

UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI

MARIA ROSA CRESPO

**Séries televisivas de juventude: potencialidades pedagógicas em
narrativas de *high school series***

SÃO PAULO

2020

MARIA ROSA CRESPO

**Séries televisivas de juventude: potencialidades pedagógicas em
narrativas de *high school series***

Tese de Doutorado apresentada à Banca Examinadora, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, área de concentração em Comunicação Audiovisual da Universidade Anhembi Morumbi, sob a orientação do Prof^ª. Dr^ª. Maria Ignês Carlos Magno.

**SÃO PAULO
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA

791.4565235

C94s Crespo, Maria Rosa.

Séries televisivas de juventude: potencialidades pedagógicas em narrativas de *high school series* / Maria Rosa Crespo. – 2020. 109 p.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Ignês Carlos Magno.

Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação - PPGCOM, Universidade Anhembi Morumbi - UAM, São Paulo, 2020.

1. *High school series*. 2. Midiatização. 3. Juventude. 4. Televisão. I. Magno, Maria Ignês Carlos. II. Título.

CDD 23.:

Televisão – minisséries – juventude 791.4565235

MARIA ROSA CRESPO

**Séries televisivas de juventude: potencialidades pedagógicas em
narrativas de *high school series***

Tese de Doutorado apresentada à Banca Examinadora, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, área de concentração em Comunicação Audiovisual da Universidade Anhembi Morumbi, sob a orientação do Prof^a. Dr^a. Maria Ignês Carlos Magno.

Aprovado em 15 de dezembro de 2020

Profa. Dra. Maria Ignês Carlos Magno

Profa. Dra. Marta Bergamin

Prof. Dr. Rogério Ferraraz

Profa. Dra. Tânia Callegaro

Profa. Dra. Nara Lya Cabral Scabin

RESUMO

Em um cenário de intensa midiaticização e relações sociais mediadas pela tecnologia, as instituições tradicionais como a Escola, a Família e a Comunidade, enfrentam a fragilização e esgotamento de seus papéis formativo e informativo perante os mais jovens. Indagamos se a interação de jovens e adolescentes contemporâneos com os formatos seriados, em sua modalidade *High School*, são experiências potencialmente educativas e se há elementos que tenham a capacidade de mobilizar recursos perceptivos, interpretativos e recriadores que suportem a condução e transferência de algum aprendizado, especificamente, aquisição de competências para a vida adulta. Para isso, realizamos duas operações metodológicas: a pesquisa bibliográfica no interior do campo da Comunicação e outros segmentos disciplinares, para definir pontos de articulação entre midiaticização e adoção de modelos, para nos referirmos à condição subjetiva juvenil, sua relação com as identidades culturais, seus vínculos com o consumo da informação, e os processos de apropriação e uso dos meios. Da mesma forma revisitamos criticamente estudos de recepção e consumo para resgatar um conjunto de desenvolvimentos teóricos que consideramos pertinentes para compreender as relações que se estabelecem entre os sujeitos e a mídia, na atualidade. A segunda operação metodológica, de caráter analítico, fundamentou-se na observação de três produtos com a finalidade de explicitar se em suas formulações haveria elementos com potencial heurístico e pedagógico que pudessem escutar as práticas e experiências sociais vividas pelos jovens. Concluímos em apontar para a condição de fragilidade e permeabilidade das psiques juvenis frente à exposição midiática e dar visibilidade a um espaço de intervenção das relações comunicacionais na construção do sujeito, ou seja, é verdadeiro que os produtos midiáticos têm uma participação importante no processo de constituição das subjetividades juvenis e a responsabilidade social do sistema produtivo não pode ser minorada ou esquecida.

Palavras-chave: *High School Series*. Midiaticização. Juventude. Televisão.

ABSTRACT

In a scenario of intense mediatization and social relations mediated by technology, traditional institutions such as the School, the Family, and the Community, they face the fragility and exhaustion of their formative and informative roles before the youngest. We ask if the interaction of contemporary youth and adolescents with serial formats, in their High School modality, are potentially educational and if there are elements that have the potential to mobilize perceptual, interpretive and recreational resources that support the conduct and transfer of some learning, for the acquisition of skills for adult life. For this, we carried out two methodological operations: bibliographic research within the field of Communication and other disciplinary segments, to define points of articulation between mediatization and the adoption of models, to refer to the condition of youth reference, its relationship with cultural identities, its links with the consumption of information, and the processes of appropriation and use of media. In the same way, we critically revisit studies of reception and consumption to rescue a set of theoretical developments that we consider relevant to understand the relationships that are established between subjects and the media, today. The second methodological operation, of an analytical character, was based on the observation of three media products to explain if in their formulations there would be elements of heuristic and pedagogical potential that they could escort the practices and social experiences lived by young people. We conclude by pointing to a condition of fragility and permeability of youth psyches in the face of media exposure and giving visibility to a space for the intervention of communicational relations in the construction of the subject, that is, it is true that media products have an important role in the constitution process of youth subjectivities and the social responsibility of the productive system cannot be reduced or forgotten.

Keywords: High School Series. Mediatization. Youth. Television.

Agradecimentos

Agradeço à **Profa. Maria Ignês Carlos Magno** por sua tranquilizadora presença indicadora de acessos e rumos.

Agradeço às **Professoras Marta Bergamin, Tânia Callegaro e Nara Lya, e ao Professor Rogério Ferraraz** por participarem de minha banca examinadora.

Agradeço ao **corpo docente do PPGCOM** por sua generosa oferta de conhecimento e diálogo permanente.

Agradeço aos **colegas de caminhada** pelas intervenções, troca de informação, apoio e camaradagem em todo o percurso.

Agradeço à **Universidade Anhembi Morumbi - UAM e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**, do Ministério da Educação do Brasil, pela concessão de bolsa de estudos que permitiu realizar esta experiência enriquecedora em minha trajetória de formação.

Dedicatória

Dedico este trabalho às meninas Nina e Lia, porque elas são o futuro.

Epígrafe

Essas redes e interações moleculares, que produzem a si mesmas e especificam suas próprias limitações são, como veremos adiante, seres vivos.

Humberto Maturana, em *A árvore do conhecimento*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Referencial teórico.....	15
1.2 Problematização e <i>corpus</i>	25
1.3 Estrutura deste documento.....	26
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	27
2.1 Como nos encontramos implicados em nossos objetos de estudo?.....	28
2.2 Quanto ao método.....	33
2.3 Quanto ao recorte analítico.....	37
2.4 Objetivos.....	38
Parte 1 - Capítulos Argumentativos	
3 SOBRE O CONCEITO DE COMPETÊNCIA	39
3.1 Como definir competência?	40
4 SOBRE A NARRATIVA FICCIONAL SERIADA EM TELEVISÃO	45
4.1 A telenovela brasileira e a formação cidadã.....	47
4.2 A revolução das séries	52
4.3 Da responsabilidade social do sistema de produção e publicação	55
Parte II – Capítulos analíticos	
5 O PROFESSOR MERLI E A EDUCAÇÃO FORMAL	58
5.1 O professor emancipador.....	60
5.2 Afetividade e práticas pedagógicas	64
5.3 Colocando tudo de cabeça para baixo	67
6 AMERICAN VANDAL: RACIONALIDADE, INVESTIGAÇÃO, DESCOBERTA....	70
6.1 Uma inovação na categoria de <i>High School Series</i>	72
6.2 Desenvolvendo habilidades de investigação	76
6.3 Em busca da competência informacional e do protagonismo	80
7 RITA: QUERER SER E QUERER FAZER	83

7.1 Uma abordagem humanista	86
7.2 Crescer não é amadurecer	91
7.3 A saga do herói e a busca pela identidade	95
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	104

1 INTRODUÇÃO

Desde seu surgimento e (rápida) universalização em meados da década de 1960, a televisão tem sido um extraordinário instrumento de informação e transmissão cultural, devido a sua penetração global, independentemente de classe social, historiografia e cartografia da audiência. As emissoras – públicas, mantidas pelo Estado ou, particulares, a partir da iniciativa privada – adotaram, sem exceção, o formato de separação da programação em blocos com objetivos e especificidades, possibilitando a construção de grades diversificadas, conteúdos e formatos que interessam, entretêm e atendem à curiosidade das pessoas, em todo o mundo. Ao longo de toda a sua existência a TV marcou importante presença diária para a grande maioria dos indivíduos e tornou-se emblemática dos *mass media*, ajudando a forjar grandes fortunas ligadas ao entretenimento, ao jornalismo e aos esportes, e revolucionou o mercado da propaganda e da comunicação.

A indústria televisiva contribuiu muito para a construção do retrato da sociedade contemporânea, tendo adquirido senioridade suficiente para se fazer presente nos estudos que visam a compreender os grandes processos culturais, da segunda metade do século XX aos dias atuais. Por isso, a influência da TV sobre as diversas camadas sociais e faixas etárias tem sido objeto de pesquisa em múltiplos campos do saber desde o seu início, quando ainda é um desconhecido e poderoso fenômeno sociocultural (uma instituição e uma tecnologia), até os dias atuais, e “[...] para entender essa influência, tem-se que partir do fato de que a TV é ao mesmo tempo um meio técnico de produção e transmissão de informação e uma instituição social produtora de significados, definida historicamente como tal e condicionada política, econômica e culturalmente” (OROZCO GÓMEZ, 2005, p. 29).

Enquanto ‘meio técnico’, o conceito inicial de televisão-transmissão teve grande e permanente impacto nas análises da produção televisiva (BUTLER, 2009), considerada de baixa qualidade pela crítica e “incapaz de inventividade (áudio) visual, incapaz de inovação e incapaz de construir uma organização visual expressiva” (ESQUENAZI, 2011, p.121). Talvez por isso, a maioria dos estudos acadêmicos ou da crítica, conforme Butler (2009), tenha sido tradicionalmente direcionada para a audiência e recepção e não para os produtos, ou mesmo para os processos técnicos de transmissão.

Enquanto ‘instituição produtora de significados’, as discussões sobre como os produtos televisivos influenciam ideias, ou mesmo passam a impor comportamentos, produziram múltiplas teorias, estudos e concepções, que estiveram e estão presentes nos discursos analíticos

sobre o meio, em extensões disciplinares relativas à Comunicação e ao Marketing, e, da mesma forma à Educação, à Sociologia e à Psicologia.

Como ‘meio de comunicação’ ubíquo e onipresente, a televisão experimentou a centralidade dos interesses da academia até o surgimento das tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que, como sabemos, impuseram importantes transformações em todas as esferas sociais, mas na especificidade da televisão, atingiu fortemente os dois extremos de sua constituição: o tecnológico e o humano.

Na atualidade, embora o termo TV ainda defina um meio técnico de produção e transmissão de conteúdo, e o chamado ‘aparelho de TV’ seja uma das telas nas quais os produtos audiovisuais se realizam, como instituição social produtora de significados, podemos dizer que suas redundâncias se encontram dispersas, fragmentadas e modificadas, em complexas redes de recepção e interação, sendo certo que o acesso às muitas telas e a midiaticização das relações sociais, veem alterando paradigmas culturais e neuro cognitivos. Na fragmentação cada vez maior da experiência midiática, o indivíduo mergulha em uma sociabilidade mediada por telas, complexa e fugidia, em que, ao lado de produtos elaborados com maior, ou menor, qualidade por instâncias ‘tradicionalmente produtoras’, as instâncias ‘tradicionalmente receptoras’ põem à mostra, de forma imediata e sem tratamento, relatos, imagens e narrativas autorais que tornam cada indivíduo leitor e testemunha do mundo, por meio de representações fundadas no viés intelectual, social e cultural de cada um.

Tal condição estabelece nova dinâmica nas formas de transmissão-recepção, já que os mesmos indivíduos e instituições estão nos dois polos do processo comunicacional, ao mesmo tempo. Se a categoria de ‘receptor’ deixou de existir – da forma como tem sido proposto (JENKINS, 2009; TOFFLER, 1997; SCOLARI, 2011) – impondo relatividades à compreensão do que as pessoas fazem com os meios e com as tecnologias, estamos diante de uma nova fronteira para os estudos de Comunicação, não tanto pelas características interativas e mobilizadoras dos meios tecnológicos, mas sim pelos limites conceituais de uma epistemologia em construção.

Afirmar que as subjetividades contemporâneas se constituem junto a outras dimensões, não implica descartar a figura do receptor para compreender os modos como os sujeitos se vinculam às TICs, e será o conceito de midiaticização que dará abrigo a uma proposição mais ampla dos processos de subjetivação e das transformações que são geradas a partir dessa ubiquidade, e, portanto, permitirá pensar os resultados dessa vinculação. A nosso ver, é nas instáveis dinâmicas sociais e subjetivas que os meios e as tecnologias desdobram, e com as

quais os sujeitos se envolvem, que vamos localizar os sentidos que as diferentes audiências podem produzir a partir dos discursos midiáticos.

Nas últimas décadas do século XX, quando as dinâmicas de interação com os meios ainda eram uma promessa, a centralidade do pensamento norte-americano produziu experiências de análise de recepção muito consistentes, do ponto de vista da metodologia da pesquisa, capazes de oferecer, ainda hoje, algumas balizas e pontos de referência. George Gerbner (2002) formulou e Michael Morgan (1999) desenvolveu a *cultivation theory*¹, sustentando a hipótese de que aqueles que dispõem mais tempo junto a produtos televisivos estão mais propensos a conceber a realidade da forma como é refletida, ou retratada, pela ficção. Baseada na observação e acompanhamento de imagens recorrentes e significativas (sistema de mensagens) que vão retratar violência, papéis de gênero, etnicidade, profissões e outros aspectos da existência humana, a *cultivation hypothesis* (MORGAN, 1999), orienta e define estudos sobre TV, em que o principal objetivo é perceber a contribuição desse meio para as concepções do real.

