião das entrevistas contribuíram para uma análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas, dividida em três grandes grupos que, por sua vez, apresentam subdivisões que originaram resultados primários e secundários a este estudo (Tabela 4). Os códigos referentes às crianças e ao desenho animado forneceram dados secundários que permitiram o entendimento mais aprofundado e uma contextualização dos principais; já com o código relativo ao racismo conseguimos extrair resultados que vão responder diretamente à pergunta de investigação.

Tabela 4 – Códigos de apoio à análise de conteúdo das entrevistas

CRIANÇAS	<ul style="list-style-type: none">• Consumo televisivo<ul style="list-style-type: none">- Tempo que dispõem a ver- Conteúdos mais assistidos- Comportamentos Infantis• Alfabetização Mediática<ul style="list-style-type: none">- Consciência da diferença- Ecrãs como socializadores- Relação com o “outro” no dia-a-dia• Mediação Parental e estratégias de mediação
DESENHO ANIMADO	<ul style="list-style-type: none">• Interpretação do desenho animado pela criança• Cores utilizadas no mapa cognitivo• Cena favorita• Pensamentos e/ou sentimentos realçados• Relação com as personagens• Cena representada pela criança• Caracterização da personagem dos corvos
RACISMO	<ul style="list-style-type: none">• Percepção sobre racismo pela criança• Descodificação no desenho animado

A análise das entrevistas foi concretizada com estes códigos, mas as categorias relacionam-se entre si, como será possível observar.

O primeiro objetivo de investigação visava compreender como a alfabetização mediática facilita a compreensão do “eu” e do “outro”, através da seguinte questão de investigação específica: “Como é que a alfabetização mediática vai ajudar na compreensão do “eu” e do “outro”? Por conseguinte, a primeira dimensão pré-estabelecida e extraída da teoria, de forma dedutiva, foi a alfabetização mediática, que se subdividiu ainda em três grandes categorias de análise: a consciência da diferença, que pode ser facilitada por essa alfabetização; os ecrãs como socializadores, podendo a alfabetização alterar a forma como a criança vê o ecrã mediático e, por último, a relação com o outro no dia-a-dia, num ambiente mais familiar e/ou escolar, havendo a possibilidade de mudarem a opinião que têm sobre outro ser humano.

O código da alfabetização mediática pode relacionar-se com o código do consumo televisivo, na medida em que é através da visualização de conteúdos que a criança vai conseguir adquirir o conhecimento sobre o que é seguro para o seu desenvolvimento. O consumo foi outra das dimensões previamente definidas ao nível teórico que, por sua vez, é segmentado em várias categorias de análise: tempo que dispõem a ver; os conteúdos mais assistidos e os comportamentos infantis que podem estar associados aos conteúdos que veem com maior frequência.

Dentro da dimensão referente ao consumo televisivo feito pelas crianças do estudo, começou por analisar-se o tempo que dispõem a ver televisão em casa, pelo que se obtiveram respostas semelhantes entre os doze entrevistados, já que todos confirmaram que assistem conteúdos televisivos diariamente, todavia nenhum mencionou o número concreto de horas disponibilizado.

A1 - Sim, muito. (F, 7 anos, Portugal)

B - Sim, só um bocadinho. (M, 8 anos, Nepal)

De forma geral, os participantes do estudo despendem várias horas do seu dia em frente à televisão, mas quando questionados sobre a forma como consomem os conteúdos, o

dispositivo mais utilizado para entretenimento é o telemóvel. Embora com menor frequência, cinco crianças também referiram que utilizam o tablet no seu dia a dia.

Em relação aos conteúdos assistidos, com maior ou menor frequência, as doze crianças destacam os desenhos animados e filmes na presença dos pais. Apenas AC referiu que assiste ainda a uma série de ginástica Olímpica.

Todos os entrevistados assistem a desenhos animados, destacando-se os canais Disney Júnior e Panda. Três deles referem também a plataforma Youtube no seu consumo mediático diário.

A1 - Costumo ver um desenho animado no Youtube chamado Gabriel e Shirley. Eu gosto também de ver a Marcha e o Urso na televisão e acho que não gosto de mais nenhum. Vejo este quando já estou enjoada do Youtube. (F, 7 anos, Portugal)

B - Youtube, jogos de carros e do futebol, e um bocadinho de violência e guerra. (M, 8 anos, Nepal)

D - Eu vejo a Disney Júnior e o Panda. Também vejo a Barbie e a Peppa, quando me preparo para ir para a escola. Às vezes também filmes com os meus pais. (F, 6 anos, Portugal)

J - Lucas Neto, Filipe Neto e vídeos sobre outros Youtubers. (M, 6 anos, Angola)

Quando questionados sobre o desenho animado a que gostam mais de assistir, não se observa consenso. F e S1 referem o filme Dumbo, uma criança refere o Homem-aranha, cinco crianças do sexo feminino mencionam desenhos animados de princesas. F e S1, que tinham visto Dumbo em casa, havendo uma relação de proximidade com o conteúdo do desenho animado original, mas que não se mostrou diferenciadora quando comparada com os outros participantes que não tiveram esse contacto prévio.

Para além dos conteúdos de entretenimento mais assistidos, as crianças foram questionadas sobre os conteúdos com os quais não se identificam. Nas entrevistas é visível a capacidade de as crianças identificarem com facilidade aquilo que não gostam. J1 foi a única criança a referir o desenho animado Dumbo, justificando que não se identifica pelas suas cenas negativas.

D - O que eu gosto menos, menos, menos é a princesa Sofia. Não gosto muito, é porque tipo ela é um bocadinho chata e a história é muito longa. (F, 6 anos, Portugal)

J1 - Eu não gosto muito do Dumbo porque ele tem várias partes tristes. (F, 6 anos, Portugal)

Dentro do consumo televisivo, a última categoria é relativa aos comportamentos infantis, se os conteúdos influenciam positiva ou negativamente a forma como a criança se comporta em casa ou no meio escolar com os colegas. Observa-se um padrão nas respostas dos participantes em relação à brincadeira tradicional de pais e filhos na escola, embora também se tenha referido que trazem alguns jogos de telemóvel para os intervalos. Entre os doze participantes, apenas M refere que os jogos com que se diverte em casa são usados nas brincadeiras escolares, havendo uma concordância entre aquilo com que gasta o seu tempo em casa e nos intervalos na escola.

M - Sim, nós jogamos todos juntos aos *Stumble Guys* e aos *Among us* também. (F, 6 anos, Portugal)

Na dimensão da alfabetização mediática sobressaem várias categorias, sendo a primeira referente à consciência da diferença. Nas entrevistas, quando questionados os participantes sobre as brincadeiras que têm com colegas de outras culturas ou que não são portugueses, repara-se uma consciência geral sobre a diferença, sendo esse um fator de exclusão para algumas crianças. D foi a única criança a mencionar que brinca com amigas de outras culturas, sobressaindo-se um sentimento empático pela diversidade cultural. Ainda assim, estes resultados não são suficientes para afirmarmos que existe uma relação direta entre a consciência da diferença e a sua alfabetização dos media.

D - Sabias, eu tenho amigas também mais escurinhas e brincamos também, mas brinco mais com a C, a S e a J1. (F, 6 anos, Portugal)

Também referente ao ambiente na escola, as crianças foram questionadas sobre a perceção que têm sobre membros de outras culturas. A grande maioria dos participantes mostra-se solidária com o “outro”, mas S expôs uma opinião diferente, criando um juízo de exclusão sobre os que não fazem parte da sua cultura.

S - Sim, porque eles não falam como nós, não querem brincar connosco e têm uma cor diferente.

S - Não, a cor delas é feia. (F, 6 anos, Portugal)

Neste seguimento, questionou-se a possibilidade de já terem assistido a maus-tratos entre colegas devido à etnia diferente. S, M, D e J1 confirmaram essa realidade e

exemplificaram situações do seu conhecimento. P, F e S1, pelo contrário, afirmam que nunca assistiram.

M - A S e a K têm um tom de pele mais escuras e são minhas amigas, ninguém gozou elas e os amigos que tenho também, mas às vezes o G começa a gozar e eu digo: não é por elas não terem um tom de pele mais escuro como o teu que tens de gozar elas porque o G tem um tom de pele mais escuro. Ele a mim não me diz nada por eu ser branca, mas a elas por serem morenas ele fala que elas tomaram sol na praia e tudo. Eu tento separar de ele gozar elas. (F, 6 anos, Portugal)

J1 - Sim, o T disse uma vez na fila ao D “olha tu cheiras mal porcalhão” e o D ficou triste e empurrou-o. O D tem um tom de pele mais escuro. (F, 6 anos, Portugal)

Embora se observem comportamentos negativos no meio escolar, havendo a possibilidade de estarem também presentes no seio familiar, não é possível criar uma relação direta entre a consciência que têm sobre a diferença e a alfabetização mediática (ou falta dela), uma vez que se observa que a totalidade dos participantes tem consciência dos colegas que são diferentes, mas quem trata mal o outro pela sua cor de pele afirma que nunca assistiu a comportamentos discriminatórios. Uma vez que não se consegue medir a alfabetização que cada aluno tem em relação aos media, não se pode afirmar que existe uma relação direta entre as duas variáveis.

Os ecrãs como socializadores são outra realidade na vida das crianças entrevistadas. Para além da predominância da televisão, também predominam o telemóvel e/ou o tablet em casa de onze dos doze participantes. Todavia, para a maioria existem restrições de acesso, já que utilizam apenas os dispositivos dos pais e de forma limitada. Quando questionados sobre o dispositivo onde costumam assistir aos desenhos animados ou outros conteúdos, apenas J1 mencionou que não tem acesso ainda nem ao tablet nem ao telemóvel pessoal (assistindo sempre na televisão). Os restantes veem desenhos animados noutros dispositivos diariamente, além da televisão.

Nas entrevistas, várias crianças da turma foram acusadas pelos colegas de inferiorizarem o “outro” pela sua cultura diferente. Um fator associado poderá ser a menor alfabetização dos media, que os faz comportarem-se desadequadamente, não sendo empáticos ou aptos para normalizarem as diferenças entre seres humanos. A mediação parental é um dos pontos cruciais neste sentido, já que através da experiência e vivências

diárias conseguem ajudar os seus filhos a criarem espírito crítico e alcançarem alfabetização mediática.

Recapitulando a questão da investigação que pretende compreender como a alfabetização mediática facilita a compreensão do “eu” e do “outro”, é possível referir que, neste estudo em específico, a falta de alfabetização mediática condiciona a compreensão do “eu” e do “outro”, já que se observam comportamentos discriminatórios com os colegas, quando em casa também assistem conteúdos violentos.

O segundo objetivo de investigação pretendia compreender a influência da mediação parental na alfabetização mediática: Como é que o papel dos pais contribui para evitar efeitos mediáticos sobre racismo?

Como se viu na parte teórica, existem várias estratégias de mediação: a co-utilização, quando os pais assistem conteúdos com os filhos de forma passiva, sem intervenções ou reflexões; a mediação avaliativa, onde ocorrem debates durante a visualização dos conteúdos mais sensíveis ou desadequados; a mediação restritiva, quando os pais restringem ou proíbem a visualização de determinados conteúdos considerados perigosos para o seu desenvolvimento; a mediação por supervisão, com um olhar atento do tutor e controlo extremo durante o acesso à televisão (Brito, 2018; Paus-Hasebrink et al., 2019; Pereira et al., 2020; Nimrod, Elias e Lemish, 2022).

No grupo de participantes existe a possibilidade de assistirem aos conteúdos de forma autónoma, mesmo que de forma limitada nos dispositivos dos pais. Algumas crianças também referem que os pais ou outros familiares costumam estar presentes na visualização de filmes: A1, D, J1, P e M acedem aos conteúdos através de uma mediação por co-utilização.

J1: Às vezes vejo sozinha e outra vezes o meu pai e a minha mãe vêm-me acompanhar a ver filmes. (F, 6 anos, Portugal)

M: Nos jogos o meu pai ajuda-me com algumas coisas que eu ainda não sei responder e os desenhos animados costumo ver com a minha mãe e às vezes com o pai. (F, 6 anos, Portugal)

O acompanhamento pouco frequente ou passivo através de uma mediação livre, que permite à criança ver o que deseja, desde que seja em canais e meios para a sua idade, em

muitos casos poderá não ser suficiente para ajudar as crianças a descodificarem os conteúdos desapropriados às suas idades e lutarem contra o fluxo de mensagens forte e constante que pode influenciar as rotinas das crianças. Por sua vez, torna-se um desafio em conseguirem combater possíveis efeitos mediáticos negativos como a violência racial e alcançarem um raciocínio crítico e favorável ao seu desenvolvimento pessoal.

Embora o papel dos pais seja essencial em ajudar os filhos no momento de adquirirem ou desenvolverem alfabetização mediática, não existe uma certeza sobre a sua capacidade ou as competências nesse sentido, uma vez que, não se conhece o contexto de vida de cada família nem os seus quadros de referência. Na possibilidade de os pais também serem entrevistados, poderia haver espaço para esse conhecimento. Contudo, as crianças quando justificam que estão a assistir sozinhas porque é essa a sua vontade ou os pais estão ocupados com outra tarefa, pode não se tratar de falta de competências, mas de pouca disponibilidade, pelo estilo de vida acelerado da modernidade. Para além disso, várias crianças referiram que os pais estão presentes durante a visualização de filmes ou outros conteúdos infantis, havendo a possibilidade de comunicarem e refletirem com os filhos sobre os assuntos de destaque, dando-lhes espírito crítico e guiando-os para aquilo que é o correto e, em consequência, evitando efeitos negativos nas suas vidas, tais como a violência racial.

O terceiro objetivo do estudo pretendia analisar a presença étnica nos desenhos animados: “De que forma é que as crianças descodificam (ou não) a diferença no desenho animado *Dumbo*?” Sobretudo com a presença da informação por dedução em várias alíneas, foi também destacada a dimensão indutiva, a partir de mapas cognitivos e das entrevistas semiestruturadas, que permitem a interpretação do desenho animado e das várias categorias dentro desta dimensão: noção prévia sobre *Dumbo*; a cena favorita da animação; a relação com as personagens do filme; a cena representada pela criança no mapa cognitivo; a escolha da cor no mapa cognitivo; a caracterização dos corvos da animação e os pensamentos/sentimentos realçados após a execução do seu desenho.

Na categoria sobre a noção prévia em relação à animação *Dumbo*, questionámos às crianças se já tinham visto o desenho animado em casa ou se tinham conhecimento sobre a história, através de diálogos com familiares. Sete das doze crianças nunca tinham assistido esta animação, mas duas já tinham conhecimento sobre o universo da animação. S já tinha visto um livro sobre o universo da animação e A1 não se recordava como teve conhecimento

desse universo, mas apresentava uma ideia um pouco diferente do real. As restantes cinco crianças responderam que tinham assistido, e apenas J1 referiu que não gostou pelas suas partes tristes.