Mais recentemente, com o estabelecimento da cultura digital e já estendidas a outros países, as análises de Morgan e Shanahan (2010) assinalam o fato de que foi possível averiguar sobre como as pessoas pensariam a respeito de vários aspectos da realidade se suas ideias, opiniões e atitudes fossem derivadas das formas de retratar o real provenientes da TV e das redes sociais. Resultados das investigações apontam para o fato de que o excesso de proximidade com os produtos midiáticos, acentuaria percepções de vitimização, desconfiança e perigo, estabelecendo estereótipos étnicos, de gênero, orientações políticas, autoimagem, crenças sobre saúde e comportamento, opiniões sobre a ciência e o conhecimento, e muitas outras questões.

Outra linha de pesquisa norte-americana, da época áurea da televisão e ocorrida no seio dos estudos em publicidade e propaganda, deu visibilidade ao conceito de *passive learning* tendo sido desenvolvida mirando o comportamento do consumidor. Sabemos que no âmbito das teorias da Educação, a aprendizagem é geralmente concebida como um comportamento ativo e intencional, envolvendo motivação, prática e alcance de objetivos. Krugman (1970) se concentra em ‘aprendizagem passiva’, naquilo que seria ‘capturado’ em vez de ‘ensinado’ e sobre os processos pelos quais essa aprendizagem pode ocorrer. A aprendizagem passiva é tipicamente sem esforço, responsiva a estímulos animados, receptiva ao incentivo do relaxamento e caracterizada por uma ausência de resistência ao que é aprendido.

¹ Utilizado no Brasil como teoria do cultivo, teoria da cultura ou teoria do efeito cultivado.

O cenário, o ritmo, a música e outros recursos da linguagem audiovisual que levam à distração e ao relaxamento induzem a manutenção da atenção focada, predispondo o sujeito para a aquisição de informações e conhecimento que podem não ser de uso imediato, mas por ficarem guardados em algum lugar da memória, talvez de modo subconsciente, poderão ser mobilizados a qualquer momento, a partir de uma dada situação em que venham a se tornar úteis ou necessários. A distinção entre aprendizado passivo e ativo envolve a oposição entre relaxamento e excitação, dois aspectos diferentes do que geralmente é chamado de ‘interesse’. Para Krugman (1970), a atenção voluntária e o aprendizado sobre assuntos sérios na televisão somente podem ser bem-sucedidos se realizados sem excitação, calmamente e sem esforço. O autor inclui em seus estudos, de forma metodologicamente consistente, a avaliação do aprendizado, ou retenção de informações, por meios e medidas psíquico-fisiológicas sobre o impacto emocional de determinados elementos e configurações estilísticas – tais como verificar batimentos cardíacos, humidade da pele, mapeamento de expressões faciais e outros.

Da mesma forma, e por longo período, os estudos sobre *media effects* estabeleceram a ação direta dos meios na aquisição de hábitos e comportamentos (FINN, 1997; NEUMAN; GUGGENHEIM, 2011), alguns direcionados para averiguar os efeitos sobre crianças e jovens, visando a compreender questões como sedentarismo e obesidade (ROSSI *et al*, 2010), violência, agressividade e rebeldia (ANDERSON; BUSHMAN, 2002; JOHNSON, J. G. *et al*, 2002; SLATER *et al*, 2003), e mais recentemente, depressão e suicídio.

Se a TV tem sido consistentemente analisada para estabelecer seu papel na adoção de comportamentos, formação do caráter e constituição das subjetividades, a penetrabilidade das TICs nas diferentes esferas de funcionamento do social alargou os espaços de análise, diante da crescente abrangência da ‘mídiatização social’, que é um dos fenômenos mais significativos da modernidade tardia e, em muitos momentos, e sob certos olhares, é o que a caracteriza.

1.1 Referencial teórico

Hjarvard (2014) utiliza o termo ‘mídiatização social’ para concentrar as diferentes tentativas de compreensão do mundo e da complexidade da experiência moderna recente: a crise da esfera pública, o apagamento das fronteiras entre o público e o privado, as distopias e a crise da razão emancipadora, o fim das grandes narrativas, as novas opacidades, a sociedade do consumo, o espetáculo coletivo e a extensa e diversificada produção cultural, que vem subvertendo dogmas e rompendo padrões, desde o advento do surrealismo. Assim, a mídiatização dá nome aos complexos processos de transformação social e cultural que afetam

de modo distinto as diferentes dimensões do social, entre elas a dimensão das subjetividades — em termos de como cada um vê a si mesmo e age como sujeito — e das identidades, em termos de como cada sujeito se identifica, ou não, com os demais sujeitos e se compreende e atua no interior de uma, cada vez mais, complexa trama social.

Em tal condição, Hjarvard (2014) propõe o termo como uma nova perspectiva de análise diante dos fenômenos sociais contemporâneos a tal ponto permeados pelas formulações midiáticas que já não é possível estabelecer uma separação entre estes, as sociabilidades e seus meios de comunicar. É um processo que instaura os meios como lugar central na produção social do sentido e surge como uma nova agenda de pesquisa para reavaliar questões antigas acerca do papel e da influência dos meios de comunicação na cultura e na sociedade, e as respostas são buscadas em uma condição do social que Hjarvard (2014) localiza como a mediatização da cultura e da sociedade. O conceito apresenta-se como uma tentativa de compreender como as instituições sociais e os processos culturais mudaram de caráter, função e estrutura em resposta à onipresença dos meios, à redundância de suas telas, à abrangência e alcance de suas tecnologias.

Em consonância com essa proposta, para o dimensionamento deste trabalho investigativo e nas aproximações ao objeto de estudo — que são as séries televisivas contemporâneas — voltamos nosso olhar para algumas ideias sobre o processo de mediatização social, a partir de lugares analíticos diversos, uma vez que esse olhar permite compreender o vínculo entre os meios e os processos de transformação social contemporâneos, particularmente na dimensão subjetiva de jovens e adolescentes, que é o que nos interessa abordar.

Diferentemente de paradigmas anteriores, quando se buscava conhecer ‘o que a mídia faz com as pessoas’ (Teoria Hipodérmica), ou ‘o que as pessoas fazem com a mídia’ (Teoria dos Usos e Gratificações), a nós, o que interessa especificamente, é compreender a subjetivação juvenil e a adoção de concepções de mundo, em dada situação que diferentes formações familiares vivenciam o esvaziamento de seu papel de provedoras de conteúdos formativos, e a Escola passa a relativizar seu papel de provedora de conteúdos informativos, a partir de uma condição de auto segregação e distanciamento (bem como de empoderamento) das novas gerações, decorrentes da virtualização e mediatização da vida contemporânea.

Interessam-nos, também, os estudos de mediatização que se ocupam das mudanças estruturais de longo prazo relativas ao papel da mídia e das redes sociais, em dada situação em que os meios adquirem maior autoridade para definir a realidade e os padrões de interação social, afetando a relação entre as pessoas, especialmente do mais jovens. Nessa trajetória, caminhamos com a cautela que, segundo Hjarvard (2014), permite generalizações micro

sociais, mas nos impede de estimar por completo a influência universal dos meios de comunicação no nível macro. Da mesma forma, é nossa intenção operar de maneira interdisciplinar, já que a midiatização incide em uma variedade de esferas do social, do político e do cultural, com a finalidade de colocar *sub judice* uma hipótese de trabalho que está situada nos possíveis resultados e consequências da crescente presença dos meios nas relações sociais e, mais especificamente, da constante exposição de jovens ao conteúdo das séries televisivas.

O que permite sustentar que determinado fenômeno de constituição de sentido é o resultado de efeitos inaugurados pela midiatização? Se levarmos em conta o avanço da I.A, dos algoritmos, da web semântica, dos *chatbots*, e termos como *conversational writer*², podemos demonstrar que a tecnologia que dá suporte à sociedade midiatizada permite a constituição de dispositivos que deslocam os lugares de enunciação, assim como os espaços do compreender, e (re)localizam os discursos em outras escalas, disparando processos de significação mediados por múltiplos registros (di-con)vergentes. O resultado é o que estamos percebendo: uma relação ansiosa e insegura entre as entidades emissoras e receptoras, um certo impedimento das instâncias anteriormente discursivas, e as agências de produção e recepção imbricadas a tal ponto que é impossível reconhecê-las como tal.

É nesse estado de coisas que podemos tentar compreender alguns funcionamentos da constituição de sentido muito relevantes. García Canclini (1995), que vem se dedicando a compreender a constituição de sentido instrumentalizada pelos meios na América Latina, acredita que a fragilização de identidades nacionais e de pertencimento, frente à onda neoliberal globalizante das décadas de 1980 e 1990, da qual somos tributários, contribuíram para desorganizar o mapa conceitual do sujeito comum, levando a uma paralisação intelectual e à estupefação alimentada pelo fluxo constante de informações fragmentadas, inconclusivas, exógenas e fora de contexto. Sem subsídio intelectual e com um confuso estoque informacional, vivendo uma educação pública comprometida, os sujeitos improvisam uma capacidade de ação e reação, perante os complexos, e muitas vezes, incompreensíveis, fatos de seu cotidiano.

No entanto, o fluxo informacional e a noção de defasagem educacional não esgotam a complexidade dos processos de (re)conhecimento e de constituição dos sentidos que os jovens realizam a partir da super exposição aos meios. Talvez, a noção que melhor figura essa dinâmica é a de deslocamento, são as travessias entre as fronteiras de diferentes dispositivos, fontes e dimensões, que instauram formas de pensar desancoradas, simultâneas e conflitivas, em ambientes de desconfiança e falta de credibilidade dos mais jovens, em relação aos mais velhos.

² Profissional que desenvolve conteúdos responsivos para relações com o consumidor, com suporte da tecnologia do *chatbot*.

Da mesma forma, instituições tradicionais como a Escola, a Família, a Igreja, a administração pública e a ação política, dão margem a questionamentos quanto a sua conduta e isenção, oferecendo deprimentes espetáculos públicos de corrupção, subtração de valores éticos e morais, exercendo violência contínua em relação aos mais fracos. Essa condição desestabilizadora interfere de forma mais importante na juventude – quando o indivíduo se encontra em meio à construção de uma rede de significados minimamente coerente – e produz um efeito generalizado de desolação do sentido, muito em função de três conceitos característicos da condição pós-moderna, que encontramos em Hjarvard (2014):

A destemporalização: para as gerações nascidas durante o século XX o tempo confunde-se com uma matéria que flui do passado – sempre distinto do presente – a um futuro tido como aberto e que emerge como resultado previsível das ações e formulações mentais do presente. O processo civilizatório característico do homem branco, estabelecendo, utopicamente, uma ruptura com o passado, acreditava dirigir-se para o futuro do progresso infinito, movido pelos avanços conjuntos da ciência, da razão, da história, da economia e da democracia (paradigma da modernidade). Entretanto, essa rede de significados se mostrou insustentável a partir de uma condição em que a ciência se torna ambivalente (paradigma emergente), a razão é subjugada pela emoção e o desenvolvimento tecnológico e industrial causa poluições mortais e danos irreversíveis ao meio ambiente.

Morin (2011, p. 62) destaca que “[...] se a modernidade é definida como fé incondicional no progresso, na tecnologia, na ciência e no desenvolvimento econômico, então essa modernidade está morta” e em seu lugar a juventude contemporânea evoca um futuro bloqueado, em que não pode mais vislumbrar o amanhã como resultado de suas movimentações intelectuais de hoje e leva adiante a construção de sua maturidade em face a um amanhã incerto.

A destotalização: A partir da modernidade, o desenvolvimento das ciências obedeceu a um princípio de redução do todo às suas partes, no intuito de melhor compreender os complexos fenômenos naturais, e tal condição cumpriu seu papel em determinado momento, para determinados fins. Porém, a instauração de uma lógica mecânica e determinista em relação às “[...] complexidades vivas e humanas” (MORIN, 2011, p. 39) levou a excluir do estritamente científico, tudo o que não é quantificável ou mensurável, tornando invisíveis forças tão importantes quanto as paixões, emoções, dores e alegrias que movem as relações.

Uma vez que nossa tradição heurística nos ensinou a separar, compartilhar e isolar, o conjunto das informações e conhecimento circulantes na esfera midiática da atualidade constitui, especialmente para os mais jovens, um quebra-cabeças impossível de compreender e totalizar. A incapacidade de organizar o saber disperso conduz à atrofia da disposição mental,

e a inteligência disjuntiva e mecanicista rompe o complexo do mundo em fragmentos individuais, fraciona os problemas em assuntos locais, e separa o que poderia estar unido por demandas e necessidades comuns.

A desreferenciação: Hjarvard (2014) considera que as representações midiáticas adquiriram tal predomínio sobre as diversas camadas de operação da sociedade, que tanto as percepções e construções da realidade, quanto o comportamento geral, têm seu ponto de partida em representações que, em diferentes níveis, são administradas pelo conteúdo dos meios de comunicação e pelas redes sociais.

Acima de tudo, a midiatização ubíqua conforma uma situação social em que as distinções de significado se tornam difusas e constituem um universo onde o sentido das divisões ontológicas tradicionais se flexibiliza: no reconhecimento do que é fato e do que é ficção, do que é verdade e do que é invenção discursiva; a separação da ciência e da arte, do tecnológico e do humano, e a relativização do que as pessoas percebem como real.

Então, nesse estado de coisas, onde se localiza o nosso sujeito³? Definimos para esta investigação os contornos de um sujeito situado entre os 15 e 18 anos, possivelmente cursando o ensino médio em um país periférico, e estabelecemos como objetivo compreender suas relações com os processos de subjetivação, constituição do ‘ser social’ e sua passagem para o mundo adulto, em perspectiva que parte dos processos de midiatização social e as formas de apreensão do mundo mediadas pelos produtos e pelos agentes de comunicação, circunscritos às séries ficcionais televisivas.

Os jovens são, talvez, o segmento social em que a midiatização é mais intensa e constitutiva, ao ponto de que hoje não se pode pensar nas subjetividades juvenis urbanas, à margem de sua interação com as interfaces midiáticas. Nosso sujeito, além de se encontrar em natural condição de transgressão e desvio das normas, embora marcado por aspectos culturais locais, está atravessado por um denominador comum: a midiatização social. À medida que os jovens fazem a transição de sua família de origem em direção a uma cultura de pares mais ampla, eles descobrem que os meios e a tecnologia oferecem recursos essenciais para construção da identidade, passando a mediar todas as relações sociais pelas redes digitais.

Já que o jovem é a categoria social que habita esta investigação, ampliemos nosso conhecimento sobre o conceito de jovem (e juventude), a partir dos aspectos sociais, políticos e individuais que o contornam. Recentemente vem se consolidando o entendimento sobre a

³ Embora o termo esteja enunciado na forma masculina, subentenda-se toda a pluralidade das concepções pessoais de gênero característica da atualidade, uma vez que a linguística e a gramática ainda não encontraram fórmulas de superação da concepção sexual binária tradicional.

necessidade de se compreender a juventude enquanto uma construção social, cultural, histórica e dinâmica, sobre a qual se impõem diferentes mecanismos de significação. Ao invés de um grupo social, a juventude é cada vez mais percebida como uma realidade múltipla, e o termo ‘jovem’ passou a designar um conjunto de características e atitudes não relacionadas à idade biológica, tornando-se um ideal altamente valorizado e ser perseguido. Um ideal que, nas sociedades narcísicas contemporâneas, se reduz à condição de mercado de bens e serviços “em que a problemática da imagem se inscreve no primeiro plano na preocupação dos agentes sociais” (BIRMAN, 2014, p.54), e o termo ‘juventude’ deixou de configurar um momento de passagem estabelecido por marcos temporais, e passou a ser um desejo e uma busca permanente, completamente desassociado da idade biológica.

Assimiladas as primeiras constatações sobre juventude, é necessário acrescentar que, no cerne de múltiplos campos do saber, as definições sobre o que se entende por infância, adolescência ou juventude nem sempre adquiriram definições claras e precisas. Os limites e sentidos que constituem as noções de juventude, como entendemos hoje, são decorrentes de um longo processo de construção social, mas como o que nos interessa saber e contornar epistemologicamente são as complexas interações entre mídia e juventude na atualidade, naquilo que se refere a adoção de modelos e construção de subjetividades, não podemos desenvolver uma argumentação que não esteja fundamentada em referencial teórico pertencente ao campo da Comunicação. Vamos começar por aí.

Martín-Barbero (1995) assinala que assim como há muitas ‘juventudes’ há muitas temporalidades instáveis e contraditórias em nossos países latino-americanos, em um processo político e social que busca um modelo de resistência, sobrevivência e desenvolvimento. Para o autor, a concepção de oposição entre modernidade e tradição está mudando, porque em nossas sociedades há grupos com dimensões muito contemporâneas e globalizadas, e outros, mais tradicionais que atendem a referências locais e fundadas em saberes ancestrais. Assim, não é possível situar um passo temporal, da tradição à modernidade, como se não houvesse aspectos absolutamente contraditórios nesse percurso, em articulação com diversos processos sociais, marcados pelas religiosidades, pelo ativismo político e pelas condições financeira e intelectual de cada conjunto de indivíduos.

Nessa linha de argumentação, consideramos sugerir o lugar do adolescente na família como aquele de quem introduz uma alteridade, por meio de novos discursos que abalam seu discurso oficial – seja pela ruptura, pela inversão ou, mesmo, pela reafirmação desse discurso. Reações diversas serão decisivas para as relações familiares e, particularmente, para o lugar

fragilizado do jovem, em busca de uma identidade própria que se constrói pelas várias alteridades com as quais se enfrenta.

Os jovens são sujeitos profundamente interpelados de diferentes formas pelas instituições, organizações e dispositivos discursivos que caracterizam as sociedades contemporâneas, configurando uma categoria social profundamente problematizada, contraditória e estigmatizada. Os conjuntos juvenis são objeto de discussão e análise a partir da desarmonia entre o percurso etário percebido como ‘normal’ pelos adultos, e os da integração social, isto é, quando aparecem comportamentos definidos como disruptivos, onde as trajetórias da educação ao trabalho e a independência econômica, da transmissão e introjeção de valores, começam a se tornar problemáticos.

Então este jovem é um não-adulto, um deslocado, que estabelece seus marcos de pertencimento na imitação de seus pares e na aquisição de modelos legitimados pelas redes sociais a partir de ícones construídos sobre figuras humanas tornadas objetos de culto e adoração. Merayo (2017) pontua que a adolescência é um período complexo e intrigante, já que o itinerário em direção ao mundo adulto é cada vez menos linear e, com frequência, se dá por meio de avanços e retrocessos, colocando os indivíduos em situações ambíguas, sendo, biológica e mentalmente, infantes e adultos, ao mesmo tempo.

Embora ser jovem é mais do que uma questão subcultural e identitária, a adolescência é vivida em torno a um conjunto de valores, normas e símbolos, onde se incluem elementos materiais (roupa, estética, pertences) e comportamentais (condutas e atitudes, ou a falta delas). Merayo (2017) considera que os grupos de adolescentes sustentam e defendem seus elementos culturais como um patrimônio que os distingue em relação aos adultos, levando a uma aquisição compulsória de conhecimentos necessários para exercer esse papel. Tal aquisição costuma se dar por meio da imitação e da conformidade aos indivíduos em destaque na sua comunidade próxima (autoridades cognitivas) e, nas diversas modalidades de sociabilidade mediada pelas TICs. As práticas de ócio e tempo livre, e entre elas o consumo de audiovisuais, incluindo games e outras atividades interativas digitais, são também elementos que conformam o universo idiossincrático dessa faixa etária. Nesse ambiente de imitação e reflexos, a legitimação das fontes é um ponto especialmente sensível, pois na turbulência hormonal e transformação corpórea da adolescência, a psique permanece num estado instável e interminável de ‘vir a ser’, em momento especialmente permeável a influências e condicionamentos de todos os tipos.

Essa ideia é retomada por Orozco Gómez (2005, p. 28, grifos do autor) quando lembra que

Assumir o telespectador como sujeito – e não só como objeto – frente à TV supõe, em primeiro lugar, entendê-lo como um ente *em situação* e, portanto, condicionado individual e coletivamente, que “se vai constituindo” como tal de muitas maneiras e se vai também diferenciando como resultado da sua particular interação com a TV e, sobretudo, das diferentes mediações que entram em jogo no processo de recepção.

Se foi possível estabelecer a fragilidade e instabilidade da psique juvenil, na tentativa de fixar os contornos, mesmo que difusos, de nosso sujeito em perspectiva, há ainda que se abordar as questões de saúde mental, comportamentos auto destrutivos, adição a *games* e fracasso escolar, uma vez que tais questões têm se mostrado abrangentes e perseverantes ao ponto de criar uma concepção do juvenil, marcada pela tragédia e pela desesperança.

A esse respeito e em registro psicanalítico, Birman (2014) faz a seguinte declaração

[...] é que na atualidade estaríamos no mundo do ‘informe’, sem poder sonhar e desejar, mutilados que estamos pela dor de existir e pelo pesadelo. É o real, no que existe de mais desértico, que sintetizaria a nossa atualidade na sua nudez. É o ‘deserto do real’ que delinea o campo do sujeito hoje, na ausência de qualquer horizonte possível. (BIRMAN, 2014, p.51. grifos do autor).

De acordo com o pensamento do autor, a medicalização da juventude tem sido um dos pontos focais e convergentes de estudos interdisciplinares e considera-se que a patologização de fenômenos cotidianos e a exigência da performance nas sociedades neoliberais são condizentes com o quadro epidêmico de doenças nervosas, violência e tentativas de suicídio, entre jovens.

Na esteira de tais aproximações com o que podemos chamar de ‘condição contemporânea’ de jovens e adolescentes, ainda há que se evidenciar algumas constatações que interessam a nossa hipótese de trabalho, que são aquelas que dizem respeito à atuação parental e escolar, e ao papel da mídia perante as audiências juvenis.

Historicamente o termo família implicou na autoridade de um indivíduo sobre os demais membros do grupo – como em ‘chefe de família’ – potencializando o masculino em sua função de socialização das mulheres e dos menores⁴ e estabelecendo o ‘ambiente familiar’ como um território para discursos normativos de todos os tipos e com todos os alcances (função formativa). Da mesma maneira, as instituições escolares foram, para além de sua oferta de conhecimento registrado (função informativa), o braço estendido do poder normatizador e

⁴ A palavra família tem origem no Latim *famulus* que designava o conjunto de possessões de um determinado indivíduo: a terra, a casa, os escravos, o séquito, a mulher e os filhos.

socializador da família, já que, a partir do surgimento das sociedades contemporâneas, a Educação formal passa a ser considerada como responsabilidade do Estado.

Nesse sentido, Roudinesco (2003) oferece os contornos de uma distinção entre os períodos recentes de evolução da organização familiar, desde sua função de transmissão de patrimônio, em que a célula familiar se sustenta sobre uma ordem de mundo imutável e submetida ao poder patriarcal e, a família do período moderno, receptáculo de uma lógica afetiva e fundada no amor romântico, que prevê a divisão do trabalho entre o homem e a mulher, fazendo dos filhos um sujeito cuja Educação deve ser provida pelo Estado. Assim, no período que se estende até meados do século XX

[...] a atribuição da autoridade [cognitiva] torna-se então motivo de uma divisão incessante entre o Estado e os pais, de um lado, e entre os pais e as mães, de outro. Finalmente, a partir dos anos 1960, impõe-se a família dita “contemporânea” que une, ao longo de uma duração relativa, dois indivíduos em busca de relações íntimas ou realização sexual. A transmissão da autoridade vai se tornando então cada vez mais problemática à medida que divórcios, separações e recomposições conjugais aumentam. (ROUDINESCO, 2003, p.19, grifo do autor).

Retraída pelas debilidades de um sujeito em sofrimento, a família ocidental deixou de ser conceitualizada como um modelo divino, biológico, ou socialmente constituído. e foi sendo sucedida pela família mutilada, feita de feridas íntimas, de violências silenciosas, de lembranças recalçadas e, cada vez mais, dessacralizada (ROUDINESCO, 2003).

Da mesma forma García Canclini (1995), que vem estudando a questão do desenraizamento cultural e do distanciamento do universo conhecido internalizados a partir das formas da produção midiática globalizada, aponta para os efeitos sobre as populações menos escolarizadas dos países periféricos. Para o autor, a (des)simbolização produzida por produtos culturais concebidos em sociedades centrais estabelece as condições de estrangeiro que o sujeito regional vivencia, na medida em que desconhece os códigos culturais e demais referências presentes em uma esfera comunicacional produzida a partir de um lugar social muito diferente do seu.

Essa condição vem a fragilizar as relações familiares, colocando em oposição comportamentos e saberes tradicionais às novas formas de ser e viver transmitidas pelo conteúdo midiático:

[...] nesse processo de ‘bem-estar’ do público com o que consome, através da televisão, está em jogo um problema que hoje não nos atrevemos a negar: a erosão das legitimidades tradicionais [...] o enfraquecimento dos ‘meios tradicionais de doação de identidade’ – família, partidos políticos, religião, pertencimento nacional, escola, entre outros mais específicos, como regras mais definidas de pudor moral, por exemplo. (FISCHER, 1997, p. 72, grifos do autor).

A família não se define apenas por laços biológicos, mas pelos significantes que criam os elos de sentido, sem os quais as relações se esfacelam, precisamente pela perda, ou inexistência, de significados. A imposição de padrões de comportamento externalizados pelas produções ficcionais, muitas vezes dão margem a uma pouco reflexionada reforma interna, precisamente porque a estetização dos indivíduos e das relações pode induzir a um quadro de ‘como nós devemos ser’, criando permanente tensão entre a singularidade de cada família e as referências sociais estereotipadas presentes nos meios.

Nesse sentido, Fischer (1997, p. 66, grifos do autor) afirma que “a partir da análise dos modos como é construída a linguagem de determinados programas de TV, seria possível caracterizar o ‘dispositivo pedagógico’ da mídia, supondo que um produto dessa natureza se faz ‘pedagógico’ a partir da própria estruturação de seus textos, sons e imagens.”. Em outras palavras, ao investigar as estratégias de linguagem dos produtos televisivos, estaremos considerando que as coisas ditas nesse lugar, a televisão, têm um papel importante na constituição dos sujeitos sociais, não apenas pelo conteúdo das enunciações, mas igualmente por todos os demais elementos de linguagem que caracterizam uma produção e uma emissão de televisiva.

Sennett (2006) considera que, excepcionalmente, alguns pais costumam discutir com os filhos a relação entre filmes e séries de TV e as notícias dos jornais; as observações se referem, principalmente, à violência, à sexualidade irresponsável e ao uso de drogas, lícitas e ilícitas. Diante dos modelos de comportamento veiculados pela programação midiática os pais não sabem como agir, já que o distanciamento instaurado com seus próprios valores pessoais e profissionais é muito acentuado, e os termos de concepção do real e de disciplina que se colocam precisam adaptar-se constantemente a um Eu em fluxo.