A1 - Não, mas eu conheço. Eu sabia que ele era bebé e era cinzento, mas não sabia que tinha as orelhas tão grandes, achava que era igual à mãe. (F, 7 anos, Portugal)

S - Não, mas a minha mãe vai-me comprar o livro. Eu conheço o Dumbo porque eu já vi o livro. (F, 6 anos, Portugal)

A segunda categoria de análise em relação à animação é a cena favorita das crianças, que permite conhecer possíveis traços de personalidade destas crianças, os seus gostos singulares e também uma proximidade com as personagens que fazem parte da cena escolhida. Desta forma, houve crianças que quando questionadas duas vezes sobre a mesma pergunta, responderam cenas diferentes do mesmo desenho animado; a mesma cena foi escolhida por vários alunos, destacando-se as respostas de S, M e R, que escolheram cenas negativas, em que alguém saiu magoado, como as suas favoritas.

S - Eu gostei da parte em que o Dumbo se despediu da mãe e ficou a chorar. (F, 6 anos, Portugal)

M - Foi aquela que eles estavam a construir o circo. Na verdade, é a parte que o Dumbo cai e elas começam a gozar que ele tem umas grandes orelhas. Ele estava lá, também a mãe e a cegonha apareceu com o bebé. (F, 6 anos, Portugal)

R - Eu gostei mais foi aquela parte de luta, com o outro Rodolfo. A luta foi com os outros meninos que brigaram só porque as orelhas dele eram grandes e a mãe defendeu ele. (M, 7 anos, Brasil)

Embora estas respostas possam estar relacionadas com os seus gostos pessoais; com conteúdos a que costumam assistir com maior frequência em casa ou com a possibilidade de não terem visto maldade nas cenas, tentou-se perceber a justificação das suas escolhas. Para M, foi um momento bonito porque a sua mãe defendeu o filho, não deixando que ninguém lhe tocasse; R não justificou a sua escolha, mas parece ter sido por um motivo semelhante, visto que refere “e a mãe defendeu ele”, estando presente um ato de amor entre mãe e filho. A justificação de S foi um pouco distinta: quando lhe foi perguntado se gostava de ver as pessoas tristes, acenou com a cabeça que sim, acrescentando: “O que eu não gostei mais hoje foi a C me puxasse o cabelo que era para eu não brincar com o P e ela ficou de castigo.” Neste comentário parece haver alguma mágoa em relação aos colegas que não a tratam bem

na escola, podendo observar-se na visão que depois tem quando observa uma animação com comportamentos ou atitudes semelhantes.

A escolha das crianças sobre a sua personagem preferida foi, frequentemente, o elefante Dumbo. Quatro alunos também identificaram a mãe do pequeno elefante e o ratinho, havendo um padrão geral nas suas respostas, pois consideram ambas essas personagens “bonitas”, “macias”, “pequenas” ou, no caso do Dumbo, porque “é o principal”. Acredita-se ser uma escolha previsível, sendo que são personagens com características especiais e dóceis, facilmente acarinhadas por quem observa.

A1 - O Dumbo e a mãe porque eu achei eles muito bonitos e muito fofinhos e o Dumbo não tem culpa das suas orelhas. (F, 7 anos, Portugal)

F - Foi o Dumbo porque ele é bonito e é macio. (M, 6 anos, Portugal)

J - O rato porque é pequeno. (M, 6 anos, Angola)

J1 - Foi o rato porque ele é muito divertido. Sabias, a personagem preferida da minha mãe é o Dumbo e a do meu pai é aquele senhor que estava com as elefantes no circo, o meu pai gosta muito. (F, 6 anos, Portugal)

P - A minha e da minha mãe é o Dumbo porque ele é pequeno. (M, 6 anos, Portugal)

A cena representada pela criança pode ser considerada uma das categorias principais neste estudo, visto que lhe é pedido que ilustre a cena do filme que gostou menos, permitindo-lhe refletir, previamente, sobre o que vai incluir na sua obra de arte antes de a começar a representar. Nota-se que F e S1 desenharam uma cena positiva, não tendo ficado claro a intenção da atividade. S1 não só representou uma cena positiva, como fez uma ilustração que não está presente em nenhuma cena do desenho animado, justificando que preferiu fazer um desenho livre, mas quando questionado novamente sobre a parte de que não gostou nada do filme, responde “Quando a mãe foi levada pela polícia”. Os dez participantes restantes desenharam cenas negativas ilustradas no filme, havendo várias alusivas à mesma cena, como quando Dumbo estava em perigo no circo ou a ser gozado por outras personagens. É, assim, manifestada uma conexão e empatia com a personagem principal, fazendo-as desgostar de uma cena por alguém que admiram estar a sofrer sem culpa ou a ser desvalorizado.

F - Eu pensei que era aquilo que eu gostei, enganei-me. Foi o filho a voar, eu esqueci de desenhar o comboio, só fiz essa parte. E depois aqui são os pássaros. (M, 6 anos, Portugal)

S1 - O Dumbo e mãe a fazer natação. (M, 7 anos, Emirados Árabes Unidos)

As cores utilizadas pelas crianças nos mapas cognitivos após a visualização e interpretação individual do filme permitem descrever o estado de espírito e opinião sobre o que observaram, partindo da sua imaginação e liberdade de decisões dentro da sua obra de arte. Quando foram questionadas sobre determinadas escolhas de cor em certos objetos, de forma a obter-se justificações, observou-se que, de uma forma geral, se preocuparam em tornar o seu desenho “bonito” (como disse J1), atribuindo cores diferentes daquelas que viram na animação, como mencionado por A e A1. Visível na resposta de S é uma intenção em justificar as escolhas pela sua verdade, pintando uma parte do circo de laranja (“cor de pele”), a sua cor.

A – Sabes aquela parte do circo que tinha uma parte amarela? Eu quis fazer de laranja e isto era para ser amarelo, mas como já tinha esta parte amarela, decidi meter lápis de carvão. (M, 7 anos, Portugal)

A1 - Eu inverti, esta parte vermelha é como se tivesse muitas flores e depois o azul como se fosse céu. Os meninos meti a calça de azul, os sapatos de verde e a camisa de amarelo e este ficou sem calças. Eu ia fazer ele grande só que não tinha espaço. A saia desta menina é de ballet, só que não deu tempo de acabar. (F, 7 anos, Portugal)

J1 - Eu não quis fazer os passarinhos feios, meti este verde e depois o amarelo e ficou com esta cor assim. (F, 6 anos, Portugal)

S – Isso é cor de pele, é a minha cor. (F, 6 anos, Portugal)

Outra das categorias de análise refere-se à caracterização dos corvos feita pelas crianças, um foco importante já que apresenta elementos discriminatórios. Após as crianças serem questionadas se identificam racismo em alguma cena dentro da animação, através de uma abordagem mais fechada e não manipulativa, tentou-se ainda perceber a sua opinião sobre os corvos e a sua caracterização como a cor, a postura, a forma como comunicam em dialeto sulista e também se consideram estas personagens diferentes. Observam-se respostas semelhantes, e A, D e M, para além de descreverem a sua caracterização, apresentaram uma opinião pejorativa sobre o comportamento dos corvos.

A - Os corvos? Sim, eram pretos e feios. Eram diferentes porque gozaram com o Dumbo quando não sabia voar e porque tinha as orelhas grandes também. (M, 7 anos, Portugal)

D - Eram brancos e pretos e o bico acho que era amarelo-torrado. Também eram maus, pois, estavam a gozar com ele. (F, 6 anos, Portugal)

M - Eram assim diferentes. Já imaginava porque num filme alguns animais falam e também podiam ter falado aqui os corvos e não ficarem assim só a gozarem com eles. (F, 6 anos, Portugal)

Quando questionados os participantes sobre esta cena, evidencia-se algum espírito crítico sobre as personagens dos corvos, principalmente porque estavam a gozar/chatear a sua personagem preferida, o elefante Dumbo. Ao mesmo tempo, percebe-se que a cor “preta” lhes atribuiu uma caracterização pejorativa.

A última categoria de análise dentro da interpretação do desenho animado foram os pensamentos e/ou sentimentos que as crianças destacam numa co-relação entre aquilo que assistiram na animação e a representação no seu mapa cognitivo. Entre as respostas dos doze alunos, A, A1, D e J1, explícita ou implicitamente, destacam pensamentos de companheirismo com Dumbo. Através das entrevistas semiestruturadas percebem-se várias emoções que surgem após assistirem situações novas em ficção, sendo que se destaca a empatia pela personagem vitimizada e a revolta/tristeza para com as personagens que não se comportam convenientemente na animação, independentemente da sua caracterização.

A – São os palhaços do circo. Não gostei deles, sabes porquê? Porque eles gozaram com ele [Dumbo] quando ele caiu. (M, 7 anos, Portugal)

A1 – O Dumbo não tem culpa das suas orelhas. (F, 7 anos, Portugal)

D - Quando ele estava a voar aí as orelhas dele eram muito grandes e aí pareciam tipo asas por isso é que ele conseguiu voar, eu acho. (F, 6 anos, Portugal)

J1 - Não gosto quando as pessoas gozam com os outros. (F, 6 anos, Portugal)

No terceiro objetivo de investigação pretendia-se analisar a presença da diferença no desenho animado Dumbo e a capacidade dessa descodificação (ou não) por parte das crianças. É observável a capacidade de as crianças identificarem diferenças ou particularidades nas personagens, mas dificilmente em as valorizar, quando têm

comportamentos desadequados, acabando por serem contestadas, ainda que estejam elas a sofrer de uma discriminação étnica, como o caso dos corvos.

O último objetivo de investigação pretende, então, aferir a consciência que a criança tem sobre racismo: “Como são as perceções sobre racismo entre este grupo de crianças com seis e sete anos?”, com a respetiva dimensão de racismo subdividida em quatro categorias de análise: conhecimento prévio sobre a palavra; definição para a criança; presença no desenho animado e no meio escolar, tanto em brincadeiras como nas relações multiculturais entre crianças. Neste ponto, para além da recolha de informações de forma dedutiva, extraída da parte teórica, insere-se também o conhecimento por indução, recolhido com a ajuda das entrevistas com as crianças, obtendo-se as suas perceções e juízos sobre os tópicos de análise principais.

A primeira categoria dentro da dimensão do racismo refere-se ao conhecimento prévio das crianças sobre a palavra. Quando questionadas sobre o seu significado, sete alunos entrevistados responderam que não conheciam o termo. Destacam-se as respostas de cinco alunos que já tinham tido uma relação com a palavra em casa, embora se destaquem as respostas de A1, D e M.

A1 - A minha mãe já me ensinou só que eu já me esqueci do nome. É tipo pessoas a gozarem por causa de coisas que a pessoa tem diferentes. (F, 7 anos, Portugal)

D – Já me esqueci, mas eu ‘tava a perguntar qual era o favorito do meu pai, se era o Bolsonaro ou o Lula e aí ele disse Lula porque o Bolsonaro tinha muito racismo e depois eu já me esqueci o que é que era. (F, 6 anos, Portugal)

F – Eu acho que é quando gozam ou batem a alguém. (M, 6 anos, Portugal)

M – É os brancos gozarem com os pretos.

Obviamente que as respostas de A1, D e M suscitaram o interesse em se perceber o contexto onde o tema se tinha iniciado, principalmente, no caso de M, a criança que conseguiu chegar à definição correta. Numa análise mais focalizada, entendeu-se que a família tem o hábito de falar de temas atuais e inquietantes da sociedade com M, pedindo-lhe sempre para fazer a sua perceção sobre o assunto através do desenho. A participante acrescentou ainda que já concretizou um sobre racismo onde pintou um menino “de preto,

de castanho na verdade” e o outro “de branco”, sendo que este último estava a rir-se e o outro menino estava triste.

Neste seguimento, após se perceber que uma minoria já ouviu a definição de racismo e apenas M conseguiu chegar à sua definição, foi afirmado em cada entrevista individual que a animação que tinham assistido dias antes, tinha a presença de racismo, tentando-se que as crianças refletissem livremente durante alguns minutos e tentassem identificar alguma cena. Através das respostas atribuídas, percebeu-se que várias crianças confundem racismo com *bullying*, havendo a possibilidade de este raciocínio estar relacionado com a empatia que apresentam pela personagem principal que é vitimizada durante a animação, o elefante Dumbo. Ao mesmo tempo, o desafio de crianças nascidas há menos de uma década serem capazes de descodificar símbolos de racismo presentes numa produção norte-americana do início dos anos 40, num contexto de forte discriminação no sul dos Estados Unidos. Deste modo, fatores como a idade, o estágio de desenvolvimento, a maturidade cognitiva, o contexto de vida e as relações que têm com o outro, no dia a dia, podem também influenciar a forma como descodificam os conteúdos e o valor atribuídos a cada um deles.

Tentando compreender a visão da criança sobre o assunto, para além de questionadas sobre o racismo no clássico em geral, foram questionadas se ainda se recordavam da personagem dos corvos e a sua opinião sobre eles. Nenhuma criança conseguiu fazer essa descodificação, nem mesmo as crianças que já tinham tido um conhecimento prévio sobre o assunto transmitido pelos pais como é o caso de D, que mostrou interesse em saber onde estava o racismo na animação. Ainda que a criança esteja atenta ao filme, a caracterização dos corvos ou, com menor relevo, dos homens negros a trabalharem arduamente com esforço físico e a cantarem uma música que refere que a sua vida se deve a não saberem ler nem escrever, não são cenas facilmente atingíveis para as crianças desta faixa etária.

D – Ahh a sério? A onde? (F, 6 anos, Portugal)

De acordo com o objetivo de investigação descrito acima, tentando-se aferir a consciência que as crianças deste estudo têm sobre racismo, conclui-se que o tema racismo é pouco consolidado e para muitas crianças é totalmente desconhecido, não sendo, todavia, exatável que crianças desta faixa etária fossem capazes de definir ou descodificarem situações de racismo. Essa falta de percepção e conhecimento pode, posteriormente, fazer

com que, muitas vezes, não percebiam aquilo que estão a fazer a outras crianças na realidade. Ao mesmo tempo, o facto de nesta animação uma das personagens preferidas ser discriminada, Dumbo, marcado pela singular diferença física em relação ao seu grupo (elefantes), essa atitude de discriminação, ainda que não seja racial, despertou-lhes uma maior atenção e valorização pelos participantes, sendo igualmente um assunto desajustado na sociedade.