Com a fragilização e relativização das instituições fornecedoras de modelos para as competências sociais e intelectuais, os jovens se pautam pela busca de outros referenciais para a construção de sua identidade, como partes de seu processo de afirmação individual e social. Na falibilidade das referências parentais e professorais, os significados e as explicações oferecidas pelas estruturas tradicionais podem não servir, ou não atender às necessidades dos jovens, que se voltam para fontes externas de referenciamento e informação, entre elas os produtos midiáticos.

1.2 Problematização e *corpus*

Tendo reconhecido os contornos e a complexidade da condição juvenil contemporânea, e tendo considerado as referências sobre a preponderância dos meios sobre as audiências adolescentes, estruturamos uma investigação cujo *corpus* se localiza nas ficções seriadas voltadas a esse público, mais especificamente as *High School series*, de forma que nos permitisse reconhecer se a exposição continuada a esse tipo de produção ficcional tem potencial para interferir na constituição de sentido e na aquisição de competências de jovens e adolescentes.

Dá-se o nome de *High School series* às produções ficcionais televisivas cuja ação se localiza principalmente nas dependências de escolas de ensino médio, e os conflitos envolvem as relações entre os jovens e o corpo docente / gestor, havendo lugar também para derivações narrativas em direção aos vínculos de amizade e amor romântico, às famílias e à comunidade.

A totalidade dos produtos e franquias inicialmente considerados para esta investigação opera, de forma mais, ou menos, positiva, ao redor de problemáticas relacionadas com absentismo escolar, desinteresse e desprezo pelo aprendizado, problemas com bebidas alcoólicas, adição, bullying, expressões de ódio, comportamentos racistas, homofóbicos e misóginos, relações familiares conduzidas pela agressividade e violência, comportamentos auto destrutivos e visões distópicas do futuro.

Podemos afirmar, que a maioria das *High School series* que visitamos exhibe forte tendência para repetição e reprodução de estereótipos – e vemos isso como um problema – em que não apenas os *plots* são extremamente similares, os personagens são sempre os mesmos, os comportamentos se repetem exaustivamente, levando a uma assimilação sem questionamentos de hierarquias de força, de comportamentos sexistas, de repúdio cego, ou aceitação acrítica, de relações tóxicas e normalização em relação às dores e humilhações alheias. Uma questão importante que se coloca para esta investigação é o fato de que a maioria dos pré-adolescentes adota uma agenda aspiracional em suas escolhas, inclusive sobre programas televisivos, significando que o tratamento dado a conteúdos sensíveis permanece acessível, e é acessado, por públicos que se encontram na faixa dos 8 aos 15 anos.

Sendo assim, nossa investigação se pauta pela tentativa de nos conduzir à descoberta de algum potencial heurístico e pedagógico de que as *High School series* possam ser veículo, detendo-nos a constatar alguma disposição interna, no sentido da aquisição de competências para a vida adulta. Para tanto, e para conformar um recorte de análise plausível, nos pareceu

conveniente estabelecer a perspectiva de investigação a partir dos três pilares da competência: conhecimento, habilidade e atitude, da forma como tem sido abordado pela academia.

O conceito de competência emergiu a partir da década de 1970, no âmbito da psicologia educacional e da formação profissional, encontrando-se na atualidade, certa pluralidade de definições na literatura acadêmica. Em vista disso, procuramos esclarecer o conceito de competência em capítulo específico, tanto a partir de posições multidisciplinares e linhas de pensamento distintas, quanto atentos à polifonia intrínseca ao conceito, uma vez que o tema tem sido objeto de intenso debate acadêmico.

Tomando como ponto de partida estas considerações iniciais, é nossa proposta para este trabalho, delinear alguns eixos de reflexão crítica em torno ao potencial da ficção televisiva na construção de subjetividades e na articulação de dinâmicas de interpretação e transferência para a vida real do que foi apreciado na tela.

1.3 Estrutura deste documento

Terminada a Introdução, iniciamos por expor nosso posicionamento perante o objeto de estudo, a função do pesquisador e a epistemologia de sustentação da argumentação em Procedimentos Metodológicos (capítulo 2); para esclarecer a abordagem adotada sobre o *corpus* desenvolvemos Sobre o conceito de competência (capítulo 3); construímos algum conteúdo informativo sobre o formato seriado em televisão e sua presença na mídia contemporânea para compor Sobre a narrativa ficcional seriada em televisão (capítulo 4); a partir desse ponto encontram-se os capítulos analíticos O professor Merlí e a educação formal (capítulo 5); American Vandal: racionalidade, investigação e descoberta (capítulo 6) e Rita: querer ser e querer fazer (capítulo 7); as Considerações Finais (capítulo 8) oferecem os marcos de finalização daquilo que foi nossa aposta investigativa.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No âmbito da organização dos campos do saber, a Comunicação pode ser considerada – com certo cuidado epistemológico – como uma perspectiva e como um conjunto de estratégias particulares de leitura do social, que põe ênfase na compreensão das lógicas vinculadas à produção de sentido, às operações que implicam esses processos e às transformações, ou efeitos performativos, que esses sentidos geram. A noção de Comunicação, em si mesma, já é uma categoria de trabalho na qual a articulação funciona como um significante, em torno do qual se mobilizam múltiplos significados, apontando para objetos de estudo dispersos, mas, conformando um lugar a partir do qual é possível analisar as dinâmicas e reconhecer as dimensões dos fenômenos sociais, considerando que esse espaço de articulação é um campo de investigação relevante, e que tem muito a contribuir com a profundidade e abrangência necessárias para compreensão das formulações sociais de nosso tempo.

Podemos encontrar um aspecto pragmático da Comunicação, que emerge quando é pensada não apenas como transmissão de sentido, mas sim como um ato, como a produção de um efeito, uma transformação. É uma dimensão performativa, que consiste em modificar uma situação, em gerar um efeito, para além, ou conjuntamente com sua própria significação. Esta dimensão performativa, presente em todo ato de comunicação, introduz a problemática do poder e da hegemonia como capacidade de produção e imposição simbólica, e põe em jogo o exercício de uma autoridade e de sua legitimidade e, em último caso, propõe questões sobre o vínculo político e ético com os demais, levando à responsabilidade social implícita ao ato comunicativo.

Sendo assim, e com base nesse pressuposto, formulamos nossas perguntas de pesquisa: queremos saber se é possível afirmar que a emergência do que chamamos de midiatização social (virtualização de todas as relações sociais) fragilizou a instituição escolar e a família no que diz respeito a seu papel tradicional de formar e informar; da mesma forma indagamos se a interação de jovens e adolescentes contemporâneos com os formatos seriados, são experiências potencialmente educativas e se há elementos, nos processos de produção, difusão e recepção das series, que tenham o potencial de mobilizar recursos perceptivos, interpretativos e recriadores que suportem a condução e transferência de algum aprendizado para questões pessoais cuja solução demanda equacionamento e finalização. De maneira tangencial, também nos interessa especular sobre as fórmulas da produção audiovisual de entretenimento, no sentido de tocar os limites da responsabilidade social, se é que existe, dos grandes ‘*players*’ do setor.

Portanto, esta investigação localiza-se diante dos complexos processos de interação de jovens e adolescentes contemporâneos com produtos midiáticos e sua consequente produção de sentido e subjetivação, procurando estabelecer se essa interação pode dar margem a experiências potencialmente educativas. Com base nesse lugar analítico circunscrevemos esta investigação ao universo juvenil e estabelecemos nosso *corpus* na interação de jovens e adolescentes com formatos ficcionais seriados denominados *High School Series*, a fim de apontar possíveis potencialidades no processo de aquisição de competências para a vida adulta, tendo consciência que, se há características comuns entre jovens de diferentes sociedades, há também imensa variação de condições de vida, de trabalho, de educação, de poder aquisitivo, e diferentes valores, costumes e crenças.

Tais heterogeneidades obrigam a admitir que, da mesma forma que não se pode generalizar a condição contemporânea para toda e qualquer sociedade, ou para qualquer um de seus segmentos, também não faz sentido pensar em uma adolescência, ou uma juventude, única e homogênea. Queremos dizer com isso que, assim como é temerário estabelecer pressupostos sobre sociedades genéricas e abstratas a partir de abordagens teóricas, é também temerário o estabelecimento de um ‘receptor tipo’ que seja depositário de toda a extensa análise construída pela academia. Não obstante, é necessário conceber, nos estudos de Comunicação, algum nível de abstração que torne possível a formulação de hipóteses de trabalho e balizamentos de percurso.

Consideramos então, hipoteticamente provável, que a conformação das séries contemporâneas, sua legitimação e ubiquidade nas audiências juvenis, possam abrir importantes vias de acesso a contornos que predisponham a uma atitude positiva em relação ao conhecimento e que incentivem a auto gestão, a criticidade, o exercício do diálogo, a aceitação dos diferentes e de um entendimento mais amplo das coisas do mundo.

2.1 Como nos encontramos implicados em nossos objetos de estudo?

Seja qual for seu campo de estudo, o pesquisador acadêmico vive inquietações suscitadas por seu avanço cognitivo e conceitual e pelos desafios que percebe em seu entorno como docente, como indivíduo, e como cidadão. Seu trabalho decorre da identificação de suas dúvidas e da necessidade de elaborar respostas que possam ser colocadas à discussão dos pares, pelas vias de divulgação da produção científica.

Os fatos que atraem o olhar são marcados pelas vivências e concepções formuladas anteriormente, refletindo uma posição perante o mundo e certamente dirigindo as escolhas de

nossas pesquisas. Em nosso caso, em função do percurso de formação para a pesquisa acadêmica, nosso olhar encontra-se contaminado com porções mais humanistas das múltiplas questões e incertezas da atualidade, tais como os impactos sociais das tecnologias, a disseminação do conhecimento (que é onde os traçados epistemológicos da Comunicação e da Educação se cruzam), o acesso desigual e pouco democrático à informação, e a certeza da enorme influência da cultura digital na vida dos jovens contemporâneos.

O pesquisador dá início a uma investigação por perceber uma lacuna de conhecimento, ou devido a uma necessidade de ampliar uma descoberta, e, também, a um interesse pessoal ou a uma demanda profissional, e procura operar de forma a encontrar uma resposta que ofereça provas de segurança e confiabilidade, que justifiquem a crença em ser essa, uma boa resposta.

Para a comunidade científica, a pretensão de construir uma resposta segura contempla dois ideais: o ideal da racionalidade e o ideal da objetividade (KÖCHE, 1997). O ideal da racionalidade está associado à consistência lógica dos enunciados, procurando corrigir, ou eliminar, qualquer contradição, ou relação contraditória. A verificação de coerência lógica é um dos padrões de aceitação ou rejeição de uma teoria, sendo uma das condições necessárias à investigação científica, mas não é conclusiva, já que se refere exclusivamente à forma sintática dos enunciados e serve para avaliar o acordo que possa existir entre as diferentes teorias. Já o ideal de objetividade relaciona-se com a verificação da aderência dos modelos teóricos à realidade, uma vez que estes precisam oferecer construções conceituais que representem com fidelidade o mundo real, sejam evidentes e formulados de maneira isenta.

Nas Ciências Sociais Aplicadas, essa formulação apresenta uma tensão entre o compromisso que exige uma aproximação com a situação dos sujeitos em sua vida real, seus discursos e suas condições de vida, e o distanciamento necessário que permita analisar reflexivamente um modo de agir coletivo. Especificamente nos estudos de Comunicação, caberá ao pesquisador interpretar a interpretação anterior, evidenciada nos processos e produtos midiáticos, e justificar sua análise a partir de evidências possíveis de identificar e qualificar, trazendo para o plano da argumentação racional suas descobertas e considerações.

Ainda no sentido de refletir sobre nossas decisões de trabalho, acolhemos as considerações de Almeida Junior (2005) sobre a neutralidade da pesquisa acadêmica. Diz o autor que o pesquisador, por intermédio de sua reflexão, altera e transforma o conhecimento organizado e explicitado, a partir de sua interação e de seus confrontos com a realidade. Essa interação pressupõe a mobilização de conhecimento, concepções e significados previamente existentes e, mesmo de forma indesejada, seu olhar sobre o objeto será moldado de acordo. A

própria escolha do tema e do objeto identifica sua esfera de interesses e as hipóteses revelam um posicionamento já assumido, prova da existência de concepções anteriores:

O momento da escolha do como desenvolver a pesquisa não é simplesmente uma ação técnica, desprovida de concepções anteriores e de interferências. Ao contrário, nesse momento as correntes de pensamento apresentam-se de maneira incisiva e determinam caminhos e opções. (ALMEIDA JUNIOR, 2005, p. 163).

Da mesma forma, em sua busca por respostas, o pesquisador tende a aceitar resultados que coincidem com o seu modo de pensar ou dele se aproximam, reproduzindo rótulos e ideologias já existentes, atribuindo a seu trabalho de um determinado viés. Essa constante fragiliza o próprio funcionamento da ciência, tal como proposto por Karl Popper em sua extensa obra, que orienta para uma abordagem crítica, validada como a única forma capaz de levar adiante os postulados científicos, na medida em que estes devem ser colocados constantemente à prova:

[...] a objetividade da ciência não é uma matéria dos cientistas individuais, porém, mais propriamente, o resultado social de sua crítica recíproca, da divisão hostil-amistosa de trabalho entre cientistas, ou sua cooperação e também sua competição. Pois esta razão depende, em parte, de um número de circunstâncias sociais e políticas que fazem possível a crítica. (POPPER, 1978, p. 23).

Ainda com respeito à objetividade científica estabelece uma aproximação, assim compreendemos, entre o pensamento puramente racional e as possibilidades de investigação mais interpretativas e compreensivas, não invalidando métodos de observação da realidade que dependem da coleta de múltiplas opiniões e das diversas linguagem e formas de expressão humana:

[...] não podemos roubar o partidatismo de um cientista sem também roubá-lo de sua humanidade, e não podemos suprimir ou destruir seus juízos de valores sem destruí-lo como ser humano e 'como cientista'. Nossos motivos e até nossos ideais puramente científicos, inclusive o ideal de uma desinteressada busca da verdade, estão profundamente enraizados em valorações extra-científicas (sic), e em parte, religiosas. Portanto, o cientista 'objetivo' ou 'isento de valores' é, dificilmente, o cientista ideal. Sem paixão não se consegue nada (grifos do autor). (POPPER, 1978, p. 25).

Se Popper, o mais aferrado defensor da investigação científica lógica e racional, caminhou em direção a possibilidades mais 'humanas' de investigação, temos, na direção contrária, dentro dos grandes movimentos da ciência, a ambição de Charles Sanders Peirce de conferir significados pragmáticos às ideias filosóficas, de forma que possam ser estendidas a situações diversas, introduzindo na filosofia um elemento heurístico, que é a possibilidade de explicação de fatos diversos, por meio dos mesmos procedimentos metodológicos e

experimentais (PIERCE, 1980). Longe de ser um intelectual típico e construir uma carreira linear no ambiente acadêmico, Peirce apresenta-se como um pensador multifacetado, com relações atribuladas com a hierarquia, tendo transitado pela lógica, semiótica, matemática, geodésia e filosofia, de modo que seu raciocínio filosófico mobilizou procedimentos assemelhados àqueles da ciência, tais como a observação dos objetos ou fenômenos, revisão teórica e formulação de hipóteses, bem como ao recenseamento crítico da bibliografia produzida sobre o tema, ou objeto, que se investiga, de modo a determinar o ‘estado da arte’ da literatura.

Peirce, assim como outros intelectuais da época, formularam uma série de proposições a respeito da possibilidade de ação da ciência sobre a sociedade, a que deram o nome de pragmatismo⁵. O que nos interessa reter desse conjunto é seu elemento de validação e identidade, que encerra um certo senso de necessária consequência prática. O próprio Peirce explicitou essa forte conexão entre pensamento e ação, afirmando que o primeiro só se realiza plenamente no âmbito da segunda (PIERCE, 1980).

Ainda como constante reflexiva, interessa-nos perceber a potência da interdisciplinaridade, entendida por Bourdieu (2003) como a importação de modelos e conceitos de outros campos disciplinares para o próprio. Dessa forma, a interdisciplinaridade emerge como um caminho metodológico para enfrentar as incertezas teóricas das ciências sociais em geral, e das ciências da Comunicação e Informação em particular. Especialmente porque oferece a ideia de ruptura de limites e de fronteiras na constituição dos saberes, e se abre ao conhecimento multipolar, descentrado e entrecruzado, permitindo vislumbrar percepções não compartimentadas, não fragmentadas, nem separadas por disciplinas estritas – que somente permitem enfoques fechados e parcelados sobre os problemas que abordam – e assim atender à ambição junguiana de ‘não olhar para o universo pelo buraco da fechadura’.

Já quanto à análise dos dados coletados e formulação de considerações e propostas, nos interessa destacar certos elementos importantes. Vygotsky⁶ (2007) se posiciona, no campo da psicologia e desenvolvimento humano, em relação à relevância de analisar objetos em função de seus processos constitutivos. Qualquer análise, segundo o autor, no campo das ciências humanas, não pode olhar para os seus objetos de pesquisa como estáveis, ou fixos, e de forma separada de seus processos de desenvolvimento. A tarefa de análise que consiste em separar os

⁵ Corrente de ideias que prega que a validade de uma doutrina é determinada pelo seu bom êxito prático. Aplica-se ao movimento filosófico norte-americano baseado em ideias de Charles Sanders Peirce [1839-1914] e William James [1842-1910].

⁶ A grafia do sobrenome deste autor difere a depender da fonte. Adotamos como está na obra consultada.

elementos componentes de determinado objeto oferece ao pesquisador a oportunidade de ver um momento, extraído do processo histórico de existência daquele objeto, muito relevante para compreender suas formulações e estruturas, tendo em conta que objetos e processos estabelecem uma relação dinâmica entre uma estrutura e sua história constituinte (grifo nosso). Em última instância podemos dizer que ao observar o produto, como um episódio seriado, por exemplo, estaremos vendo o fenótipo que, por definição, são as características observáveis como morfologia e propriedades, e observando o processo constitutivo estaremos percebendo a origem, a verdadeira natureza, a interação com fatores ambientais e os processos de desenvolvimento da própria indústria televisiva, que resultaram naquela expressão específica. Conseqüentemente, é necessário estabelecer um diálogo analítico entre produto e processo. Estudar alguma coisa historicamente, não significa estudar alguma coisa do passado, “significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético (VYGOTSKY, 2007, p. 68).

Sendo assim, tendemos a considerar que fronteiras analíticas são abstrações concebidas no sentido de organizar burocraticamente os territórios e obedecem a uma lógica de extensão de pertencimento. A aproximação com o real permite perceber que rios e florestas não se detêm à passagem de linhas imaginárias, mas, ao contrário, mantêm suas continuidades orgânicas e biológicas determinadas pelos movimentos naturais da vida. Permitimo-nos, portanto, transgredir a determinação que separa as análises de produtos e processos, já que acreditamos ser essa divisão de caráter organizacional e burocrático, mais do que uma realidade possível de ser verificada na prática. Produtos e processos de comunicação estão imbricados e são simbioticamente dependentes e é, a partir da continuidade de suas formulações, que construímos esta investigação.

Compete-nos ainda destacar o aporte que implicou o modelo culturalista delineado a partir dos anos 1980 por figuras como Jesús Martín-Barbero, Néstor García Canclini, Jorge Huergo, Guillermo Orozco Gómez e outros, principalmente devido a sua latino-americanidade, mas também porque estes apontaram para novas possibilidades de olhar para os meios, permitindo reconhecer processos comunicacionais desde os lugares das mediações culturais: a cotidianidade, as sociabilidades e os aprendizados.

É para o espaço da cultura e para esses lugares das mediações que vamos dirigir em última instância a nossa análise: para as investigações das práticas cotidianas, desenvolvidas na situação de reconhecimento conformada pela família, pela escola e pelos pares, e para as diferentes competências que atravessam os agrupamentos sociais juvenis, marcados pelas etnias, culturas regionais e imaginários.

2.2 Quanto ao método

Em nossa busca por respostas às perguntas de pesquisa, realizamos duas operações metodológicas: A primeira, que dispensa maiores explicações operacionais, é a de pesquisa bibliográfica no interior do campo da Comunicação e outros segmentos disciplinares, onde buscamos definir pontos de articulação entre mediatização e adoção de modelos, para nos referirmos à condição subjetiva juvenil, sua relação com as identidades culturais, seus vínculos com o consumo da informação, e os processos de apropriação e uso dos meios. Ainda dentro da primeira operação de pesquisa bibliográfica, revisitamos criticamente estudos de recepção e consumo para resgatar um conjunto de desenvolvimentos teóricos que consideramos pertinentes para compreender com maior profundidade as relações que se estabelecem entre os sujeitos e a mídia.

Para composição do referencial teórico visitamos os acervos das bibliotecas da Universidade Anhembi Morumbi – UAM; da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo – FESPSP; e da Escola Superior de Propaganda e Marketing – ESPM. Para localização de artigos e trabalhos acadêmicos visitamos a Plataforma Sucupira⁷ para identificação de periódicos de interesse e posterior realização de pesquisa no interior dos volumes; o portal da Scielo Scientific Electronic Library on line⁸ com a mesma finalidade; para produções de países europeus e latino americanos acessamos o portal Dialnet da Universidad de La Rioja⁹ de Espanha; para produções em inglês acessamos o portal Google Scholar. Em todas as nossas pesquisas utilizamos respectivamente as seguintes palavras-chave: *High School Series*; *Séries juvenis*; *Televisão*; *Recepção* (para português). *Series televisivas*; *televisión*; *adolescentes*; *recepción* (para espanhol). *High School Series*; *TV Series*; *television studies*; *media effects* (para inglês).

Foram ainda de grande importância, em relação à composição do referencial teórico, as produções acadêmicas apresentadas e oferecidas pelos docentes do PPGCOM-UAM, durante a aquisição dos créditos e da realização do estágio docente; assim como os saberes sobre análise fílmica oferecidos pelas disciplinas da Linha 1.

A segunda operação metodológica, de caráter analítico, fundamentou-se na observação dos produtos com a finalidade de explicitar se em suas formulações haveria elementos com

⁷ <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/#>

⁸ <https://scielo.org/pt/>

⁹ <https://dialnet.unirioja.es/>

potencial heurístico e pedagógico que pudessem escutar as práticas e experiências sociais vividas pelos jovens.

A nosso ver, a metodologia de análise de produtos audiovisuais, em função de suas sucessivas proposições e concepções, requer um posicionamento no sentido de estabelecer, dentre as propostas acadêmicas disponíveis, um referencial teórico que contenha a moldura que se pretende adotar.

Diferentemente de resultados quantitativos, que se amparam em números e são conclusivos, a apresentação de resultados em abordagens qualitativas, como apontado por Alonso (2016), obriga ao uso cuidadoso da linguagem e o efeito analítico depende muito da capacidade de compreensão e escolhas do pesquisador. Isto porque os processos de pesquisa que envolvem interpretação podem dar origem a expressões polissêmicas. Os termos sofrem de constante movimentação entre determinação e indeterminação, necessitando de análise e acompanhamento, porém, podemos considerar essa movimentação benéfica, uma vez que quando os conceitos científicos são fixamente determinados, eles deixam de funcionar como instrumentos de descoberta, ou de explicação e é graças ao caráter metafórico e conotado de certas abordagens, que conceitos teóricos podem funcionar como elementos heurísticos e explicativos para a atividade científica.

Nosso principal propósito foi o de construir fundamentos teóricos de suporte à abordagem das séries televisivas, sendo necessário precisar a perspectiva comunicacional a partir da qual abordamos a noção de recepção, uma vez que é a partir do ponto de observação que as coisas adquirem sentido. Dessa forma, consideremos o que segue:

Neste momento, superando abordagens estruturalistas anteriores, o caráter analítico de estudos sobre televisão tem sido proposto como uma articulação entre o exame minucioso da realidade material da obra e as possíveis considerações sobre o seu entorno. Contextos de produção e consumo, além de questões econômicas, ideológicas e psicológicas (para citar algumas) imanentes à obra, fazem parte da sua ‘leitura’, no sentido de “alcançar métodos mais precisos de análise de programas, que possibilitem resultados mais densos em termos de compreensão da real capacidade da televisão de dialogar com o mundo em que está inserida”. (MACHADO; VÉLEZ, 2007, p. 3). Da mesma forma, os termos ‘janela’ ou ‘moldura’, que direcionam para o entendimento dos componentes visuais contidos no retângulo da tela, não define, ou encerra, o mundo diegético, e o espaço que se estende fora do campo imediato de visão é geralmente admitido na construção do espaço cinemático, sendo também passível de análise e avaliação, no sentido de compreender como a ausência do explícito leva a preencher lacunas para formar o entendimento (XAVIER, 2008).

Ainda é necessário considerar que, de forma divergente aos estudos sobre cinema, em que os filmes têm uma vida mais independente, os produtos feitos para televisão necessitam de discriminação em relação à composição do ‘fluxo televisivo’¹⁰, sendo que Machado e Vélez (2007) consideram preferível selecionar para análise, experiências que se destaquem, seja por um caráter inovador, uma maneira diferenciada, ou uma resposta problematizadora que possam dar a questões extra televisuais, acrescentando que a abordagem da televisão como uma coleção de ofertas diversas e diversificadas, permite discutir o meio desde uma perspectiva valorativa: “em nossa forma de ver as coisas, a análise de produtos televisivos deve buscar seus objetos justamente ali onde a televisão produz uma diferença qualitativa com relação aos outros meios”. (MACHADO; VÉLEZ, 2007, p. 8).

Essa afirmação nos leva a uma questão importante: os critérios utilizados para a seleção de programas que pudessem contribuir para a defesa de nossa tese de trabalho. Em face à grande amplitude da grade televisiva, preocupamo-nos em circunscrever modalidades que por um lado fossem direcionadas ao universo juvenil, e por outro obtivessem legitimidade da audiência jovem/adolescente, selecionando entre eles, aqueles cuja especificidade pudesse conduzir à descoberta de um tratamento virtuoso e positivo dos conflitos narrativos.

Uma vez estabelecido que a tipologia documental que melhor poderia atender a nossa investigação seriam as series juvenis cuja ação diegética tivesse lugar principalmente no ambiente escolar de ensino médio, com participação do ambiente familiar e de ocorrências nos ambientes sociais, nossa escolha foi naturalmente direcionada para as *High School Series*, como *corpus* privilegiado de enunciação e de construção de espaços simbólicos significativos. Dentro dessa categoria, ainda estabelecemos como parâmetros de escolha: tempo diegético principal ocorrendo nos dias atuais; distribuição e exibição democrática, se não em canais de TV aberta, em plataformas de *screaming* financeiramente acessíveis; e, finalmente, ausência de seres fantásticos, super-heróis e outras potências que se inserem nos alicerces da pedagogia social do poder e força¹¹.

Para localização e discriminação dos produtos acessamos os sites IMDb¹²; Rotten Tomatoes¹³; Plataformas Netflix; Globo Play e canais do You Tube, utilizando as palavras-

¹⁰ Para definição do termo ver Williams, Raymond. *Television: Technology and Cultural Form*. Glasgow: Fontana/Collins, 1979.