5.1 – Discussão de resultados

Entre os resultados apresentados, observa-se um padrão nas respostas dos participantes do estudo em utilizarem a televisão no seu dia a dia para assistirem desenhos animados ou outros conteúdos, embora o telemóvel e o tablet comecem também a aparecer, mesmo que de forma controlada pelos pais em alguns casos. Dentro do consumo mediático, o Youtube e o TikTok ganham saliência nesta faixa etária, sendo outra opção escolhida para além do media tradicional.

Como se compreende, a televisão não desapareceu nos dias de hoje, mas compete com vários dispositivos. A televisão continua a ser o primeiro ecrã socializador para as crianças, como apontava Pinto (2000), embora com a multiplicação de ecrãs individuais se tenha observado uma dispersão para outras plataformas que têm à sua disposição. Como era de esperar, observamos nestas idades um foco para o Youtube e o TikTok, sendo ainda pouco presente a utilização da plataforma de *streaming* Netflix (que quando evidente, é um momento familiar).

Nas entrevistas é visível a presença do desenho animado no dia-a-dia das crianças e a forte relação com as personagens fictícias. Neste sentido, pela sua credibilidade e correlação que criam com crianças destas idades, onde o mundo fantástico pode ser uma referência para a sua realidade, podemos ir ao encontro do raciocínio de Bezerra (2012), que define a animação como um recurso audiovisual fictício capaz de contribuir na formação da personalidade das crianças enquanto lhes oferece valores, acrescentando-se a vontade de serem uma dessas personagens (tanto ao nível físico como de caracterização, personalidade) ou de terem pelo menos a sua amizade e poderem fazer parte da vida real com elas. Tal como Gotz et al. (2005) também identificamos dois tipos de relacionamentos que as crianças podem vir a ter com as personagens dos media nas suas brincadeiras: a *identificação*, quando imaginam que são uma determinada personagem na vida real e vestem a sua pele, e o *relacionamento parassocial*, quando nas suas brincadeiras imaginárias, as crianças têm uma relação afetiva com as personagens.

Quando questionados sobre a frequência com que consomem os conteúdos televisivos, há alunos que mencionam também aquilo com que não se identificam e consomem com menor frequência. Segundo Buckingham (2006), os julgamentos ‘críticos’

que as crianças fazem vão definir as suas identidades sociais, tanto em relação aos seus amigos quanto em relação aos adultos. Neste sentido, as suas preferências ou aquilo que não gostam pode representar a forma como se comportam com os outros, sendo familiares ou amigos. Por exemplo, a visualização assídua de comportamentos violentos pode tornar a criança violenta ou, pelo contrário, empática com os outros, querendo evitar aquela realidade na sua vida real. O mesmo acontece com os conteúdos onde alguém é vitimizado na ficção, em que as crianças desejam não replicar isso à vida palpável. E embora não exista uma relação direta entre as cenas violentas de um desenho animado que a criança assistiu e os seus comportamentos em convivência com o redor, a presença excessiva desses conteúdos no ecrã poderá normalizar a violência aos olhos dessa criança.

Pinto (2000) reforçou a importância de os familiares darem espaço para a criança fortalecer o seu próprio mundo fantástico e retirar as suas perceções, mas, ao mesmo tempo, nunca se afastarem muito, suavizando possíveis efeitos mediáticos. Hoje, os pais também se tentam adaptar à realidade atual e à diversidade de apoios para entretenimento e conhecimento à disposição das crianças. Uma das novidades são os jogos de telemóvel que as crianças para além de jogarem em casa, levam para os intervalos da escola, mas nem todos têm acesso, sendo exclusivo para aqueles que já têm o seu telemóvel pessoal e o jogo instalado. Embora não se conheça a diversidade de contextos familiares, a mediação parental, de forma geral, para além de evitar efeitos mediáticos, pode ajudar os filhos com a comunicação, de forma a não saírem enganados ou prejudicados pela sua falta de alfabetização e sentido crítico. Como M refere: “O meu pai ajuda-me com algumas coisas que eu ainda não sei responder”.

Quando questionados sobre o que costumam fazer nos tempos livres, fora da escola, apenas uma criança afirmou que a atividade que gosta mais de fazer em casa é desenhar, e ninguém mencionou que tem o hábito de brincar na rua com amigos. Estes resultados vão ao encontro de Gotz et al. (2005), que explica que a televisão veio mudar os horários e a organização das atividades fora de casa. Inserem-se também aqui os ecrãs como socializadores, que alteraram relações familiares e pessoais já que o tablet e/ou o telemóvel conseguem também incorporar formas de entretenimento e conhecimento para os mais novos, tornando mais fácil a educação. Atualmente, os conteúdos tentam ser cada vez mais inclusivos, com várias etnias, culturas e vivências dentro do mesmo conteúdo,

proporcionando um momento multicultural, abrangente e que permite ter uma percepção sobre diferença.

A categoria da consciência da diferença, inserida dentro da dimensão da alfabetização mediática é perceptível pela totalidade das crianças entrevistadas no seio escolar em relação à cor, à maneira como comunicam ou se comportam. No entanto, destaca-se um valor empático e de inclusão nas brincadeiras mais presente em meninas do que em meninos, que adotam mais uma posição de recusa sobre outras etnias. Buckingham (2015) reflete sobre a forma como as crianças aprendem a lidar com respostas emocionais, potencialmente indesejadas e a criarem julgamentos críticos sobre áreas sensíveis como a violência na televisão, retendo assim alguma alfabetização mediática.

Dentro desta dimensão sobre conhecimento mediático, percebemos em alguns casos uma mediação por co-utilização enquanto visualizam filmes e séries com os menores, onde os tutores assistem aos conteúdos de forma passiva, sem grandes intervenções, dando-lhes a liberdade de verem o conteúdo, desde que seja adequado à sua idade. Estes resultados estão em consonância com o estudo internacional *EU Kids Online*, que expõe o ambiente familiar como um espaço de segurança, mas onde as crianças pouco são ouvidas devidamente. Noutros aspetos também vai haver uma ligação, como o *bullying* ser uma das situações que mais inquieta a criança. Neste estudo não podemos afirmar que isso é visível, mas as crianças mostraram-no em relação a Dumbo, sempre que foi maltratado pelas suas diferenças.

Na dimensão sobre racismo, apenas três em doze crianças já tinham debatido o assunto em casa e, embora pouco consolidado, conseguem comportar-se de forma instruída e empática com o “outro”. Apenas uma criança se aproximou da definição e mostrou-se oponente a ele na prática. Entre as cinco crianças que tinham assistido ao desenho animado Dumbo em casa, nenhuma identificou a cena onde se encontrava o racismo. No seguimento de uma contextualização sobre a sua definição a partir de exemplos do dia-a-dia e da explicação de que o racismo está presente no desenho animado, houve uma tendência em confundirem racismo com *bullying*, já que várias crianças mencionaram cenas onde Dumbo está a ser maltratado pela sua diferença ao nível físico. Como Lemish (1997) mencionou no seu estudo, numa idade inferior aos sete anos de idade, a criança não consegue compreender vários enredos, narrativas ou até algumas personagens, sendo visível essa realidade aqui.

Num ambiente escolar, correlacionando-se o racismo com a escola, percebe-se que as crianças que, de alguma forma, já tiveram atitudes ou comportamentos discriminatórios com o “outro”, sendo, maioritariamente com colegas, afirmam na entrevista que nunca observaram ou praticaram tal situação, nem discutiram o tema em casa. Articulando-se as entrevistas com a análise de conteúdo dos mapas cognitivos, um dos elementos-chave que se destacou foi a presença da cor nos mapas cognitivos, capaz de representar o estado de espírito e a percepção da criança sobre a animação, desde a imaginação, ou seja, aquilo que pensaram ser as opções mais adequadas à sua obra de arte, até à liberdade de decisão, podendo ir além do representado na animação e incluindo o seu “toque” pessoal, tal como fez S, que incluiu muitos corações vermelhos com a justificação de adicionar alguma felicidade e beleza à sua obra. Foi visível, no geral, a escolha de cores alegres e bonitas, com objetos a assemelhar-se à realidade. Embora estejamos a falar da representação de uma cena de carácter negativa, para crianças como S, fez sentido a representação do bonito, ainda que a cena não fosse realmente satisfatória pela sua intenção. Nesta fase etária, a criança normalmente representa aquilo que sabe ou imagina a partir do seu mundo fantástico, não aquilo que vê, logo, A1 representou isso mesmo, invertendo e decidindo pintar o céu de vermelho com flores em vez de azul porque acredita que seria mais bonito, e, de facto, na sua imaginação pode ser.

A cena favorita do filme tem uma relação com a identificação de personagens, igualmente presentes, mas pode ser instável. Várias crianças questionadas duas vezes responderam cenas diferentes do desenho animado, o que expõe várias opções: desatenção durante a atividade ou, pelo contrário, uma conexão com várias cenas do filme. Para além disto, a mesma cena foi escolhida por diferentes crianças, sendo que em todas Dumbo era a figura principal. Mais inesperado: houve crianças que escolheram uma cena de carácter negativa como a sua favorita, podendo estar correlacionado com o tipo de conteúdos que costumam ver em casa, com a sua personalidade ou pelo facto de lhes ter sido pedido para desenharem a cena negativa. Uma criança que afirma ter gostado mais “da parte da luta” é o mesmo que adora “jogos de tiros” e costuma ver conteúdos de policiais; outra que diz ter gostado “da parte em que o Dumbo se despediu da mãe e ficou a chorar”, em casa gosta de jogar jogos violentos, como um de matar pessoas.

Estes resultados podem estabelecer uma relação com o estudo de Pereira et al. (2020), que esclarece que as crianças que vivem em ambientes com violência, que são tratadas de forma agressiva ou que estão habituadas a resolver os seus problemas pessoais e familiares usando a violência, habitam-se à ideia de que o redor e, claro, os seus heróis da TV, também resolvem os seus problemas através da violência.

A questão da empatia das crianças com as personagens, outra das categorias de análise, é um dos aspetos dominantes da influência do desenho animado na formação das crianças. Tal como as personagens são vistas como uma referência de comportamento, quando a criança se identifica, tenta copiá-las, como o desejo do participante A em conseguir voar como Dumbo. Lemish et al. (2017) estabelecem que as mensagens positivas dos media podem reduzir o preconceito, já que a criança tem a capacidade de pensar no outro e ser solidário com ele. No caso do Dumbo, todos aqueles que gozaram com ele por causa das suas orelhas, viram como conseguiu triunfar, transformando-as em asas que o permitiram fazer voar. Os corvos, que também gozaram com ele, foram os mesmos que depois também o ajudaram a conseguir voar, sendo solidários com ele. Desta forma, a animação é um dos exemplos que pode ajudar a melhorar a visão do mundo e reduzir o preconceito.

Na categoria sobre os pensamentos e sentimentos realçados durante a realização da atividade de mapas cognitivos, observamos uma perceção sobre pormenores memorizados do filme que os ligam ou afastam às personagens pelo seu carácter. Por exemplo, quando uma criança diz que “as orelhas dele eram muito grandes e aí pareciam tipo asas por isso é que ele conseguiu voar, eu acho”, este raciocínio vai ao encontro da teoria behaviorista ou comportamentalista de Potter (2013) e da sua produção de pensamentos com base na psicologia cognitiva, que propõe que as crianças sejam capazes de perceber e filtrar as mensagens mediáticas com alfabetização mediática, conseguindo colocar de lado o que não é ruído e permitindo-lhes construir valores e significados, ainda que precisem de proteção contra efeitos contrários.

Ninguém fica surpreendido que a personagem mais acarinhada pelas crianças tenha sido o elefante Dumbo, tal como não é surpreendente que vários participantes tenham mencionado o seu interesse em se colocarem na pele da personagem e conseguirem voar. Todavia, Buckingham (2006) e Bezerra (2012) chamam a atenção para a exigência em saber

distinguir os limites entre realidade e ficção, podendo levar à frustração por não conseguirem essa concretização no mundo palpável, ficando apenas pela sua imaginação e desejo. Ainda, pela sua falta de capacidade intelectual, podem surgir perigos associados como a violência imitativa, em casos em que a personagem se torna agressiva por uma determinada razão e, sendo a favorita da criança, esta pode transportar essa violência para o mundo palpável, através da imitação.

As cenas que foram representadas nos mapas cognitivos, embora não apresentem representações de discriminação étnica, mostram quase todas a negatividade de várias cenas do filme, como o Dumbo a ser ridicularizado, colocado em perigo ou a sofrer por ser afastado da sua mãe. Apenas uma criança representou a cena ilustrativa em que os corvos estão presentes, focalizando quando eles gozam com Dumbo e o ratinho Timothy, ou seja, mesmo escolhendo a cena com racismo, a sua focalização foi para outro ângulo de visão e para outro problema. Gotz et al. (2005) nesta linha de sentido mencionam que nem sempre é o enredo principal básico que é escolhido, mas são os secundários que os atraem especificamente. Neste caso, as crianças relacionam-se mais com a personagem principal, a que os atrai mais e tentam copiar.

Finalmente, a última categoria de análise refere-se à caracterização dos corvos e a eventualidade das crianças identificarem elementos discriminatórios na respetiva cena. Embora a intervenção do entrevistador sobre a presença de racismo na animação e questionar os participantes sobre a caracterização dos corvos, a criança teve a liberdade de refletir e decidir o que tem impacto e valor para si. Embora haja um padrão para lhes atribuírem um estigma negativo na sua caracterização, pela sua cor e prática do fumo, não identificam a presença de racismo. Ainda, o facto de esta cena ser incluída na última parte do filme torna desafiante a sua descodificação pelas crianças em desenvolvimento cognitivo, já que a atenção diminui.

Por sua vez, estes resultados não vão ao encontro daquilo que defende Lemish et al. (2017): a importância das crianças compreenderem a intenção que está por trás do conteúdo mediático, tanto sobre elas próprias como sobre o outro, conseguindo, assim, perceber efeitos como a violência racial.

Noutra investigação, Gotz et al. (2005) expõem como as crianças conseguem interpretar os estereótipos presentes nos conteúdos infantis e retirar os seus significados partindo dos seus processos cognitivos próprios e através das orientações que recebem pelo redor. Nesta investigação essa realidade mostra-se pouco consolidada por várias razões já referidas.

Finalizando-se, de acordo com a intenção de chegar à pergunta de investigação principal - “Que perceção têm as crianças entre os seis e os sete anos sobre racismo presente em desenhos animados?” - compreende-se que existe um desafio por parte desta faixa etária em identificar este tema de cariz social tão importante dentro de desenhos animados que tanto consomem. No caso específico da animação Dumbo, torna-se difícil para a criança identificar representações de discriminação étnica, já que ainda estão em desenvolvimento cognitivo, podendo a falta de maturidade mediática e a idade serem fatores que vão confirmar a escassez de alfabetização dos media.

Conclusão

Ao longo desta investigação foi possível compreender que a diferença é uma problemática que continua a persistir e que o racismo tem impacto na sociedade. Assim, a pergunta de partida da presente investigação estava relacionada com a forma como as crianças de seis e sete anos percebem o racismo presente em desenhos animados, em Portugal. Neste sentido, conclui-se que para este grupo de crianças entre os 6 e os 7 anos é um desafio compreenderem a presença da temática racismo em filmes infantis, neste caso, no *Dumbo*, como era expectável, havendo uma valorização sobre a temática *bullying* feita ao longo da animação com a personagem principal, com a qual todos os participantes mostraram empatia e, até se houvesse essa possibilidade, vontade em o ajudar.

Esta investigação tem limitações, como a impossibilidade de incluir várias turmas de 1º ano, por exemplo de escolas públicas e privadas e em fazer a sua análise comparativa de resultados e perceber diferenças ao nível das rotinas, contextos familiares e relações escolares ou na própria sociedade. Pela dimensão temporal, não foi possível, e a extensão poderia ser um fator pejorativo, não conseguindo resultados concretos. Este ponto leva a outra limitação, a sua amostra não representativa não permite generalizar o estudo, ainda que o consiga afunilar. Como última limitação refere-se o facto de estudar com crianças destas idades ser um desafio dado o seu nível de maturidade, ao qual se acrescentou a barreira linguística que impossibilitou mesmo a concretização de várias entrevistas. Assim, as diferenças culturais podem tornar o estudo num desafio bem complexo. Porém, também foi fonte de riqueza.

Apesar das limitações referidas, destaca-se a importância deste estudo para além do nível académico, pela importância de se conhecer o meio onde as crianças estão a crescer, o nível de proteção que apresentam dos familiares e outros tutores sobre os perigos mediáticos. A presença de racismo em conteúdos televisivos ou noutras plataformas e a falta de conhecimento e espírito crítico para se defenderem de possíveis efeitos indesejados no seu desenvolvimento e personalidade, são fulcrais e precisam de ser mais explorados.

A disseminação dos resultados na sociedade foi um dos objetivos iniciais deste estudo, tentando contribuir para uma reflexão sobre o assunto. Com uma orientação do paradigma ação-participação, os resultados da análise dos pictográficos mapas cognitivos

foram expostos na escola aos pais e encenados pelos próprios autores. Ainda foi criada uma pequena teatralização no dia 25 em setembro de 2023 sobre a relação “eu e o racismo”, de forma a percebermos as suas opiniões após toda a investigação empírica e as atividades concretizadas nos meses anteriores.

Deste modo, a partir deste estudo exploratório, espera-se ter aberto pistas para o futuro e para várias propostas de investigação, tais como desenvolver um estudo mais abrangente e comparativo com realidades diferentes. Finalmente, a possibilidade de ascender esta investigação a escolas de teatro e ser concretizada a metodologia do Teatro do Oprimido, uma metodologia pouco convencional e realmente pertinente para as crianças desta faixa etária.

Referências Bibliográficas

Allport, G. W. (1949). *The nature of prejudice* (25th ed.), Boston: Unabridged.

Almeida, I. dos S. (2020). Mediação ativa: práticas educativas parentais em relação à internet no Brasil e em Portugal [Dissertação de mestrado, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/21571>

Baccega, M. A. (1998). O estereótipo e as diversidades. *Comunicação & Educação*, 13, 7-14. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i13p7-14>

Bastos, A. V. B. (2002). Mapas cognitivos e a pesquisa organizacional: explorando aspectos metodológicos. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 7, 64-77.

Bataglia, P. U. R., Morais, A. D., & Lepre, R. M. (2010). A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 15, 25-32. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2010000100004>

Batista, L. L., & Leite, F. (2011). O negro nos espaços publicitários brasileiros: perspectivas contemporâneas em diálogo. Universidade de São Paulo.

Bezerra, L. R. (2012). História do desenho animado e sua influência na formação infantil. Encontro Nacional do Núcleo de história e memória da educação (ENHIME).

Brito, R. (2018). Estilo parental e mediação do uso de tecnologias por crianças até aos 6 anos. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 8(2), 21-46. <https://doi.org/10.25757/invep.v8i2.155>

Brito, R., & Dias, P. (2019). Happy Kids: aplicações seguras e benéficas para crianças felizes. Conteúdos positivos – opiniões de stakeholders. Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/32535>

Buckingham, D. (2006). *After the death of childhood: Growing up in the age of electronic media*. Polity Press.

Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 4, 21-34. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-04-03>

Cabecinhas, R. (2002). Racismo e Etnicidade em Portugal. Uma análise psicossociológica da homogeneização das minorias [Dissertação de doutoramento, UM – Universidade do Minho] Repositório UM. <https://hdl.handle.net/1822/25>

Caio, V. (2020). Dumbo 1941 Filme Completo. Disney.

Campos, L. A. (2017). Racismo em três dimensões. Uma abordagem realista-crítica. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32(95), 329507. <https://doi.org/10.17666/329507/2017>

Charaudeau, P. (2017). Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor. *Entrepalavras*, 7(1), 571-591. <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321.7.7.1.571-591>

Collins, R. C. (1983). Child Care and the States: The comparative licensing study. *Young Children*, 38(5), 3-11. <https://www.jstor.org/stable/42643094>

Coninck, D. D., Vissenberg, J., Joris, W., & d’Haenens, L. (2023). Perceived discrimination and digital inequalities among children and young people: studying the multidimensional concepts of digital skills and digital knowledge. *Information, Communication & Society*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2023.2205508>

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Penso Editora.

Crochík, J. L. (1996). Preconceito, indivíduo e sociedade. *Temas em Psicologia*, 4(3), 47-70.

Custódio, D., Oliveira, L., & Valle, F. (2020). Quando eu for humano: A Desumanização Do Negro Nas Animações. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, *Virtual*.

Department of Health, Education, and Welfare, & National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research (2014). The Belmont Report.

Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research. *The Journal of the American College of Dentists*, 81(3), 4-13.

Dias, P., & Tavares, R. (2021). Gender Representation in TV Advertising for Children: Children's perceptions and advertising literacy. *Comunicação Mídia e Consumo*, 18(53). <https://doi.org/10.18568/cmc.v18i53.2386>

Santos, G. T. dos & Dias, J. M. de B. (2015). Teoria das Representações sociais: uma abordagem sociopsicológica. *PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*, 8(1), 173-187.

Edwards, S. (2011). Lessons from 'a useful engine'TM: using Thomas the Tank EngineTM to examine the relationship between play as a leading activity, imagination and reality in children's contemporary play worlds. *Cambridge Journal of Education*, 41(2), 195-210. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.572867>

Fanon, F. (2022). *Os condenados da terra*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras.

Fernandes, A. H., & Oswald, M. L. B. M.. (2005). A recepção dos desenhos animados da TV e as relações entre a criança e o adulto: desencontros e encontros. *Cadernos CEDES*, 25(65), 25-41. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000100003>

Ferreira, F. A. F. (2005). A cognição humana e a abordagem SODA na estruturação de problemas complexos e no apoio à tomada de decisão. *Estudos II*, 621-642. <http://hdl.handle.net/10400.1/5398>

Filho, J. F. (2009). Mídia, estereótipo e representação das minorias. *Revista Eco-Pós*, 7(2). <https://doi.org/10.29146/eco-pos.v7i2.1120>

Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Lusociência - Edições Técnicas e Científicas.

Gomes, N. L. (2007). *Um olhar além das fronteiras: Educação e relações raciais*. Belo Horizonte [Brasil]: Autêntica.

- Gotz, M., Lemish, D., Moon, H., & Aidman, A. (2005). Media and the make-believe worlds of children: When Harry Potter meets Pokémon in Disneyland (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410613554>
- Hall, S. (1989). Cultural identity and cinematic representation. *Framework: The Journal of Cinema and Media*, 36, 68-81. <https://www.jstor.org/stable/44111666>
- Jensen, K. B., & Rosengren, K. E. (1990). Five Traditions in Search of the Audience. *European Journal of Communication*, 5(2), 207-238. <https://doi.org/10.1177/0267323190005002005>
- Lemish, D. (1997). Kindergartners' understandings of television: A cross cultural comparison. *Communication Studies*, 48(2), 109-126. <https://doi.org/10.1080/10510979709368495>
- Lemish, D., Dill-Shackleford, K. E., Ramasubramanian, S., Behm-Morawitz, E., Scharrer, E., & Burgess, M. C., (2017). Social group stories in the media and child development. *Pediatrics*, 140(Supplement_2), S157-S161. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758W>
- Lima, M. E. O. (2020). *Psicologia social do preconceito e do racismo*. Editora Blucher.
- Lima, M. E. O., & Vala, J.. (2004). As novas formas de expressão do preconceito e do racismo, *Estudos De Psicologia (natal)*, 9(3), 401-411. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000300002>
- Livingstone, S., & Bovil, M. (Eds.). (2013). *Children and their changing media environment: A European comparative study*. Routledge.
- Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A., & Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of communication*, 67(1), 82-105. <https://doi.org/10.1111/jcom.12277>

Magalhanis, B. (2020). Desenho animado infantil e seus impasses no combate ao racismo estrutural, Centro de estudos latino-americanos sobre cultura e comunicação (CELACC), Universidade de São Paulo.

Manteze, D. & da Silva, A. S. (2018). Algumas influências das mensagens subliminares dos desenhos animados infantis no desenvolvimento cognitivo das crianças. *Perspectiva*, Erechim, 42(160), 41-52.

Marchi, R. de. C., & Sarmento, M. J.. (2017). Infância, Normatividade e Direitos das crianças: Transições Contemporâneas. *Educação & Sociedade*, 38(141). 951-964. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017175137>

Marques, V. C. G. U., Holanda, D. X. D. G. U., & Segabizani, D. O. U. (2014). Literatura e psicanálise no conto “Dumbo”. Campina Grande: Realize Editora.

Martins, L. C., & Branco, A. U.. (2001). Desenvolvimento moral: considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(2), 169-176. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722001000200009>

Matos, A. R. & Brito, R. (2013). A abordagem da multiculturalidade em educação pré-escolar. *Jornadas Pedagógicas – Supervisão, liderança e cultura de escola*, [Repositório comum da ESEJD – Escola Superior de Educação João de Deus]. <http://hdl.handle.net/10400.26/4708>

Mazzarella, S. R., & Pecora, N. O. (2007). Girls in crisis: Newspaper coverage of adolescent girls. *Journal of Communication Inquiry*, 31(1), 6-27. <https://doi.org/10.1177/0196859906294712>

Melo, K. S. (2016). Peter Pan no mundo de Walt Disney. *Cadernos De Pós-Graduação Em Letras*, 13(1).

Neves, P. (2011). Desenho, Técnicas Tradicionais, *Sapientia*.

Nimrod, G., Lemish, D., & Elias, N. (2022). Grandparenting with media: patterns of mediating grandchildren’s media use. *Journal of Family Studies*, 28(1), 70-88. <https://doi.org/10.1080/13229400.2019.1679660>

- Noronha, C. V. (2007). O desaparecimento da infância. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12(5), 1397-1399. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232007000500038>
- Oliveira, C. S. F. de (2021). A importância de brincar ao ar livre: um estudo com crianças do Pré-Escolar [Dissertação de mestrado, IPVC – Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Científico IPVC. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2611>
- Paus-Hasebrink, I., Kulterer, J., & Sinner, P. (2019). *Social Inequality, Childhood, and the Media. A Longitudinal Study of the Mediatization of Socialisation*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-02653-0>
- Pereira, M. M. (2021). Análise Narrativa: Análise do desenho infantil. In Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., & Marques, C. G. (Eds.) *Manual de Investigação Qualitativa – conceção, análise e aplicações*, 248-261. Pactor.
- Pereira, S., Filló, J., & Moura, P. (2019). Young People learning from digital media outside of school: the informal meets the formal. *Comunicar*, XXVII (58), 41-50. Doi: 10.3916/C58-2019-04
- Pereira, S., Pereira, L., & Pinto, M. (2011). Kids and TV: watching wisely [Repositório da UM – Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/27078>
- Pereira, S., & Pinto, M. (2013). Making Sense of TV for Children: The case of Portugal. *Journal of Media Literacy Education*, 3(2). <https://doi.org/10.23860/jmle-3-2-5>
- Piaget, J. (2014). Seis estudios de psicología. *Barcelona: Labor*.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2016). *Psicología del niño (ed. Renovada)*. Ediciones Morata.
- Pinto, B. M. B. (2020). Análise das causas de blight urbano com recurso a mapas cognitivos e à técnica DEMATEL [Dissertação de mestrado, Iscte – Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/20817>
- Pinto, M. (2000). A televisão no quotidiano das crianças, [Livro, UM – Universidade do Minho]. Repositório UM. <https://hdl.handle.net/1822/40229>

- Pinto, M. (2005). A televisão e a família: cruzamento de dois campos moveáveis. 'La televisión y la familia: cruce de los campos intercambiables'. *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación*. <http://hdl.handle.net/11162/85472>
- Pinto, M., Pereira, S., & Pereira, E. (2009). *A Televisão e as crianças. Um ano de programação na RTP1, RTP2, SIC e TVI*. Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC). <https://hdl.handle.net/1822/30318>
- Pinto, M. (1997). A infância como construção social. [Capítulo de livro, UM – Universidade do Minho]. Repositório UM. <https://hdl.handle.net/1822/40377>
- Piovesan, A., & Temporini, E. R. (1995). Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista de saúde pública*, 29(4), 318-325. <https://doi.org/10.1590/S0034-89101995000400010>
- Ponte, C. (2005). Crianças em notícia. *Lisboa, ICS*.
- Ponte, C., & Batista, S. (2019). EU Kids Online Portugal. *Usos, competências, riscos e mediações da internet reportados por crianças e jovens (9-17 anos)*. *EU Kids Online e NOVA FCSH*.
- Ponte, C., Castro, T. S. P D. de & Batista, S. (2018). A influência familiar nas atividades digitais de crianças portuguesas de 6-8 anos. *Revista Científica Educação para o desenvolvimento*, 46-57. <http://hdl.handle.net/10362/65033>
- Ponte, C, Pereira, S., & Castro, T. S. (2019). Crianças, jovens e media: perspetivas atuais. *Comunicação e Sociedade*, 37, 9-18. [https://doi.org/10.17231/comsoc.37\(2020\).2687](https://doi.org/10.17231/comsoc.37(2020).2687)
- Potter, W. J. (2004). Argument for the Need for a Cognitive Theory of Media Literacy. *American Behavioral Scientist*, 48(2), 266-272. <https://doi.org/10.1177/0002764204267274>
- Potter, W. J. (2013). Review of literature on media literacy. *Sociology Compass*, 7(6), 417-435. <https://doi.org/10.1111/soc4.12041>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1995). Manual de Investigação em Ciências Sociais, *Trajectos 17*, Lisboa, Gradiva.