¹¹ Para maior esclarecimento sobre atuação e princípios da pedagogia social, acessar <http://www.revistadepedagogiasocial.uff.br/index.php/revista>

¹² <https://www.imdb.com/>

¹³ <https://www.rottentomatoes.com/>

chave *High School Series* e *Séries Juvenis*. Foram selecionados produtos norte-americanos, europeus, asiáticos e latino-americanos.

Dessa forma, foi possível gerar uma lista de 12 produtos que foram observados, considerando percepções de singularidades, diálogos intelectuais e subtextos, formas de abordagens e aspectos subjetivos na construção das tramas, que pudessem nortear e estabelecer o recorte analítico. Uma vez atendidos os critérios de escolha, direcionamos o primeiro descarte para produtos que normalizam e não questionam temas como: o excesso de bebida alcoólica, adição, bullying, relações de ódio, comportamentos racistas, homofóbicos e misóginos, bem como relações familiares conduzidas pela agressividade e violência, comportamentos auto destrutivos e visões distópicas do futuro. Não que esses elementos não poderiam estar presentes na trama (uma vez que estão, na absoluta maioria dos produtos da categoria), mas o principal índice para descarte foi como eles são apresentados, qual o nível de normalização e frivolidade com que essas situações são retratadas, e se a trama converge para algum fechamento, ou conclusão, e não fortalece aquilo que Umberto Eco vai chamar de ‘citação irônica do *topos*’ (1989, p. 126), um *topos* que aparece pela primeira vez em uma obra isolada e em seguida torna-se citação acrítica obrigatória, passa a fazer parte do imaginário coletivo e, como tal, é evocado.

Considerando que um objeto da mídia traz consigo as marcas da sociedade que o produziu, aspiramos sondar a relação produtora e reprodutora entre a sociedade e a mídia, buscando uma compreensão de circularidade que supere a simples relação de causa e efeito, com base na proposta do princípio do ‘anel recursivo’ (MORIN, 2000), compreendendo que “os indivíduos humanos produzem a sociedade nas – e por meio de – suas interações, mas a sociedade, enquanto todo emergente, produz a humanidade desses indivíduos” (*op. cit.* p. 27) e, dessa forma, “produzimos a sociedade que nos produz” (*op. cit.* p. 17).

Nesse sentido, interessa observar que as *High School series*, ao adotar um tipo de produção ‘naturalista’, em que as narrativas se identificam com a vida real, auferindo verossimilhança, credibilidade e legitimidade enquanto ação pedagógica, tornam problemático o fato de apresentarem grande potencial para repetição e reprodução de estereótipos, de forma acrítica e irresponsável.

Acreditamos ser importante destacar, neste momento, que as três séries escolhidas para análise abordam assuntos do cotidiano, inclusive de adversidades e incertezas da vida adolescente, sem recorrer a fórmulas de ‘merchandising social’, que é definido como uma ação que explicita um compromisso ideológico de criadores e produtores, mas não se trata de uma ação comercial que envolva algum tipo de reciprocidade por parte de anunciantes.

Em vista dessas constatações, a nossa intenção foi tentar localizar e expor elementos de virtuosidade, formulações éticas e ambientes construtivos, voltados para a melhoria das relações humanas, ensejando condições propícias para a aquisição de competências.

2.3 Quanto ao recorte analítico

A conclusão do processo de recorte nos levou a eleger três produtos seriados – *American Vandal* (2017-2018), *Merlí* (2015-2018) e *Rita* (2012-2017) – e conduzir uma análise mais profunda a partir do reconhecimento de formulações narrativas de cunho didático-pedagógico e sua comparação e cotejamento com propostas e posicionamentos de autores dos campos de estudo da Comunicação e Informação, Psicologia e Psicanálise, Filosofia e Educação, buscando principalmente localizar e evidenciar os componentes da competência, da forma como foi exposto na Introdução deste trabalho: conhecimento, habilidade e atitude.

Como sabemos, conhecimento se adquire na Escola, sendo, basicamente, o saber que resulta do contato com a teoria, com os registros ancestrais e com a metodologia científica (teorização). A habilidade se desenvolve e depende de prática, de treino, de errar e acertar, e de transformar a teoria estudada em ações práticas de benefício individual, ou coletivo (aplicação). A atitude é forjada subjetivamente e está ligada ao comportamento e à iniciativa pessoal, é difícil de ser adquirida, mas é absolutamente necessária para mudar a história pessoal e da comunidade (engajamento).

Cada uma das três séries escolhidas possui maior proximidade com cada um desses componentes, sendo que:

- a) *Merlí*¹⁴ exibe fortemente uma discussão de questões do entorno da Educação formal, da disseminação e aquisição do ‘conhecimento registrado’ e da ancestralidade, da valorização da figura do mediador e da quebra de barreiras geracionais, buscando criar uma atmosfera positiva em relação aos tempos e experiências escolares;
- b) *American Vandal*¹⁵ apresenta mais exaustivamente aspectos relacionados à autonomia e protagonismo juvenil frente ao desconhecido, desenvolvendo habilidades de investigação e descoberta, e destacando o papel das fontes de

¹⁴ *Merlí*, produzida pela TV3 na Espanha, gira em torno de um professor de filosofia do Ensino Médio que, usando de forma intuitiva práticas pedagógicas inovadoras e incentivando o protagonismo no aprendizado, coloca em discussão o papel da escola, do currículo, dos professores e do corpo diretivo.

¹⁵ Produção da Netflix, *American Vandal* se destaca devido a seu humor ácido e crítico a respeito do ambiente escolar. Realizado no formato de mockumentary, é uma sátira aos programas criminais e explora a investigação, liderada por um aluno do segundo ano, sobre uma ocorrência no estacionamento, onde os automóveis dos professores foram vandalizados com grafites obscenas.

informação e do pensamento racional frente à complexidade informacional contemporânea;

- c) já a série *Rita*¹⁶ desenvolve sua narrativa mais fortemente em torno de questões comportamentais, expõe situações de conflitos relacionais familiares e profissionais e propõe o desenvolvimento de uma atitude que leve à coragem de perceber a si mesmo, à revisão dos próprios erros e à busca pelo equilíbrio das relações sociais e familiares.

Finalmente, compete registrar que as análises foram direcionadas unicamente para a primeira temporada de cada título.

2.4 Objetivos

Geral

Contextualizar, compreender e apontar as potencialidades de conteúdos formativos e informativos presentes em *High School series*, mirando sua contribuição para o desenvolvimento da inteligência geral e aquisição de competências em jovens e adolescentes.

Específicos

O primeiro objetivo específico está ancorado na exploração dos vínculos entre a condição midiática contemporânea e a constituição das subjetividades, adoção de modelos e legitimação das fontes de informação, por parte de jovens e adolescentes.

O segundo objetivo específico está situado na compreensão do papel da midiatização social em uma eventual fragilização da Escola e da Família como provedoras de conteúdos formativos e informativos para jovens e adolescentes.

Estabelecemos como terceiro objetivo específico analisar a formulação de três produtos do gênero *High School series*, com potencial mobilizador de estruturas de compreensão e de ação, que favoreça a aquisição de competências (conhecimento, habilidade e atitude).

¹⁶ Produção de Netflix, SF Film e OG TV 2, *Rita* se passa em uma escola privada de ensino médio e fundamental na Dinamarca, onde uma professora mantém e alimenta relacionamentos problemáticos (sociais, profissionais e familiares) devido a sua personalidade contestadora e transgressora.

3 SOBRE O CONCEITO DE COMPETÊNCIA

Pretendemos que o início desta operação teórica nos permita estender algumas redes conceituais que suportem uma aproximação aos processos de subjetivação e aquisição de competência por meio da exposição a produtos ficcionais televisivos, objeto desta investigação. Diante dessa movimentação, colocamos nossa busca conceitual a partir de um diálogo interdisciplinar que permita definir a Comunicação como um lugar de leitura dos fenômenos sociais que se propõe identificar, e, ao mesmo tempo, articular os processos e práticas de produção simbólica, em relação à produção, recepção e circulação de significantes midiáticos, em uma sociedade que, como afirma Birman (2014), produz, fortalece a autênticas camadas icônicas do real, enquanto o simbólico, cada vez mais, é reduzido e confinado a determinados espaços e linguagens de representação.

Esse lugar performativo da comunicação problematiza a dimensão de significação, pois se há um processo de produção de sentido, esse processo não pode encontrar-se à margem dos sujeitos que dele participam e que se constituem em função mesma do ato comunicativo, assim como das posições enunciativas de suas capacidades, de seus agenciamentos e dos recursos que mobilizam. Aproximar-se dos processos comunicacionais a partir desse lugar, implica considerar as relações sociais como relações de poder em constante tensão entre domínio e resistência, entre pactuação e dissenso, entre imposição e oposição. Foucault (2014) aponta com clareza um aspecto central para a produção de sentido quando declara que, enquanto o sujeito está imerso em relações de produção e significação, também está imerso em relações de poder muito complexas.

Assim, propor a Comunicação como uma perspectiva de leitura do social, como um campo de problematização do real, implica considerar os processos de produção de sentido, mas também as relações de poder, as táticas e estratégias que definem determinadas posições enunciativas, a partir das quais, se gera esse sentido.

Em base estabelecida nesse lugar analítico circunscrevemos esta investigação ao universo juvenil e, com foco na interação de jovens e adolescentes com formatos ficcionais seriados, perceber a potencialidade de séries televisivas no processo de aquisição de competência para a vida adulta, tendo consciência que, se há características comuns entre jovens de diferentes sociedades, há também imensa variação de condições de vida, de trabalho, de educação, de poder aquisitivo, e diferentes valores, costumes e crenças. Portanto, tais heterogeneidades obrigam a admitir que, da mesma forma que não se pode generalizar a assim chamada ‘condição contemporânea’ para toda e qualquer sociedade, ou para qualquer um de

seus segmentos, também não faz sentido pensar em uma adolescência, ou uma juventude, única e homogênea. Há que se pensar, pois, em adolescências e juventudes, considerando que se a referência a uma juventude em geral pode ser considerada uma abstração, também é temerário estabelecer considerações gerais a partir de abordagens teóricas, tendo em vista sociedades também genéricas e abstratas.

Sendo assim, nos pareceu pertinente estabelecer nosso primeiro marco investigativo, que é o conceito de competência, considerando posições multidisciplinares e linhas de pensamento distintas, e atentos à polifonia intrínseca ao conceito, uma vez que o tema tem sido objeto de intenso debate acadêmico. Procuramos estabelecer, como estrutura organizadora da argumentação, os três componentes da competência: conhecimento, habilidade e atitude, da forma como vem sendo adotado pela academia.

3.1 Como definir competência?

O conceito de competência emergiu a partir da década de 70, no âmbito da psicologia educacional, também da pedagogia e da formação profissional, encontrando-se na atualidade, certa pluralidade de definições na literatura acadêmica.

Bergamini (2012) define a competência como a capacidade de usar um conhecimento, ou habilidade, para desempenhar um papel, sendo o sujeito capaz de mobilizar recursos pessoais para enfrentar um determinado problema. Diante de uma adversidade, o indivíduo adapta seu comportamento e faz evoluir seu saber para transformar a situação e obter um resultado adequado para si e para o grupo. O sentido da competência aparece em momentos nos quais é necessário enfrentar com sucesso desafios mais difíceis do que aqueles propostos pela rotina, e a conjugação do saber com a resolução de problemas é a principal caracterização daquilo que pode ser chamado de competência.

Dessa forma, a reação inédita, descrita como a ação eficaz de uma pessoa ao enfrentar uma situação que lhe é desconhecida e sem precedentes, é o que se considera ser competente. O indivíduo organiza a ação aproveitando conhecimento e experiências anteriores, para conceber uma solução inédita para desafios até então desconhecidos, havendo, portanto, uma transferência daquilo que foi anteriormente adquirido, ou aprendido, para outro campo de ação (BERGAMINI, 2012).

Ultrapassar com sucesso momentos mais difíceis e fora do comum realimenta a confiança que cada um tem em si e, pelo fato de tratar-se de um acontecimento inédito, introduz

na cena a aprendizagem, que, para a autora, se trata de formar um estoque adequado de informações úteis, provenientes de sua formação e experiência, para ultrapassar condições adversas e ser capaz de fazer escolhas diante das solicitações da vida.

Os conjuntos e as intensidades da competência que os seres humanos podem desenvolver são muito variados, assim como mutantes, ao longo da vida. Com a finalidade de estabelecer alguma perspectiva analítica, Bergamini (2012) adota uma organização por grupos, de acordo com suas principais características e aplicações.

As competências individuais estão a serviço do próprio indivíduo e tratam de atividades que assegurem o bem-estar físico e psicológico, visando à manutenção da vida de forma autônoma e responsável. Estão ligadas a este grupo ações voltadas para a higiene e saúde, alimentação responsável, controle de adições de todos os tipos, comportamentos seguros no uso de automóveis, motocicletas, máquinas, e a prática de jogos e esportes de forma controlada e não autodestrutiva. Essa competência, responsável pela integridade individual, é o fundamento das demais, configurando uma condição, sem a qual, outras competências não conseguem operar.