Rocha, A. S. M. S. (2021). Educação infantil, cultura visual e subjetividade: desenhos animados na formação de valores multiculturais, [Dissertação de Mestrado, UFG – Universidade Federal de Goiás, Goiânia].

Sabino, G. de. F. T., Lourenço, L. G. de O., & Silva, D. da B. (2019). Racismo e representatividade da criança negra na literatura infantil: reflexões sobre o projeto de extensão e cultura “construindo a própria história”, *Zero-a-seis*, 21(39), 170-182. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2019v21n39p170>

Said, E. W. (1977). Orientalism. *The Georgia Review*, 31(1), 162-206. <http://www.jstor.org/stable/41397448>

Santiago, F. (2015). Creche e racismo. *Revista Eletrônica de Educação*, 9(2), 441-460. <http://dx.doi.org/10.14244/198271991118>

Silveirinha, M. J. (2021). Comunicação, representação e identidade. [Capítulo de livro, FCSH – Universidade Nova de Lisboa]. Repositório FCSH. <http://hdl.handle.net/10362/127481>

Smith, G. (2006). Erving Goffman. Routledge.

Sousa, C. F. A. de (2020). A cor da minha infância. *Florianópolis*.

Weber, L. N. D., Selig, G. A., Bernardi, M. G., & Salvador, A. P. V. (2006). Continuidade dos estilos parentais através das gerações: transmissão intergeracional de estilos parentais. *Paidéia (ribeirão Preto)*, 16(35), 407-414. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000300011>

Anexos

Anexo A – Guião das entrevistas

Perguntas quebra-gelo	<ol style="list-style-type: none">1. Nome, idade, data de nascimento, nacionalidade, cor preferida2. Costumas assistir televisão em casa? Recordas-te com que idade começaste?3. O que costumavas assistir quando vês televisão?4. E desenhos animados, costumavas ver? Sozinho ou acompanhado? Sentes-te confortável em ver sozinho?5. Tens algum desenho animado preferido? Porquê?6. Já assististe algum que não gostaste nada?7. Já tinhas assistido ao Dumbo antes? Sozinho ou acompanhado? O que achaste?8. No geral, quando assistes desenhos animados costumavas identificar-te com as personagens? As que são boas na história ou as mais regulas, que fazem maldades aos outros?9. E depois nas brincadeiras da escolinha, costumavas usar essas personagens?10. Costumam brincar ao quê?11. Há algumas brincadeiras mais violentas na escola com os coleguinhas ou achas que alguns meninos ficam tristes em algumas brincadeiras?
Perguntas sobre o desenho	<ol style="list-style-type: none">12. A história que está por trás do desenho. O que desenhaste? Porque desenhaste isso? Descodificar as características que se diferem – animais, pessoas e objetos13. Porque escolheste estas cores para o teu desenho?14. Porque é que estes objetos têm estas formas/marcas/vestuário?15. Qual foi a parte que desenhaste primeiro, em seguida e a última de todas + espaço usado da folha?16. O que sentiste/pensaste enquanto estavas a fazer o teu desenho? Algum comentário?17. Achas que o teu desenho sairia igual se fizesses em casa ou ias ter ajuda?
Perguntas sobre o desenho animado	<ol style="list-style-type: none">18. Sabes o que é racismo?19. Viste algum desenho animado com racismo?20. Achas que há racismo neste desenho animado? Identificar.21. Recordas-te se já ouviste ou viste uma situação parecida a esta aqui na escola ou em casa? Onde alguém goza com outra por causa da sua cor de pele diferente.22. Qual é a personagem com que te identificas mais no filme? Dumbo, a mãe, os pássaros, o ratinho, os palhaços, o sr. Do circo, as outras elefantes que gozaram.23. Para ti, os corvos, aqueles pássaros que apareceram são normais ou achas que eram diferentes?

Anexo B – Pedido de autorização aos pais das crianças intervenientes no projeto

Pedido de autorização para realização de estudo

Por favor, leia atentamente a seguinte informação e se concordar com o que lhe é apresentado, coloque uma X no "Autorizo" presente no documento.

Excelentíssimos encarregados de educação,

Eu, Alexandra Caldeira, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Ciências da Comunicação – Especialização em Media e Entretenimento pela Universidade Católica Portuguesa – estou a desenvolver uma dissertação sob orientação da Professora Ioli Campos e co-orientação da professora Cristina Ponte com o tema intitulado: "Racismo em desenhos animados: Perceção das crianças entre os 6 e os 7 anos a partir de visualização de filme e mapas cognitivos", para obtenção do grau de mestre.

Pretendo, com esta investigação, compreender o entendimento que as crianças têm sobre a representação da discriminação étnica em filmes infantis. Neste contexto, venho solicitar a participação dos alunos de 1º ano e a autorização da recolha de dados, incluindo a gravação por áudio das entrevistas, destruída no final do estudo. A informação recolhida será tratada de forma anónima e confidencial, sendo utilizada, exclusivamente, para o presente estudo e respeitando sempre os direitos da criança.

Não Autorizo

Autorizo

Lisboa, _____ de _____ de _____

O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

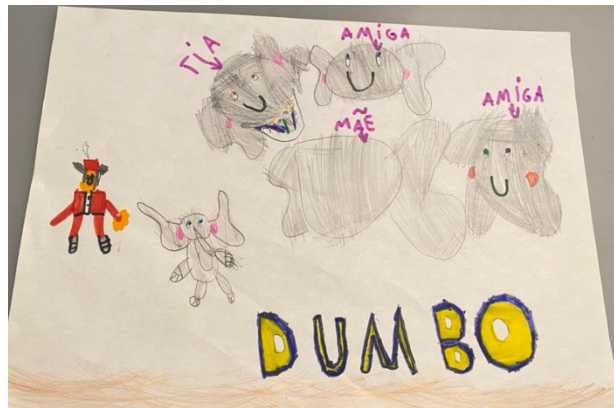
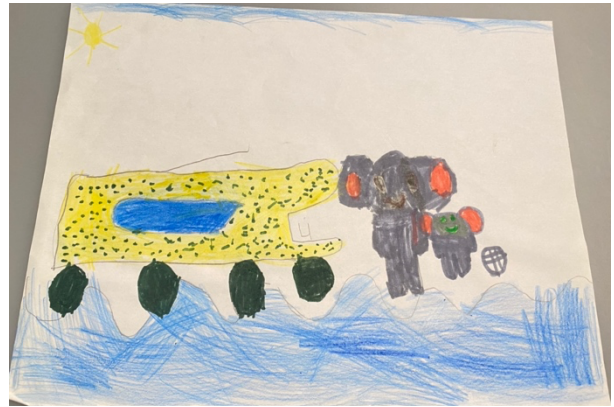
Qualquer dúvida ou esclarecimento sobre o projeto, o contacto de apoio é XXX XXX XXX

Anexo C – Atividade de visualização da animação “Dumbo”



Anexo D - Elaboração de mapas cognitivos pelas crianças





Anexo E – Transcrição das entrevistas

- A, 7 anos (20 minutos de duração)

Q: Tu costumavas assistir televisão em casa?

R: Sim.

Q: Muito ou pouco?

R: Mais ou menos. Quando os meus primos estão cá, assisto televisão com eles ou jogo *playstation* enquanto a minha irmã está no tablet. Comecei a ver aos três ou quatro anos e também uso o telemóvel ou o tablet às vezes.

Q: Qual é o teu desenho animado preferido?

R: É o homem-aranha e é também a minha personagem preferida porque tem o nome da própria cena.

Q: Alguma vez viste algum desenho que não gostaste muito?

R: Sim, o incrível mundo gambo, achei assim um bocadinho sem graça e também era *bué* violento. Gosto de cenas mais ou menos violentas, mas aquilo era muito, fiquei assustado.

Q: E já alguma vez assististe violência aqui na escola?

R: Sim, bateram ao meu primo, o D.

Q: Tu já tinhas visto a animação Dumbo em casa?

R: Não.

Q: Qual foi a parte que gostaste mais?

R: A parte que ele aprendeu a voar.

Q: E tu quando te identificas com as personagens dos desenhos animados, costumavas trazê-las para as brincadeiras na escola?

R: Sim, trago o Rui Patrício, o Messi, o Ronaldo. Gosto muito de ser os três.

Q: Muito bem, já vi que gostas de futebol. Dos desenhos animados, nenhum em especial?

R: Não, mas olha eu quero ser como o Dumbo também e conseguir voar.

Q: [Riu-se] Olha e eu também, acho que seria tão giro se conseguíssemos voar e chegar rápido aos sítios.

R: Isso seria mesmo fixe e na escola nunca me apanhavam na apanhada, ganhava sempre.

Q: [Riu-se] Isso é verdade, era batota, mas muito divertido. Por acaso aqui na escola, já viste meninos de outras culturas, com uma cor de pele diferente, serem maltratados nessas brincadeiras que me falas?

R: Sim, só alguns. Os que são mais escuros é que só brincam juntos e os mais claros também brincam juntos.

Q: Ah então costumam dividir-se e ninguém fica triste com isso. É isso?

R: Pois porque eles brincam entre eles.

Q: Muito bem. Achas que agora podemos falar do teu desenho? Gostava que me contasses o que é que tu desenhaste.

R: Foi aquela parte em que ele tinha uma mini escada e ele caiu dentro da água, ele podia ter-se magoado. E sabes aquela parte do circo que tinha uma parte amarela? Eu quis fazer de laranja.

Q: Olha isso parece-me muito interessante, já que tinhas essa liberdade para escolheres as cores com que querias representar o que viste no filme. Mas aqui nesta parte, o que fizeste aqui?

R: A cinzento? É a parte final do circo, a outra ponta. Isto era para ser amarelo, mas como já tinha esta parte amarela [apontou para outra parte do circo], decidi meter lápis de carvão.

Q: E o que representa o teu desenho?

R: Representa o Dumbo que caiu dentro do balde porque o balde era bué vazozinho.

Q: Pois é, um momento perigoso para o elefantinho. E quem está presente no desenho?

R: São os palhaços do circo. Não gostei deles, sabes porquê? Porque eles gozaram com ele [Dumbo] quando ele caiu.

Q: Pois foi. E qual foi a ordem com que fizeste o desenho?

R: Então desenhei primeiro o circo. O circo foi a parte mais difícil porque eu não sei bem desenhar. A última eu acho que foi esta parte a lápis de cera e a penúltima foi os palhaços e a minha antepenúltima foi o Dumbo.

Q: Tu pensaste ou sentiste alguma coisa enquanto estavas a desenhar?

R: [acenou com a cabeça que sim]

Q: E achas que me podes explicar?

R: Eu pensei nesta ideia, mas depois fiquei com esta cara [faz uma cara triste]

Q: Oh ficaste triste porque gostas do Dumbo e ele estava a sofrer não?

R: Pois sim e ele não era mau.

Q: E agora queria perguntar-te sobre outro assunto, tu por acaso sabes o que é racismo?

R: [acenou com a cabeça que não] Podes dizer-me?

Q: Posso claro, então vou-te dar um exemplo, se aqui na tua escola alguém não quiser brincar ou maltratar um amigo teu porque tem uma cor de pele diferente, é racismo.

R: Ahh sim, eu já vi, mas pelo menos o J tem bons amigos.

Q: Ainda bem. Voltando ao teu desenho, porque é que meteste essas cores no Dumbo?

R: Porque achei que o Dumbo ficava giro de cinzento então meti assim.

Q: Tu achas que se fizesses este desenho em tua casa iria ficar igual ou ias ter alguma ajuda a fazê-lo?

R: Eu ia pedir à minha irmã, só que eu acho que ela ia dizer que não então ia tentar pedir ao meu pai.

Q: Tu lembras-te dos pássaros que aparecem no filme?

R: Os corvos? Sim lembro.

Q: Quais eram as suas cores?

R: Eram pretos e feios.

Q: Oh, feios porquê? Não eram iguais às outras personagens?

R: Não, eles eram diferentes porque gozaram com o Dumbo quando não sabia voar e porque tinha as orelhas grandes também. Se eu tivesse naquele filme, eu dava um chuto neles. Não gostei deles. Só que depois eles aprenderam que afinal o Dumbo sabia voar.

Q: E qual foi a personagem que tu gostaste mais deste filme?

R: O Dumbo.

Q: Porquê?

R: Porque ele era muito fofo e muito giro.

Q: E tiveste pena de ele ter aquelas orelhas ou achaste piada?

R: Oh fiquei triste porque ele quando era pequeno fiquei feliz, mas depois ele cresceu e eu fiquei um bocado triste por gozarem com ele.

Q: E a tua parte preferida do filme?

R: A minha parte preferida foi quando o Dumbo foi visitar a mãe, eu adorei.

Q: Muito bem. Nós falámos há pouco de racismo. Tu dirias que há racismo neste filme?

R: Olha acho que quando gozaram com ele [Dumbo] os corvos.

- **A1, 7 anos (26 minutos e 40 segundos)**

Q: Costumas assistir televisão em casa?

R: Sim, muito.

Q: Para além da televisão, também utilizas o telemóvel ou no tablet?

R: Vejo na televisão ou no telemóvel, mas no telemóvel é pouco. Também tenho um tablet, mas ele está sem bateria.

Q: E o que costumavas ver na televisão?

R: Costumo ver desenhos e às vezes uma série de ginástica olímpica, mas já acabou.

Q: Ah, muito giro. Costumas ver sozinha ou acompanhada?

R: Mais sozinha, mas às vezes eu vejo acompanhada.

Q: Muito bem, e tens irmãos para verem contigo?

R: Tenho cinco irmãos, mas só o T é que costuma estar mais comigo, tem 15 anos.

Q: E desenhos animados, costumavas ver também?

R: Sim, costumo ver um desenho animado no Youtube chamado Gabriel e Shirley. Na televisão vejo só um bocadinho Netflix com a minha mãe. Ah, e também vejo Carol e Dudu.

Q: Já assististe algum que não te identificaste muito?

R: Olha eu gosto também de ver a Marcha e o Urso e acho que não gosto de mais nenhum. Vejo este quando já estou enjoada do Youtube. Ah, mas não gosto nada dos de dinossauros, eu gosto é de unicórnios.

Q: E a animação Dumbo que vimos no outro dia, já tinha visto em casa?

R: Não, mas eu conheço. Eu sabia que ele era bebé e era cinzento, mas não sabia que tinha as orelhas tão grandes, achava que era igual à mãe.