As competências sociais se reúnem sob o aspecto das obrigações básicas da vida adulta, presentes em todas as culturas, que evocam a necessidade do indivíduo não depender de outros membros do grupo para o próprio sustento e de contribuir para as atividades intelectuais, culturais e econômicas que suportam a comunidade, envolvendo vários tipos de gestão, desde a busca pelo conhecimento, desenvolvimento de uma profissão ou ofício, controle dos recursos, harmonia da vida familiar¹⁷, manutenção da moradia e outros aspectos da vida em sociedade. Também chamadas de competências psicossociais, voltam-se para a manutenção do bem-estar e da convivência entre as pessoas que interagem um determinado grupo, e a capacidade de aceitar e conviver com culturas e posições diferentes das próprias. Na complexidade crescente das sociedades contemporâneas, o autoconhecimento, definido por Bergamini (2012) como uma correta percepção de si e clara compreensão da realidade, é fundamento para o sentido que cada um dará a sua existência, mas também irá colaborar com a boa vontade de compreender e aceitar o diferente e o incapacitado.

Competências técnicas são aquelas relativas à resolução de problemas – em diferentes áreas da produção intelectual, artística, cultural, ou de bens materiais – produzidas e suportadas a partir da aquisição de conhecimento e acúmulo de experiência, visando a um aproveitamento

¹⁷ Entenda-se aqui o termo vida familiar como descritor do grupo primário de afeto do indivíduo, estruturado em arquitetura variável e não definido por uma concepção binária de gênero.

positivo em benefício da comunidade. O acerto na solução de problemas aumenta a segurança individual e coletiva em relação ao futuro, oferecendo, no presente, satisfação consigo mesmo.

Motivação para usar essas competências é uma questão que desafia as sociedades contemporâneas em relação aos jovens, já que a negação e a inércia parecem ter se tornado um comportamento reativo às pressões, exigências e instabilidades da vida. Bergamini (2012, p. 67), considera que

Sob o ponto de vista da motivação intrínseca, cada pessoa planeja a direção da própria história de vida, isto é, vislumbra à sua frente objetivos intermediários e finais a serem atingidos. Para tanto, a via motivacional necessita mobilizar as competências que são os recursos com o quais a pessoa conta para ultrapassar dificuldades e etapas a serem cronologicamente vencidas.

Como pesquisador dos ambientes corporativos e reunindo opiniões de diversos autores, Dutra (2013) oferece uma definição de competência como sendo o conjunto de qualificações que permite à pessoa oferecer um resultado superior, em uma tarefa ou situação que lhe seja colocada. Ou seja, um conjunto de conhecimentos e habilidades que se correlacionam com a complexidade, somando-se a isso, a capacidade de mobilização, envolvimento e atuação visando a resolução de problemas.

Ao adotar essa compreensão de competência, como a soma de um estoque informacional e de qualificações com a mobilização do repertório individual, o autor coloca em discussão a caracterização, no contexto das organizações, dos conceitos de competência e de complexidade. “O conceito de competência permite estabelecer o que é esperado da pessoa de forma alinhada a um intento estratégico, o conceito de complexidade permite melhor especificar e mensurar a entrega da pessoa nas organizações”. (DUTRA, 2013, p. 46).

Definindo complexidade como o conjunto de características objetivas de uma situação em processo contínuo de transformação, Dutra (2013) considera que, tanto em termos pessoais como profissionais, a expectativa social concentra-se em um saber combinatório, ou seja, a capacidade de perceber as transformações no ambiente e suas novas exigências e, a partir daí, mobilizar adequadamente um repertório, ou buscar ativamente a amplificação desse repertório, partindo da premissa de que a realidade estabelece naturalmente limitações de complexidade em que uma pessoa pode atuar, em diferentes momentos de seu percurso.

Certamente, é difícil identificar o que favorece que uma pessoa desenvolva sua capacidade para lidar com níveis crescentes de complexidade. Dutra (2013) destaca a capacidade de abstração, ou seja, de “ler com maior nitidez o contexto no qual está inserido” (op.cit., p. 52). Essa capacidade está atrelada à percepção, ou seja, captar com facilidade através dos sentidos a concretude de um desafio, assim como a apreender condições sutis e não explícitas

a partir da experiência de uso de técnicas, teorias, conceitos, ou instrumentos, estabelecendo uma relação entre o nível de complexidade em que a pessoa atua e seu nível de abstração. Ao inserir a capacidade de abstração como variável performativa do conceito de competência, o autor pondera que uma pessoa, ao atuar em determinado nível de complexidade, “pode transferir-se para outra atividade profissional, mesmo que totalmente diferente da anterior, no mesmo nível de complexidade” (op.cit., p. 52), isso porque importa menos o conjunto de conhecimentos e habilidade acumuladas, e mais em que nível de complexidade consegue articular tudo isso. O autor ratifica a importância do saber, porém, é a referência do conhecimento com discernimento que fornece completude à competência pessoal. Isso implica em ser capaz de transferir um determinado tipo de conhecimento prático para outros contextos, levando o indivíduo à perícia, que por sua vez, possibilitará autonomia e responsabilidade suficiente para enfrentar riscos.

Em contextos economicamente desiguais e competitivos, como em nossos países latino-americanos, os desafios éticos da sociedade informatizada se traduzem em múltiplas perdas: de qualificação para o trabalho, associada à automação, e ao desemprego; de comunicação interpessoal e grupal, transformada pelas novas tecnologias ou mesmo destruída por elas; de controle sobre a vida pessoal e o mundo circundante; e do sentido da identidade, associado à profunda intimidação pela crescente complexidade tecnológica (WERTHEIN, 2000).

Uma questão ética que se estabelece diante da midiaticização contemporânea diz respeito ao aprofundamento de desigualdades sociais sobre o eixo do acesso à informação. A efetiva participação de todas as camadas sociais no complexo processo de construção do conhecimento ainda precisa superar as altas taxas de analfabetismo adulto, o baixo acesso à educação formal de qualidade e ao acesso universal tanto à infraestrutura, quanto aos serviços de informação a preços acessíveis.

Werthein (2000) alerta para a necessidade de deslocar o foco sobre a tecnologia e superar uma visão ingênua de determinismo tecnológico, em que as transformações em direção e uma sociedade informatizada resultam da tecnologia, seguem uma lógica técnica e estão fora da interferência de fatores sociais e políticos. Chauí (2014, p. 55) pondera que em economias neoliberais, as organizações de produção de bens e serviços realizam a “suposta administração racional do trabalho” pelo estabelecimento da gerência científica e a tecnociência, recriando a divisão social das classes, acrescida de novas divisões que podem ser resumidas em uma só e grande divisão: “a divisão entre os que possuem poder porque possuem saber e os que não possuem poder porque não possuem saber”.

Nas últimas décadas, as ciências e a tecnologia passaram a participar, de forma indissolúvel, dos processos produtivos e essa mudança fez surgir a expressão Sociedade do Conhecimento, para indicar que a “economia contemporânea se funda sobre a ciência e a informação, devido ao uso competitivo do conhecimento, da inovação tecnológica e da informação nos processos produtivos e financeiros, bem como em serviços como a educação, a saúde, a cultura e o lazer”. (CHAUÍ, 2014, p. 56).

Dessa forma, a autora considera que a ideologia da competência realiza a dominação social pelo enorme prestígio e poder do conhecimento científico tecnológico, na medida em que essa ideologia está fundada na desigualdade entre os que possuem e o que não possuem as competências necessárias, fomentando a competição entre indivíduos e o sucesso de alguns sobre o fracasso dos demais.

4 SOBRE A NARRATIVA SERIADA EM TELEVISÃO

Temos visto, no campo de estudos sobre televisão, o fortalecimento da presença de trabalhos analíticos que envolvem a narrativa seriada auferidos pelo surgimento, tanto na TV aberta quanto nas ofertas ‘sob demanda’, de formas renovadas de ficção que alcançaram destaque e popularidade, a partir dos anos 2000. Produções seminais norte-americanas anteriores, como *Hill Street Blues* (1981-1987) de Steven Bochco & Michael Kozoll e *Twin Peaks* (1990-1993) de Mark Frost e David Lynch, conformaram um ‘ponto de partida’ (ESQUENAZI, 2011) para produções posteriores do naipe de *Lost* (2004-2010) de J.J. Abrams, Jeffrey Lieber e Damon Lindelof; *Breaking Bad* (2008-2013) de Vince Gilligan; *Black Mirror* (2011-) de Charlie Brooker; e o recém terminado sucesso internacional *Dark* (2017-2020) de Baran bo Odar & Jantje Friese, para citar alguns. O contínuo derrame de series de alta qualidade técnica e artística produzidas internacionalmente sustenta um *status* que, seja por elementos de inovação formal, seja pela atração de talentos de direção subtraídos da indústria cinematográfica, têm suscitado expressões acadêmicas sobre ‘liberdade criativa’ e ‘diferenciação sem precedentes’, apontando para a aparição de elementos de ‘complexidade narrativa’ (MITTELL, 2012), que assinalam profundas mudanças na indústria da televisão.

Para Buonanno (2019, p. 46), o aumento do interesse acadêmico pela serialidade em televisão ocorre “em uma fase que está testemunhando uma impressionante proliferação e popularidade das histórias seriadas”, evidenciada tanto pelo lançamento de livros e publicação de artigos, quanto pela criação de disciplinas específicas e grupos de pesquisa (dos quais o Obitel Brasil¹⁸ é um exemplo), assinalando a “respeitabilidade cultural e o crescente *status* artístico da televisão” (*op. cit.*, p. 42) que vem prevalecendo neste início de século. Em decorrência dessa respeitabilidade cultural, produtos seriados passaram a se estabelecer em novos nichos de audiência e assumiram lugares de destaque nas grades televisivas, ao mesmo tempo em que novas formas de comunicação digital interativa e o surgimento das tecnologias que suportam os serviços de *streaming* impulsionaram a ‘revolução das séries’ que vivenciamos na atualidade.

Porém, o conjunto de expressões da academia, de forma mais, ou menos categórica, considera que, embora o recente (re)florescimento das narrativas seriadas possa estabelecer uma ruptura formal de linguagem, não é possível separá-las totalmente de suas origens. Da passagem da literatura folhetinesca do século XIX para as formulações dos HQ e, logo mais, para a recém

¹⁸ Rede Brasileira de Pesquisadores de Ficção Televisiva. <http://obitelbrasil.blogspot.com/>

inaugurada indústria cinematográfica, segundo Machado (2000), a etiologia das formas seriadas está localizada na produção de filmes curtos para serem vistos em pé, ou cadeiras simples, que, posteriormente, deram lugar a filmes longos, exibidos em salões mais refinados e confortáveis (*movie theaters*). Algumas das razões para que as narrativas seriadas se tornassem registro constitutivo da nascente programação televisiva, nos anos 1950, em oposição a formas lineares e progressivas de filmes longos, foram as condições oferecidas pelo ambiente doméstico, como as distrações constantes e a sala iluminada, as restrições técnicas da tela pequena e a qualidade relativa de recepção dos aparelhos (BUTLER, 2009; ESQUENAZI, 2011; MACHADO, 2000). Da mesma forma, considere-se a questão dos investimentos iniciais das emissoras e a necessidade de abrir espaço para os patrocinadores, cortando a sequência dos produtos e programas.

Os ‘cortes’ inerentes à serialização também propiciavam um ‘respiro’ para o espectador e uma oportunidade de explorar ‘ganchos’ para criação de expectativa e suspense, que paulatinamente deram forma ao dispositivo estratégico envolvido na segmentação narrativa: a interrupção regular, sistemática e institucional da história e a conseqüente suspensão do processo de assistência, visando à vinculação da audiência até o encerramento do arco narrativo. Buonanno (2019, p. 47, grifo do autor) afirma que a técnica de corte da ficção serializada resultou em “fornecer aos leitores uma pausa reflexiva, um espaço de ‘indeterminação’ a ser preenchido pelo trabalho da imaginação”.

Outro motivo para a adoção sistemática de narrativas seriadas pela televisão podem ter sido a lógica da produção em série e certa ‘estética da repetição’ construída pelo meio (BUTLER, 2009; ECO, 1989; ESQUENAZI, 2011; MACHADO, 2000), quando formas recorrentes e circulares de programação passaram a dar melhores resultados. Ao adotar e manter um modelo de negócio de fluxo ininterrupto de transmissão, as emissoras necessitaram de uma, ou mais, plataformas de produção, para sustentar o fatiamento da grade em tipologias de programação (jornalísticas, de auditório, infantis, ‘para mulheres’, produções ficcionais, etc.) e o fornecimento permanente de material para publicação. O formato seriado mostrou ser uma resposta positiva a essa demanda, por permitir o planejamento da produção, a elaboração antecipada de orçamentos e a compra de pacotes de produção, além da vantajosa negociação de médio e longo prazos com patrocinadores.

No percurso de formação da indústria televisiva, componentes e aspectos diferenciadores foram sendo incorporados à serialização de narrativas, seja a partir de novas tecnologias e formas de produção, seja pela incorporação de algum requinte intelectual.

Certamente, o formato e circunstância das séries contemporâneas respondem a esse movimento contínuo.

Consideramos, portanto, oportuno a inclusão de alguns comentários sobre o desenvolvimento da produção de ficção seriada no Brasil, do ponto de vista histórico, tendo consciência de que compartilhamos trajetórias semelhantes com os demais países da América Latina.

4.1 A telenovela brasileira e a formação cidadã

Machado (2000) aponta para um tipo de serialidade sustentada por uma única narrativa, ou um conjunto de narrativas entrelaçadas e paralelas, que vai se suceder linearmente ao longo dos chamados ‘capítulos’, e é eminentemente tributário do melodrama teatral do século XIX, do folhetim literário, e do mais recente, melodrama radiofônico. O mesmo tipo de serialidade também pode se constituir nas chamadas minisséries, nas quais a resolução do conflito inicial se dará em prazos mais curtos, de duas ou três semanas de exibição, geralmente em horários tardios nos canais abertos, e muitas vezes baseados em obras literárias de prestígio.