Q: Ah pois, ele pareceu ser um elefante especial. Tu quando vês os teus desenhos animados, costumavas identificar-te com as personagens e trazê-las para as brincadeiras na escola?

R: Sim, eu trago a Barbie, mas também gosto de ser a Florzinha, Lindinha e Docinho.

Q: Muito giro. Costumas brincar a mais alguma coisa nos intervalos?

R: Muito às mães e aos filhos.

Q: Olha essa era a minha brincadeira preferida quando tinha a tua idade. E a brigarem ou maltratarem colegas teus, já assististe também?

R: Sim já e eu fico a assistir e até digo “Nhami a pipoca está boa” como se fosse uma série.

Q: Normalmente não fica nenhum colega teu triste nessa situação?

R: Acho que não.

Q: Eu já reparei que esta escola é multicultural, com várias etnias. Tu costumavas brincar com os teus colegas por exemplo que têm uma cor de pele diferente da tua?

R: Eu podia brincar, mas eu só brinco com meninas.

Q: E com meninas de outras culturas, por exemplo, que não são portuguesas?

R: Ah sim, às vezes. Havia uma menina que eu brincava com ela e ela era de cor, mas um dia começou a gozar comigo e eu já não brinquei mais com ela. Chamava-me de chata, mas eu tinha várias amigas sem ser ela.

Q: Oh assim tu brincavas com outras amigas que não gozassem contigo. Vamos então ver agora o teu desenho, pode ser? Consegues dizer-me qual é a sua história?

R: Então o Dumbo está feliz, mas a mãe não está nada feliz porque as crianças estão a gozar com ele. Deixei estas pintinhas para ficar fofinho.

Q: E ficou muito bonito o teu desenho, mas porque decidiste usar estas cores?

R: Oh eu pensava que era laranja só que é castanho. Quis fazer terra só que mais clarinha.

Q: Ah, e depois estas são as cores que escolheste para o fundo?

R: Sim, mas eu inverti, esta parte vermelha é como se tivesse muitas flores e depois o azul como se fosse céu. Eu por acaso achei que ia ficar giro e é ao ar livre por isso é que pus os passarinhos.

Q: E este é o vestuário dos meninos do filme?

R: Sim, os meninos meti a calça de azul, os sapatos de verde e a camisa de amarelo e este ficou sem calças [riu-se]. Eu ia fazer ele grande só que não tinha espaço. A saia desta menina é de *ballet*, só que não deu tempo de acabar.

Q: Olha e tu sentiste alguma coisa enquanto estavas a desenhar?

R: Fiquei triste, mas eu não chorei.

Q: E qual foi a ordem com que fizeste o teu desenho?

R: Primeiro desenhei o Dumbo, depois a mãe, as crianças e depois o fundo.

Q: Se tivesses feito este desenho em casa, achas que iria sair igual?

R: Acho que não, ia fazer a parte dos elefantes a gozarem com ele para também não ficar igual.

Q: Também foi uma parte forte da animação. Agora outro assunto, tu sabes o que significa racismo?

R: Eu não sei falar, mas acho que é tipo gozar. A minha mãe já me ensinou só que eu já me esqueci do nome. É tipo pessoas a gozarem por causa de coisas que a pessoa tem diferentes.

Q: Qual foi a personagem que gostaste mais deste filme?

R: O Dumbo e a mãe porque eu achei eles muito bonitos e muito fofinhos e o Dumbo não tem culpa das suas orelhas.

Q: Se tivesses um amigo por exemplo com as orelhas maiores, ias gozar?

R: Eu não, minha mãe me ensinou a não gozar.

Q: Já viste que as orelhas dele até lhe permitiram saber voar?

R: Pois é, a minha mãe disse que o sonho dela era saber voar.

Q: E a personagem dos corvos, o que achaste deles?

R: Não me lembro da cor deles. Eu acho que eram de muitas cores e estavam a gozar com o Dumbo.

- **B, 8 anos (11 minutos e 50 segundos)**

Q: Tu costumavas ver televisão em casa?

R: Sim, só um bocadinho.

Q: Para além da televisão, utilizas telemóvel ou tablet também?

R: Uso o Tablet.

Q: E o que costumavas ver mais?

R: Youtube, jogos de carros e do futebol, e um bocadinho de violência e guerra.

Q: Muito bem, parece-me que gostas de temas como o futebol. Quando assistes televisão em casa, costumavas estar sozinho?

R: Sim, sempre.

Q: E há algum desenho animado que costumavas ver muitas vezes?

R: O homem-aranha.

Q: Uau, também gostavas de conseguir voar como ele?

R: Sim.

Q: E olha, há algum desenho animado que não gostaste muito de ver?

R: Não me lembro.

Q: Pronto, se te recordares depois podes dizer se quiseres. A animação que assistimos há poucos dias, o Dumbo, já o tinhas visto em casa?

R: Não.

Q: Então e qual foi a parte que gostaste mais de assistir?

R: Quando ele começou a voar.

Q: Esse momento pareceu mágico. Já vi que tu és um bocadinho tímido, mas se houver alguma pergunta que não percebes tão bem, eu posso repetir.

R: Obrigado.

Q: Aqui na escola, que brincadeiras costumavas fazer mais nos intervalos?

R: Jogo da apanhada e escondidas.

Q: Muito fixe, também gostava de brincar quando tinha a tua idade. Achas que agora poderíamos falar um pouco do teu desenho? Achas que me podias explicá-lo?

R: Posso. O Dumbo está sozinho, há fogo e ele saltou e caiu aqui dentro.

Q: Ah já sei, pareceu-me uma parte um bocadinho triste do filme. O que achaste tu?

R: Não gostei dela então desenhei.

Q: Fizeste muito bem. Tenho aqui outro assunto que gostava de te perguntar, tu sabes o que é a palavra racismo?

R: [Acenou que não]

Q: Pronto. E a personagem preferida deste filme, tens alguma que gostaste mais e me queiras dizer?

R: Não sei.

Q: Vou então só fazer-te a última pergunta, já viste algum colega teu gozar com outra pessoa ou contigo aqui na escola?

R: Não.

- **D, 6 anos (22 minutos)**

Q: Tu costumavas ver desenhos animados em casa, por exemplo na televisão?

R: Às vezes sim.

Q: Também tens telemóvel ou tablet para assistires aos teus conteúdos?

R: Vejo no meu telemóvel, eu não tenho tablet. Eu vejo também muitos vídeos no Youtube. Gosto de ver um canal que eu gosto muito, são duas pessoas, o Marcelo e a Duda.

Q: Olha tão giro, não conheço esse canal. Achas que me conseguias explicar o que é que eles fazem nos vídeos?

R: Eles gravam Minecraft, é tipo batalha de construção.

Q: Deve ser mesmo interessante, costumavas assistir outros conteúdos diferentes?

R: Na maioria só vejo isto. Vejo muito mais canais, o tiktok para eu dançar e também vejo desenhos animados.

Q: Ah e qual é o conteúdo que costumás assistir mais vezes?

R: Eu vejo a Disney Júnior e o Panda. Também vejo a Barbie e a Peppa, enquanto me preparo para ir para a escola. Às vezes também filmes com os meus pais.

Q: Lembras-te qual foi o que gostaste mais de ver?

R: Sim, chama-se “o dia do sim”, é uma família que tinha de dizer tudo que sim.

Q: Esse nunca vi, tão engraçado. Já viste alguns filmes sozinha?

R: Não, eu não vejo filmes sozinha, só com os meus pais.

Q: Mas enquanto estás a ver os conteúdos no Youtube, costumás estar sozinha?

R: No Youtube às vezes vejo sozinha, quando o meu pai vai ao café e a minha mãe está a trabalhar. Eu fico sozinha a ver o Youtube.

Q: Sabes qual é o teu desenho animado preferido?

R: Eu vejo pouco então não sei, o que vejo mais é a Peppa.

Q: Também gostas de ver conteúdos mais violentos?

R: Ah não, não vejo isso, e o que eu gosto menos, menos, menos é a princesa Sofia. Não gosto muito porque tipo ela é um bocadinho chata e a história é muito longa, eu queria uma história mais pequenina.

Q: Então e a animação Dumbo, que assistimos no outro dia, já tinhas visto em casa?

R: Não, nunca.

Q: Sabes dizer-me qual foi a tua parte preferida?

R: Foram três, quando ele nasceu, quando ele visitou a mãe e a torre de elefantes no circo.

Q: Estou-me a lembrar na torre de elefantes [riu-se] achei tão engraçado. Quando vês desenhos animados em casa, costumás trazer as personagens para as brincadeiras na escola?

R: Não, isso não. Na escola costumamos brincar às mães e aos pais, é aquilo que nós brincamos mais.

Q: Recordas-te se alguns colegas teus costumam ter brincadeiras mais violentas?

R: Sim, alguns amigos meus são violentos. Olha, são três, o T, o R e o D. O D nunca me bateu, mas ele só me chama nomes e eu conto para a minha mãe e ao professor às vezes.

Q: Oh isso é chato. Também viste alguém brigar ou gozar com outra pessoa por não ser da mesma etnia, por ter uma cor de pele diferente?

R: O D também já bateu sim, mas ele fez uma vingança e bateu nele também. Sabias, eu tenho amigas também mais escurinhas e brincamos também, mas brinco mais com a C, a S e a J1. A M eu brinco com ela às vezes.

Q: Olha e agora podemos falar um pouco do desenho que fizeste?

R: Eu não fiz cara à mãe porque ela está virada para lá. Elas estavam a gozar das orelhas dele e depois a mãe tirou-o para elas não verem as orelhas dele e depois ele ficou aqui com o rato [aponta para o canto inferior direito].

Q: Ah e foste tu que escreveste os nomes?

R: Sim.

Q: Estas cores representam as cores do filme, não é?

R: Sim, as cores do início, quando diz Dumbo.

Q: E aqui esta parte, consegues explicar-me?

R: É a tromba. E ao ratinho também fiz a pena, eu lembrei-me do ratinho.

Q: Pois foi, ficou mesmo giro o teu desenho. Aqui esta elefante tinha uma coisa não pescoço?

R: Sim, no filme elas tinham aqui umas coisas no pescoço, mas eu achei que ia demorar muito tempo então eu só fiz em uma.

Q: Tu sentiste ou pensaste alguma coisa enquanto estavas a fazer o desenho?

R: Sim, eu senti que estava muito realista ao filme, eu gostei muito.

Q: É verdade, ficou mesmo parecido. Enquanto estavas a ver o filme, não ficaste triste com esta parte do filme, que tu desenhaste?

R: Eu estava um bocadinho triste sim, mas depois quando o Dumbo foi visitar a mãe eu fiquei muito feliz.

Q: Houve mais alguma parte que também não gostaste deste filme? Acredito que esta foi a que gostaste menos por isso desenhaste não é.

R: Olha esta foi a que gostei menos, mas também não gostei de uma parte parecida com esta mais ou menos só que com os pássaros, mas depois essa parte foi mágica para mim quando ele conseguiu voar, quando ele estava com os pássaros.

Q: Essa parte foi mesmo gira, não é?

R: Foi porque quando ele estava a voar aí as orelhas dele eram muito grandes e aí pareciam tipo asas por isso é que ele conseguiu voar, eu acho.

Q: Também me recordo. E o que achaste das personagens dos corvos que estavas a falar?

R: Eles eram brancos e pretos e o bico acho que era amarelo-torrado.

Q: Ah, também gostaste deles não?

R: Oh não, eles eram maus, estavam a gozar com ele [Dumbo].

Q: Oh pois, eles gozaram antes de o elefante começar a voar não foi? Também me estou a recordar. Agora queria era falar contigo sobre outro assunto que tenho aqui, tu sabes o que significa a palavra racismo?

R: Não, eu já me esqueci.

Q: Ah foi, mas alguém já te tinha falado dessa palavra?

R: Sim, um dia eu ‘tava a perguntar qual era o favorito do meu pai, se era o Bolsonaro ou o Lula e aí ele disse Lula porque o Bolsonaro tinha muito racismo e depois eu já me esqueci o que é que era.

Q: Então talvez seja uma coisa má, o que é que tu achas?

R: Pois eu não sei já o que é, o meu pai só me disse aquilo.

Q: Então tu achas que neste filme que vimos há racismo?

R: Pois, secalhar até há. Podes dizer-me?

Q: Posso claro, sim aqui há.

R: Ahh a sério? A onde?

Q: Na parte dos corvos, na sua caracterização.

R: Hmmm e quem é que pôs?

Q: Quem criou o filme, então este filme foi criticado na sociedade por isso.

R: Ahhh que mau, mas eu pensei que eles eram pretos por causa que queriam, eles acharam a combinar, parecidos aos pinguins.

Q: Pois e poderia ser assim.

R: Mas olha, eu também achei outra parte mágica, tipo muito mágica.

Q: A sério, qual foi?

R: Olha aquela que eles estavam a sonhar e criaram bolhas e criaram vidas. Eles estavam a marchar com a trompete, eu gostei desta, foi muito gira.

Q: [Riu-se] foi muito divertida. Já vi que tu gostaste de várias partes da animação.

R: Sim, mas eu também tenho outra parte muito engraçada, foi quando o rato ia caindo, depois subia e caía outra vez, parecia que estava bêbado. Depois acho que ele se estava a achar porque estava a dormir na bolha e depois caiu.

Q: [Riu-se] ele era mesmo cómico, o ratinho. Então qual foi a tua personagem preferida do filme?

R: Foi aquela das bolhas, ahh e a personagem, o que eu achei muito fofinho foi o Dumbo quando ele nasceu e ele também é o principal.

Q: Tu desenhas-te muito bem, tu achas que em casa ias fazer igual ou outra parte?

R: Hmm não sei, eu acho que conseguia e fazia esta parte do filme mesmo porque eu não gostei nada.

- **F, 6 anos (17 minutos e 48 segundos)**

Q: Costumas ver desenhos animados em casa?

R: Sim.

Q: Quais são os que costumavas ver com mais frequência?

R: Super heróis e um cão super-herói que não sei o nome.

Q: E qual é o teu desenho animado preferido?

R: O Dumbo.

Q: Oh tão giro, já tinhas visto em casa?

R: Sim, umas 100 vezes.

Q: [Riu-se] então já deves saber a história toda. Viste sempre sozinho ou acompanhado?

R: Com os meus irmãos e a minha irmã.

Q: Costumas ver mais algum em casa que queiras referir?

R: O Dumbo e o rei Leão, mais nenhum.

Q: Normalmente vês televisão sozinho ou acompanhado?

R: Sozinho.

Q: E quando gostas das personagens desses conteúdos que vês, não as levavas para as brincadeiras na escola?

R: Isso não, só trago o meu skate.

Q: Ao que costumavas brincar nos intervalos?

R: Eu brinco com o skate, com a bola, à apanhada lá em baixo e às escondidas no pátio.

Q: E nessas brincadeiras com os teus colegas, já viste alguns a brigarem?

R: Sim, batem.

Q: E tu sabes dizer porque se batem?

R: Hm, não sei. O D bateu-me não sei porque e eu também bati.

Q: Pois, isso é mesmo chato. Achas que podemos falar agora um bocadinho do teu desenho. Achas que me poderias explicar o que desenhaste?

R: Eu pensei que era aquilo que eu gostei, enganei-me.

Q: Ah, mas não faz mal, podes explicar na mesma o que desenhaste.

R: Então foi o filho a voar, eu esqueci de desenhar o comboio, só fiz essa parte. E depois aqui são os pássaros.

Q: Ah, aqui fizeste a personagem dos corvos?

R: Sim, eles eram maus, mas depois aqui eles ajudaram a conseguir voar.

Q: Pois foi, consegues recordar-me como é que eles fizeram isso?

R: Deram a pena máxima ao Dumbo.

Q: Ah, já me recordo, pois foi. Então, mas visto que tu desenhaste uma parte boa da história, qual achas que foi aquela que não gostaste?

R: A que os corvos gozaram.

Q: Ah, consegues explicar-me porquê?

R: Eram maus e eles até estavam a fumar um cigarro, o grande.

Q: Então se fosses fazer um desenho sobre a parte má desta história, irias meter esta parte?

R: Sim, eu ia fazer a parte que eles gozam e está lá o rato.

Q: Então e aqui no desenho que tu fizeste, qual foi a parte que desenhaste primeiro?

R: Foi isto [aponta para o Dumbo].

Q: E também decidiste pintar o Dumbo de azul?

R: Sim porque ele era um bocadinho azul.

Q: E esta parte verde, consegues explicar-me?

R: Era um avião parecido a um comboio.

Q: Achas que se fizesses este desenho em tua casa, iria sair igual ou diferente?

R: Hmm, ficava mais bonito.

Q: [Riu-se] Porque dizes isso?

R: Oh porque eu me enganei aqui, na mãe do Dumbo.

Q: Mas também está muito giro. Gostava de te perguntar agora se conheces o que é racismo?

R: Eu acho que é quando gozam ou batem a alguém.

Q: Então e qual foi a personagem que gostaste mais?

R: Foi o Dumbo porque ele é bonito e é macio.

Q: Pois é, tu importavas-te que um amigo teu tivesse umas orelhas maiores ou ias gozar com ele?

R: Oh o meu irmão tem as orelhas grandes.

Q: Oh, mas tu gozas com ele?

R: Eu chamo ele de cabeçudo porque ele também goza comigo.

- **J1, 6 anos (17 minutos e 15 segundos)**

Q: Costumas ver televisão em casa?

R: Sim.

Q: Mais sozinha ou acompanhada?

R: Às vezes vejo sozinha e outras vezes o meu pai e a minha mãe vêm-me acompanhar.

Q: Ah, e o que é que tu assistes na televisão?

R: Hm, Disney júnior e o Panda.

Q: Também utilizas outros dispositivos como o telemóvel ou o tablet para veres os conteúdos?

R: Não, nem telemóvel nem tablet, só tenho o tablet do meu pai.

Q: E às vezes costumas ver lá alguns conteúdos?

R: Não porque o tablet está sem bateria.

Q: Sabes dizer-me qual é o teu desenho animado preferido?

R: A bluey, um episódio só de cadelas que são muito engraçadas.

Q: [Riu-se] Tão giro, não conheço. Costumas ver outros conteúdos?

R: Vejo a Minnie e o Mickey e os PJ Masks.

Q: Também tens o hábito de ver filmes em casa?

R: Sim, com o meu pai e a minha mãe. Vejo o Dumbo e o Madagáscar, e também vejo a Elsa e a Ariel, e ainda vejo a minha preferida, a Jasmin.

Q: Ah, tu já tinhas visto a animação Dumbo?

R: Sim, muitas vezes.

Q: Então vês os conteúdos sempre acompanhada, é isso?

R: Às vezes vejo sozinha porque a minha mãe tem de ir fazer o jantar e eu adormeço.

Q: Ah e há algum desenho animado ou filme que tu não tenhas gostado nada de ver?

R: Hmm, olha eu não gosto muito do Dumbo porque ele tem várias partes tristes.

Q: Pois é verdade, então e qual é a tua cena preferida?

R: É quando ele encontra a mãe, quando eles ficam juntos outra vez.

Q: Então e esta que desenhaste, foi o que gostaste menos?

R: Sim, foi quando os pássaros estão a gozar e fiz também o circo, o Dumbo e o rato.

Q: Então o que conseguimos ver aqui? Ajudas-me a perceber?

R: Sim, vemos a relva, um bocadinho de água, aqui está o circo, uma cascata. Só esta parte aqui é que não é céu, o resto é. E eu quis meter aqui um coração. Ah, está também aqui a árvore e os pássaros que não tive espaço para desenhar os outros dois.

Q: Ah, muito giro. Neste desenho já é de noite?

R: Não, é meia tarde, mas o circo já estava fechado porque as elefantes tinham caído e o Dumbo foi dormir.

Q: Qual foi a parte que tu desenhaste primeiro?

R: A parte que eu desenei primeiro foi as nuvens e a última foi os pássaros.

Q: Ah okay, e tu pensaste ou sentiste alguma coisa enquanto estavas a desenhar esta cena?

R: Pensei o que eu queria desenhar e podia desenhar.

Q: Pois, tiveste a liberdade de escolher o que querias representar como a parte que gostaste menos, não é? Mas ficaste triste com esta parte do filme?

R: Fiquei um bocadinho.

Q: Consegues explicar-me porque não gostaste desta parte do filme?

R: Oh porque não gosto quando as pessoas gozam com os outros. Eu quis desenhar esta parte porque eu não gostei, é a mais feia.

Q: Pois, gozar não é uma coisa bonita, não é? Estava aqui a lembrar-me de outra questão que te queria fazer, tu por acaso já ouviste alguma vez em casa a palavra racismo?

R: Não.

Q: Ah okay. Outra coisa, e já alguma vez viste aqui na escola gozarem com outra pessoa por ela ter uma cor de pele diferente?

R: Muitas pessoas e não foi só pela pele.

Q: Então?

R: Não me lembro, mas gozaram.

Q: Então, mas já gozaram pela cor de pele diferente?

R: Sim, uma vez o T disse na fila ao D “olha tu cheiras mal porcalhão” e o D ficou triste e empurrou-o. O D tem um tom de pele mais escura.

Q: A cor dos corvos que pintaste aqui é diferente da animação, não é?

R: Sim, eles eram pretos, mas eu não quis fazer os passarinhos feios, meti este verde e depois o amarelo e ficou com esta cor assim.

Q: Qual foi a personagem que tu gostaste mais?

R: Foi o rato e das bolhas porque ele é muito divertido. Sabias, a personagem preferida da minha mãe é o Dumbo e a do meu pai é aquele senhor que estava com as elefantes no circo, o meu pai gosta muito.

Q: Se fizesses este desenho em casa, achas que iria igual ou ias ter ajuda?

R: Ia fazer sozinha, eu gosto muito de fazer desenhos, é a minha coisa favorita de fazer em casa. Eu brinco muitas poucas vezes, mas eu desenho mais.

- **P, 6 anos (14 minutos)**

Q: Tu costumavas assistir televisão em casa?

R: [Acenou que sim]

Q: Com alguma frequência?

R: Sim, vejo muito.

Q: Mais acompanhado ou sozinho?

R: Acompanhado pela mãe. Não vejo sozinho.

Q: Ah, e o que costumavas ver mais na televisão?

R: Vejo o homem aranha só.

Q: Então e também tens um tablet ou telemóvel?

R: Só tenho tablet para jogar.

Q: Olha boa, jogos de quê?

R: Carros.

Q: Lembras-te com que idade começaste a ver televisão?

R: Acho que com um ano.

Q: E dos desenhos animados, costumavas ver algum de violência?

R: Não.

Q: Por acaso já tinhas visto a animação Dumbo em casa?

R: Sim, vi com a minha mãe.

Q: E o que é que achaste?

R: Que era giro.

Q: Então e qual foi a tua cena preferida?

R: A do circo, com as elefantes umas por cima das outras. Também achei que no início do filme estava seca.

Q: Então e qual é a tua personagem preferida?

R: A minha e da minha mãe é o Dumbo porque ele é pequeno. Mas olha também vi o Madagáscar com a minha mãe e gostei mais.

Q: Muito fixe. Tu quando vês esses desenhos animados que gostas, não costumavas trazer essas personagens para a escola?

R: Não.

Q: Então e aqui na escola, costumam brincar ao quê?

R: Brincamos à apanhada, às escondidas e a jogar à bola.

Q: Muito fixe. Vamos então ver aqui o teu desenho. Conseguias explicar-me?

R: É a mãe do Dumbo quando está a ser presa por este senhor.

Q: Ah, acho que já sei.

Q: Então e o que é que desenhaste primeiro?

R: Primeiro foi a mãe Dumbo, depois o Dumbo, a relva e o céu.

Q: Tu pensaste ou sentiste alguma coisa enquanto estavas a fazer este desenho?

R: [Acenou que não]

Q: E tu achas que este desenho se o fizesses em casa iria sair igual ou ias ter ajuda?

R: Igual.

Q: Gostava de te questionar sobre outro assunto. Tu sabes o que é racismo?

R: Ah não.

Q: E ainda te recordas do filme que vimos?

R: Já não.

- **J, 6 anos (15 minutos e 37 segundos)**

Q: Tu costumavas ver televisão em casa?

R: Sim.

Q: O que costumavas ver?

R: Lucas Neto, Filipe Neto e vídeos sobre outros Youtubers e filmes.

Q: Qual é o conteúdo que assistes mais?

R: Lucas e Filipe Neto só.

Q: Já viste algum filme ou desenho animado que não gostaste nada?

R: Sim.

Q: A sério? Sabes dizer-me como se chamava?

R: Não me lembro.

Q: Costumas ver os filmes sozinho ou acompanhado?

R: Sozinho às vezes, mas quase nunca acompanhado.

Q: E também tens o hábito de utilizar outros dispositivos como o tablet ou o telemóvel?

R: Sim, tablet, telemóvel não tenho.

Q: E a animação Dumbo, já tinhas visto em casa?

R: Hm, não.

Q: Quando vês os teus vídeos preferidos, não costumas trazer essas personagens para as brincadeiras nos intervalos?

R: Não, isso não.

Q: Quais são as tuas brincadeiras preferidas aqui na escola?

R: Apanhada, escondidas, jogar à bola e essas coisas.

Q: E assim alguma brincadeira mais violenta?

R: Não.

Q: Nunca viste um amigo teu brigar com outro nos intervalos.

R: Hmm não.

Q: Ainda bem. Podemos então falar um pouco sobre o teu desenho? Gostava que me explicasses o que é que desenhaste.

R: O elefante, a casa, o trampolim e o circo.

Q: Ah então tu aqui desenhaste várias partes que não gostaste do filme?

R: Sim, exato!

Q: Então qual foi a parte do filme que tu gostaste menos, consegues dizer-me?

R: Essas três, quando os palhaços gozaram, quando a mãe foi presa e quando o Dumbo estava aqui em cima do prédio com fogo e caiu.

Q: E tu sentiste alguma coisa enquanto estavas a desenhar esta parte?

R: Hm não, não.

Q: Este desenho se fizesses em casa, iria sair igual ou além te iria ajudar?

R: Ah não, ninguém.

Q: Tu lembraste da parte dos pássaros, os corvos da animação?

R: Sim.

Q: Como achas que eles eram?

R: Hm eu acho que eram um pouco diferentes porque havia uma parte branca e outra era preta e a forma como falavam era estranho. Ah e até com o cigarro foram acordar o Dumbo que estava a dormir na árvore.

Q: Pois foi, também me recordo. Qual foi então a tua parte preferida do filme?

R: O Dumbo dormindo na árvore.

Q: E a tua personagem preferida?

R: O rato porque é pequeno e também a mãe porque eu adoro a minha mãe.

Q: Agora gostava só de te questionar sobre um último assunto. Tu sabes o que significa a palavra racismo?

R: Não.

- **S1, 7 anos (10 minutos e 17 segundos)**

Q: Tu costumavas ver televisão em casa?

R: [Acenou com a cabeça que sim]

Q: Com alguma frequência?

R: Sim, muito.

Q: Também utilizas outros dispositivos como o telemóvel ou o tablet?

R: Sim, eu uso o meu telemóvel para jogar.

Q: E na televisão, não vês nenhum desenho animado que gostes muito?

R: O “elefant”

Q: Mas é o Dumbo?

R: Sim.

Q: Ah, tu já tinhas visto o Dumbo em casa antes?

R: Sim.

Q: Ah, sozinho ou acompanhado?

R: Sozinho.

Q: E agora achas que me podes explicar o que desenhaste aqui?

R: Sim, fiz o Dumbo e mãe a fazer natação.

Q: Ah, mas essa parte não aparece no filme ou aparece?

R: Não. Ela vai para a água e ele vai jogar.

Q: Ahh, mas tu recordas-te que eu pedi para desenharem a parte que gostaram menos do filme?

R: Sim, mas quis fazer livre.

Q: Ah, tudo bem, então consegues agora dizer-me qual foi a parte do filme que tu não gostaste nada?

R: Foi quando a mãe foi levada pela polícia.

Q: Pois, essa parte foi mesmo triste.

Q: Tu costumavas desenhar em casa?

R: Não.

Q: Então e este se fizesses em casa, irias ter ajuda?

R: Também não.

Q: Então e qual foi a personagem que tu gostaste mais do filme?

R: [Momento de silêncio]

Q: Gostava de te questionar sobre o último tópico, tu sabes o que significa a palavra racismo?

R: [Acenou que não]

Q: Não queres falar?

R: Não gosto de falar.

- **S, 6 anos (20 minutos)**

Q: Costumas ver televisão em casa?

R: Sim.

Q: Quais são os conteúdos que assistes com mais regularidade?

R: Eu costumo ver princesa Sofia e às vezes do telefone jogo e faço outras coisas.

Q: Tu tens um telefone pessoal?

R: Não, é o do meu pai.

Q: E costumavas jogar ao quê?

R: Jogos de maquilhagem, carros, uns para matar as pessoas.

Q: Jogos de vários estilos, também gostas de jogos violentos?

R: Sim!

Q: E na televisão? Qual é o teu desenho animado preferido?

R: Vejo todos os dias a princesa Sofia.

Q: E é a tua preferida?

R: Sim porque tem o meu nome.

Q: E o que é que ela costuma fazer nos episódios?

R: Ela brinca, ela vai para a escola de magia, ela tem um cavalo que depois voa, tem um coelho, tem dois pássaros e tem um irmão.

Q: Uau muita coisa, que giro! Costumas ver onde?

R: Vejo na televisão porque eu às vezes vou comer para a sala.

Q: E o desenho animado Dumbo, já tinhas visto em casa?

R: Não, mas a minha mãe vai-me comprar o livro. Eu conheço o Dumbo porque eu já vi o livro.

Q: Ah então e tu gostas-te deste filme, certo?

R: Sim.

Q: Qual foi a parte que gostas-te mais do filme?

R: Foi a parte em que os pássaros caíram todos.

Q: Qual?

R: Eles estavam na árvore e um caiu ao chão.

Q: Ah e o Dumbo estava onde?

R: O Dumbo estava no chão.

Q: Ah já me recordo, o que achaste dos corvos?

R: Eram estranhos porque os pássaros não fumam e as cores são mais bonitas. Eles eram um pouco feios.

Q: Mas na tua opinião, eles eram normais?

R: Diferentes, não têm a mesma cor. Eles eram pretos.

Q: Hmm, sim a sua cor era diferente, mas tu também tens amigos com uma cor diferente da tua e são pessoas normais, não achas?

R: São diferentes porque eles não falam como nós, não querem brincar connosco e têm uma cor diferente.

Q: Hm, então, mas tu só gostas das pessoas que têm a mesma cor de pele que tu?

R: Sim, só cor de pele.

Q: Pronto, eu acho que a cor delas é tão importante e bonita como a tua. O que achas tu?

R: Não, a cor delas é feia.

Q: Então e aqui na escola ao que costumavas brincar?

R: Com as minhas amigas, às mães e aos pais, hoje brinquei agora mesmo a fingir que o J era o robô e o A1 era o pai, eu era a mãe, a J1 era a filha bebé e o F era o mano mais velho. Ele era robô, mas depois quando nós tocávamos ele já não era.

Q: Que giro! E a brigarem entre colegas, também já assististe?

R: Sim, já. O D, o R e o T.

Q: Eles costumam brigar?

R: Sim, até na ginástica, eles estão sempre a lutar.

Q: E tu por acaso já viste algum gozar com algum amigo teu pela sua cor de pele ou por não ser português?

R: Não, nunca vi. Brincamos todos.

Q: Muito fixe. Podemos então falar do teu desenho? Tu fizeste vários corações, não foi? O que é que tu desenhaste?

R: Eles caíram e depois foram para aqui e isto estava roto e eles caíram ao chão.

Q: Hm, e o Dumbo estava aqui?

R: Eu esqueci-me de desenhar ele alto, mas estava aqui no cimo.

Q: Ah e depois ele caiu aqui dentro? Ah no trampolim, claro. Então e tu não gostaste desta parte porquê?

R: Oh porque eu não queria que eles caíssem ao chão e os palhaços são muito brincadinhos. Eu já fui ao circo e adorei, mas eu pensei que havia leões e não havia.

Q: Pois às vezes os leões não vão. E aqui está representado o quê?

R: Aqui é o céu, desenhei isto porque é aquilo de brilhar no circo.

Q: E esta parte aqui a cor laranja é a parte do circo?

R: Isso é cor de pele.

Q: Ah pronto. Tu chamas a isto cor de pele?

R: Sim porque é cor de pele.

Q: Ah, Então?

R: Porque é a minha cor.

Q: E esta parte é o quê?

R: São corações e estrelinhas, aquelas luzinhas que há no circo.

Q: Ah, ou seja, tu em vez de fazeres bolas, decidiste fazer estas formas?

R: Sim porque eu não sei fazer círculos, faço tão mal.

Q: Deixa, assim também ficou muito giro.

Q: E o que é que tu desenhaste primeiro?

R: Primeiro foi o palhaço, o céu e o sol, depois desenhei o rato e o Dumbo.

Q: E em último?

R: Foi isto, a decoração.

Q: Olha e tu sentiste alguma coisa quando estavas a desenhar?

R: Não.

Q: Tu costumavas desenhar em casa?

R: Sim, desenhos para a minha mãe e até sei escrever.

Q: E este desenho, se fizesses em casa, fazias sozinha ou ias ter ajuda?

R: Sozinha, até tenho um caderno que é desenhos só meus e outros que ela desenha e eu pinto, ela faz um coração muito mais grandão.

Q: Queria perguntar-te agora sobre outro assunto. Sabes o que significa a palavra racismo?

R: O que é que é isso?

Q: Por exemplo, tu já viste algum colega teu gozar com outro pela sua cor de pele diferente?

R: Sim, o D às vezes goza.

Q: Então e qual foi a personagem que tu gostaste mais deste filme?

R: Eu gostei da parte em que o Dumbo se despediu da mãe e ficou a chorar.

Q: Oh gostaste dessa parte porquê?

R: Porque gostei.

Q: Mas tu gostaste de o ver ficar triste?

R: [Acenou que sim]

Q: Hm, não sei se estou a compreender. Consegues explicar-me porquê?

R: Olha o que eu não gostei mais hoje foi que a C me puxasse o cabelo que era para eu não brincar com o P e ela ficou de castigo.

Q: Tu já foste injusta com algum amigo teu?

R: [Acenou que sim]

Q: Consegues explicar-me?

R: A minha vizinha também me bateu uma vez e eu só bati devagarinho com a ponta do pé e ela chorou logo.

- **M, 6 anos (17 minutos e 46 segundos)**

Q: Tu costumavas ver televisão em casa?

R: Muito.

Q: O que costumavas ver mais?

R: O canal Panda.

Q: Quando tinhas a tua idade também gostavas de ver.

R: Há lá vários desenhos animados que eu adoro, um deles são gatinhos onde uma menina segura o pandinha e começa a fazer várias aventuras.

Q: Oh tão giro, como é que se chama?

R: Eu acho que é Gabi e gatos, acho que é assim, não me lembro.

Q: Muito giro, vês mais alguma coisa?

R: Sim, às vezes vejo algumas princesas.

Q: E usas outros dispositivos como o tablet ou o telemóvel?

R: Sim, eu jogo no meu telefone *stumble Guys*. Quase todos os meus amigos jogam, a D também joga, até o M também joga. Tens de passar bichinhos com desafios. O meu pai ajuda-me com algumas coisas que eu ainda não sei responder.

Q: Então e tu quando vês os desenhos animados, costumavas ver sozinha ou acompanhada?

R: Eu costumo ver com a minha mãe e às vezes com o meu pai.

Q: Tens algum desenho animado preferido?

R: Acho que tenho, é a LadyBug.

Q: Quando assistes estes desenhos animados, tu costumavas trazer para as brincadeiras da escola?

R: Sim, nós jogamos todos juntos aos *stumble Guys* e aos *Among us* também.

Q: Uau, como é que vocês fazem isso?

R: Nós primeiro fingimos ser os personagens e depois metemos soco, a rasteira e o soco bombado. Depois quando nós vamos vencer e alguém nos vem atrapalhar, nós damos soco e vamos a correr.

Q: Mas não se aleijam?

R: Não, é tipo assim um soquinho.

Q: Esse parece muito giro. Costumam brincar a outras coisas também?

R: Sim, à apanhada. Um dia eu magoei-me a jogar à apanhada. O que jogamos mais é ao *stumble Guys* e a uma brincadeira de atirar as garrafas para ver quem vai apanhar e tem direito a lançar. Quem tiver lançado mais vezes vence.

Q: E o Dumbo, já tinhas visto em casa?

R: Não.

Q: E gostaste?

R: Sim, achei bem giro.

Q: Qual foi a tua parte preferida?

R: Foi aquela que eles estavam a construir o circo. Na verdade, é a parte que o Dumbo cai e elas começam a gozar que ele tem umas grandes orelhas. Ele estava lá, também a mãe e a cegonha apareceu com o bebé.

Q: Ah já sei, e depois as amigas da mãe, as outras elefantes começaram a gozar.

R: Sim foi isso porque tinha umas orelhas muito grandes.

Q: Nessa parte a mãe ficou muito zangada e começou a brigar com todas, não foi?

R: Sim, estava mesmo zangada.

Q: Podemos falar agora um bocadinho do teu desenho?

R: Sim, eu fiz eles a puxarem as orelhas ao Dumbo.

Q: Ah, quem eram eles?

R: As pessoas. Aqui está um menino a puxar as orelhas, tanto que o menino está feliz e o Dumbo está triste.

Q: E aqui o que fizeste?

R: É o laranja do chão.

Q: Ah, então qual foi a parte que tu desenhaste primeiro?

R: Foi o chão. Depois comecei a desenhar este [aponta para o Dumbo] e aqui ia ainda fazer o arco-íris, mas não deu tempo.

Q: Tu aqui na escola também costumavas ver esta realidade que desenhaste? Meninos a gozarem com outros?

R: Sim, às vezes eu vejo isso e eu tento separar e não vejo muito a gozarem.

Q: Nunca viste colegas teus gozarem com outro pela sua cor de pele, por exemplo?

R: Hmm isso não. A S e a K têm um tom de pele mais escuras e são minhas amigas, ninguém gozou elas e os amigos que tenho também, mas às vezes o G começa a gozar e eu digo “não é por elas não terem um tom de pele mais escuro como o teu que tens que gozar elas” porque

o G tem um tom de pele mais escuro. Ele a mim não me diz nada por eu ser branca, mas a elas por serem morenas ele fala que elas tomaram sol na praia e tudo. Eu tento separar de ele gozar elas. Sabes, um dia ele foi amigo delas, mas foi só para lhe gozar.

Q: Tu já alguma vez gozaste?

R: Não, eu também tenho amigas pretinhas e nunca gozei elas, mas uma é grande e outra é pequena.

Q: Queria fazer-te uma questão sobre um tópico diferente. Tu sabes o que significa a palavra racismo?

R: [Acenou que sim]

Q: Achas que conseguias explicar-me?

R: É os brancos gozarem com os pretos.

Q: Onde é que tu aprendeste essa palavra?

R: O meu pai às vezes fala-me dessas coisas ruins, de racismo, para eu aprender muitas coisas. O meu pai diz-me às vezes até para eu fazer desenhos sobre o que é racismo.

Q: A sério? E tu já fizeste?

R: Já, eu pintei um menino de preto, de castanho na verdade e o outro de branco e esse estava a rir-se e o outro estava triste.

Q: Tu lembras-te da personagem dos corvos?

R: Sim, eles estavam a gozar com o Dumbo.

Q: E eles eram de que cor?

R: Pretos e o Dumbo era cinzento.

Q: O que achas sobre eles?

R: Que eram assim diferentes. Num filme é normal alguns animais falarem e eles podiam ter falado também, mas não ficarem assim só a gozarem com eles.

Q: Então qual foi a tua personagem favorita?

R: Foi o Dumbo por causa que ele era muito querido e também tentou ficar com a mãe, ele queria ficar com a mãe.

Q: É verdade, então e tu disseste-me que costumavas desenhar em casa. Achas que ias fazer este desenho igual ou ia ser diferente?

R: Eu acho que ia sair igual, se eu consegui uma vez, também acho que ia conseguir uma segunda.

- **R, 7 anos (10 minutos)**

Q: Tu costumavas ver televisão em casa?

R: Sim, costumo.

Q: Com que frequência?

R: Pouco, eu costumo estar no telefone.

Q: Ah, e o que costumavas ver o telefone?

R: Eu costumo jogar jogos de tiros.

Q: Consegues dizer-me quais costumavas jogar?

R: Jogo o do polícia, porque o meu irmão é polícia e quando eu crescer também quero ser polícia.

Q: Acho isso muito giro. Costumas ver mais alguma coisa?

R: Sim, costumo ir ao Youtube e vejo um jogo de futebol. Também vejo desenhos animados no telefone.

Q: Ah, tu vês os desenhos animados no telemóvel. E qual é o teu preferido?

R: É o de futebol.

Q: E houve assim algum que viste e não gostaste nada?

R: Hmm, deixa pensar. Foi um desenho que era do pijama, era um filme que eu não gostei.

Q: Recordas-te como se chamava?

R: Não me lembro.

Q: Então e aqui na escola, vocês costumam brincar ao quê?

R: No campo, nas escadas do parque, brincamos à apanhada e também aos polícias.

Q: E já tiveste assim alguma brincadeira mais violenta, por exemplo, já brigaste com outro colega?

R: Eu brigo.

Q: Sabes dizer-me porquê?

R: Eu não brigo quando ninguém me faz nada, mas eu brigo quando me batem.

Q: E tu já brigaste com alguém por ter uma cor de pele diferente da tua?

R: [Acenou que não]

Q: Então agora vamos falar um pouco do teu desenho, pode ser? Consegues explicar-me o que desenhaste?

R: Eu desenhei o Rodolfo a visitar a mãe.

Q: Ah, essa foi a parte que gostaste menos, e a parte que gostaste mais, sabes?

R: A parte que eu gostei mais foi aquela parte de luta, com o outro Rodolfo. A luta foi com os outros meninos que brigaram só porque as orelhas dele eram grandes e a mãe defendeu ele.

Q: Ah, já me recordo, e a tua personagem preferida?

R: Foi o Dumbo porque ele era fofo, era pequenino.

Q: Pois é. Então tu aqui também fizeste relva?

R: Sim e também fiz aqui a carruagem.

Q: E aqui é céu?

R: Não, aqui é chuva, estava a chover.

Q: Ah okay, está muito giro. Tu pensaste em alguma coisa enquanto estavas a fazer este desenho?

R: Não.

Q: Olha e sobre outra personagem, o que achaste por exemplo da personagem dos corvos? Achaste que eram normais?

R: Eram diferentes porque outros não estavam a fumar e outros estavam.

Q: Isso é verdade, alguns estavam a fumar. Olha, tu costumas fazer desenhos em casa?

R: Às vezes.

Q: Então se fizesses este desenho em casa, irias fazer igual ou alguém te ia ajudar?

R: Ajudar a M, que me ajuda a fazer os trabalhos de casa, minha irmã.

Q: Gostava de te questionar sobre outro tópico. Tu sabes o que é racismo?

R: Não. O que é?

Q: Por exemplo, se algum colega teu gozar ou maltratar outro pela sua cor de pele diferente, isso pode designar-se de racismo. Já viste alguma situação parecida aqui na escola?

R: Já, o D passou para outra sala porque gozou com um menino que tinha a pele muito, muito castanha.

Q: E o que é que tu fizeste?

R: Eu disse para uma auxiliar.