Responsável por altos níveis de audiência e fidelidade, a novela mantém uma forma dita teleológica, porque se sustenta em um conflito básico que se estabelece logo no início da trama e que se resolve no final. Esse tipo é conhecido no Brasil como novela; nos países hispânicos como telenovela; e nos países de língua inglesa como *soap opera*, sendo que esta denominação decorre dos principais patrocinadores associados a esse gênero nos Estados Unidos: as marcas de sabão em pó.

As novelas brasileiras, especialmente as da Rede Globo, auferem hoje prestígio internacional por sua reconhecida qualidade e são comercializadas com dezenas de países, constituindo-se em fator determinante para a criação de uma ‘capacidade televisiva nacional’ (MUNGIOLI, *et.al*, 2006) que se projetou não só numa larga produção, como também numa particular apropriação do gênero, estabelecendo uma referência difícil de reproduzir pelas demais emissoras do país.

Devemos lembrar, no entanto, que as discussões sobre ‘qualidade em televisão’ são bem mais abrangentes, estendem-se para além das novelas, fazem parte da produção crítica e epistemológica internacional, e trazem para o debate inúmeras questões, tais como originalidade das produções, profissionalismo das emissoras, apuro técnico, cultivo da diversidade humana, atenção às questões locais e à veracidade representativa, correção moral, retidão ética, atenção a demandas sociais, contribuição com a esfera pública e as experiências

de prazer e entretenimento que é capaz de produzir (FREIRE FILHO, 2008). A excessiva ‘cobrança por qualidade’ sobre a televisão, atesta o impacto que esse meio teve sobre a sociedade, uma vez que nem mesmo o rádio sofreu tanta especulação, ou foi depositário de tantos sentimentos contraditórios.

Mas é impossível falar sobre qualidade da produção televisiva brasileira sem estabelecer contato com a história recente do país, em particular com as décadas de 1960 e 1970, quando, assim como em outros países da América Latina, estabeleceu-se um regime de exceção deflagrado por um golpe militar¹⁹ que fechou o Congresso, destituiu parlamentares eleitos, proibiu qualquer ação partidária ou sindical e estabeleceu força bruta e máxima vigilância sobre a produção cultural e as instituições de ensino, como podemos inferir no texto que se segue:

[...] Embora o tempo de cada um dos regimes ditatoriais [da América Latina] tivesse duração, características e divisões históricas específicas, o final dos anos 1960 e 1970 ficaria conhecido como os anos de chumbo das ditaduras militares. Foi um período de repressão política e cultural, de assassinatos e desaparecimentos de militantes dos movimentos de esquerda e até simpatizantes das causas revolucionárias. Momento em que a violência e o terrorismo de Estado se generalizaram e ninguém foi poupado, fossem adultos, jovens, crianças. Todos foram atingidos pela violência física ou psicológica imposta pelo governo. (CARLOS MAGNO, 2018, p.142)

Diante da hesitante precariedade da gestão cultural que caracterizou o Estado brasileiro entre os anos de 1960 e 1970, o imaginário nacional – ou nacionalista – descia dos projetos culturais gerados no Estado sob intervenção militar, a partir de uma doutrina de segurança nacional, impactando, inclusive, a programação das emissoras de capital privado. Com a mesma opinião, Freire Filho (2008, p. 89), sustenta que com o fortalecimento do regime de exceção

[...] ficou claro que o conceito de qualidade televisiva [...] estava atrelado à adequação do uso político do meio, no sentido do fortalecimento dos laços culturais e sociais do país e da fomentação da identidade nacional: a intervenção direta, nas políticas de programação das emissoras se configurava em corretor dos desvios da concorrência mercadológica.

Um país com alto índice de analfabetismo e vontade política reprimida deu à televisão uma condição de monopólio da informação, sem que outros meios, como os jornais impressos ou as revistas, lhe fizessem contraponto. O tamanho da TV no Brasil tornou-se desproporcional em relação a outros meios, constituindo um perfil bastante desequilibrado em relação às demais nações, inclusive as ibero americanas. O sujeito constituía-se como prisioneiro do imaginário

¹⁹ Ver: SKIDMORE, Thomas E. Governo Militar: 1964-1985. In: _____. Uma história do Brasil. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 225-265.

que a TV punha em circulação sob a lógica do capital. Não havendo investimento – de vontade e financeiro – para os canais de TV pública, o país tornou-se refém da TV comercial, cuja ação e finalidade estava atrelada à venda, e cujos indicadores de qualidade eram o sucesso em fomentar o consumo (FREIRE FILHO, 2008).

Dessa forma, o otimismo das primeiras especulações sobre televisão no Brasil, enquanto aparato sociocultural potencialmente útil para exercer pressão no sentido de melhorar os níveis de conhecimento da população e abrir caminho para o reformismo social, sofreu duro golpe com a instauração de um regime de governo obscurantista e cruel.

Mesmo assim, em meio a essa condição antidemocrática e desoladora, vamos encontrar, nos finais da década de 1960, produtores, intelectuais e acadêmicos que insistem nas possibilidades da televisão em criar um ambiente fomentador da capacidade analítica e do pensamento crítico, percebendo nas produções ficcionais seriadas o espaço necessário para transportar suas proposições e aspirações, como descrito por Freire Filho (2008, p.91, grifos do autor)

[...] Dias Gomes desponta, nessa conjuntura, como o melhor exemplo de tentativa de ajuste de um esquema dramático “realista” ao gosto popular. Sem emprego e com as peças *O Berço do Herói* e *A Invasão* interdidas [pela censura política], aceitou o convite da Rede Globo, em 1969, para escrever telenovelas, ao lado de Janete Clair. [...] O autor procurou levar adiante o projeto de renovação da telenovela, fundamentado numa série de “experiências temáticas, formais”. A proposta – endossada por Daniel Filho, então diretor de produção da Globo – era descartar o formato cubano-mexicano convencional dos folhetins melodramáticos e ambientados em paragens exóticas da Espanha e do Caribe, e promover uma gradual aproximação entre a teledramaturgia e o “universo real” do telespectador brasileiro.

Com a abertura política e redemocratização do país em 1985²⁰, o espaço, as formas e a estética conquistados pelas novelas brasileiras vai sofrer a concorrência devastadora das produções seriadas estrangeiras, na esteira da globalização cultural deflagrada pela ascensão do neoliberalismo norte americano, mas são capazes de defender sua posição e manter a preferência do público. No final da década de 1990, a indústria televisiva nacional passa por um árduo processo para estabelecer um código de auto-regulamentação, e em 2000 têm de adaptar-se a uma portaria do Ministério da Justiça sobre a divulgação de horários recomendados para a programação (FREIRE FILHO, 2008).

Entre mais, ou menos, ambiciosos parâmetros de produção, a TV e a crítica começam a estabelecer novos conceitos sobre qualidade que se fortaleceram ao longo das décadas seguintes, sem, no entanto, superar as questões relacionadas com as aspirações anteriores a

²⁰ Ver: SKIDMORE, Thomas E. Governo Militar: Redemocratização: novas esperanças, velhos problemas: 1986-. In: _____. Uma história do Brasil. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 267-328

1964 (uma televisão potencialmente útil para exercer pressão no sentido de melhorar os níveis de conhecimento da população e abrir caminho para o reformismo social).

No lugar das conjecturas essencialmente artísticas ou estéticas, ganha força a abordagem da qualidade da televisão sob uma perspectiva ética, calcada no estabelecimento de uma relação de maior respeito e confiança entre emissores e telespectadores. [...] Entre nós, o debate se apequenou de tal maneira que ficamos com a impressão, às vezes, de que televisão de qualidade é televisão sem bunda, e ponto final. A estreiteza do horizonte de expectativas repercute mesmo entre as novas – e, em tese, promissoras – estratégias de aprimoramento e controle da qualidade da televisão. (FREIRE FILHO, 2008, p. 97).

Como fruto dessa trajetória de resistência, a telenovela brasileira alcançou credibilidade diante de seu público e se tornou um espaço de debates, apresentando-se como difusora cultural ou, como recurso comunicativo que entrelaça interesses e objetivos (públicos e privados) e dissemina modelos de comportamento e representações culturais que atuam, para o bem ou para o mal, na construção da cidadania.

Sobretudo no Brasil, a telenovela representa um importante e amplo espaço para discussão de problematização do país, pois, devido à sua capacidade de síntese, pode abraçar como temática desde a intimidade privada até os problemas sociais. Além disso, em razão de seu caráter naturalista, faz referências tanto à vida cotidiana como a aspectos da vida da nação. (MUNGIOLI, *et.al*, 2006, p. 12).

Ainda de acordo com Mungioli *et.al*, (2006, p.7), as ações de merchandising social na serialidade produzida no Brasil, que ostenta, como apontado anteriormente, grande penetração, audiência e fidelidade, configuram uma tentativa de formar opinião do público, mas, em termos constitutivos “é necessário que se evidencie o tema não apenas pelo seu tratamento ao longo da trama, mas também pela abertura de debates em torno de assuntos, opiniões e comportamentos”.

A inserção de informações e temáticas sociais na trama das telenovelas evidenciam a capacidade de intervenção de um modelo de merchandising social²¹ capaz de interferir ativamente na vida dos brasileiros, incluindo uma parcela da juventude, uma vez que os mais jovens acabam sendo atingidos de forma colateral, pela forma e conteúdo disseminados nas ‘novelas adultas’.

No âmbito da juventude, a Globo mantém um dos mais longevos e o mais importante título de narrativa seriada em televisão voltada especificamente para esse público. Trata-se de

²¹ Denominação adotada para ações de caráter pedagógico, ou sócio-educativo, caracterizadas por estratégias enunciativas e discursivas que colocam em pauta temas sensíveis e criam espaços para sua discussão.

Malhação (1995-), em exibição ininterrupta desde a década de 1990, perfazendo temporadas anuais e exibição diária de episódios. Em sua estreia, tinha como principal *locus* de ação uma academia de ginástica (por isso, *Malhação*) ambiente aspiracional de seu público-alvo na época, mas, ao longo dos anos seguintes, passou por diversas configurações e adaptações, sem perder, porém, seu caráter híbrido entre os tipos seriado e telenovela.

A partir do ano 2000, o *locus* passa a ser uma escola particular de ensino médio, o que aproxima o produto do formato *High School series*, porém, esse ambiente permanece apenas em algumas temporadas seguintes, perdendo, pouco a pouco, esse foco. Durante o período em que o título se define como ‘série escolar’, as tramas envolvem professores, pais dos jovens e funcionários da escola, embora os conflitos se originem e sejam vividos pelos jovens. As características formativas do produto, em toda a sua existência, atendem ao formato novela (que é o que a emissora sabe fazer muito bem), mesmo com um histórico de mudanças contínuas de elenco e *locus*, e tenha passado por inúmeras tentativas de adaptação e adequação ao gosto do público juvenil, mantendo-se consciente da ‘perda’ contínua de um público que vai migrar para as outras novelas da emissora, acompanhando seu próprio amadurecimento e envelhecimento.

Por ser nominalmente voltada para a audiência juvenil, *Malhação* passou por várias experiências de inserção de temáticas relacionadas à internet, aos games e às redes sociais, com a inclusão de personagens tipo ‘nerds’ e ações mais abrangentes da emissora, como patrocínio de blogs e outros produtos virtuais voltados para interação com, e entre, os fãs. Posteriormente, alguns perfis em redes sociais de atores e personagens foram criados, também com o objetivo de discutir as temáticas apresentadas nos episódios (CAVALCANTI, 2016).

Nesse período, em relação às temáticas sociais, o produto adotou, nas entrelinhas, um jeito professoral de expressar mensagens que pais endereçariam, ou gostariam de endereçar, aos filhos. São posições ‘politicamente corretas’ e muito parecidas com a educação formal e com as cartilhas do Ministério da Saúde, para prevenção de DSTs, ou de gravidez na adolescência, tendo sido considerado pela emissora, em algum momento da trajetória do produto, seu maior laboratório de inserção de merchandising social (CAVALCANTI, 2016).

As atuais emissões do programa não estão mais associadas à escola ou à faixa etária do ensino médio, e parecem ter acompanhado o amadurecimento de seu público em direção à vida adulta, bem como as importantes mudanças sociais, comportamentais e políticas, dos últimos 25 anos, que definem, na atualidade, um jovem totalmente diferente daquele dos primeiros anos de produção.

Do ponto de vista da recepção, no entanto, considerada como uma instância que tem sua própria lógica que não se encontra mais, totalmente prefigurada, desenhada e controlada pela

produção, como há 50 anos, a recepção ainda é vista por alguns setores e em algumas formulações²², como parte de um sistema econômico e político que está profundamente analisado, quantificado e catalogado a partir da produção, e prefigurado desde uma perspectiva do sujeito como público, audiência, ou usuário. Esse posicionamento vem perdendo sustentação, por um lado, porque as tecnologias emergentes e a mídiatização social transfiguraram e miscigenaram as instâncias, os momentos e os modos de produção e recepção a tal ponto, que não é mais possível separá-los, e por outro, porque a condição ativa do receptor como sujeito ambivalente no processo comunicacional tem recebido atenção e espaço nas configurações analítico-epistemológicas contemporâneas, e as dinâmicas de fruição e interpretação, como lugar de produção de sentidos, estão bem documentadas na atualidade.

Assim, é de grande relevância assumir, não apenas teórica, mas metodologicamente, que os sujeitos não são apenas público, audiência ou usuário, mas que realizam suas imbricadas práticas de recepção e consumo de conteúdos ficcionais, desde posições subjetivas complexas, a partir de diferentes ordens, com diversos propósitos e enformadas por condições adversas, ou favoráveis.

4.2 A revolução das séries

Ainda que as novelas dominem a paisagem da produção serial brasileira e ibero-americana (MUNGIOLI, *et.al*, 2006, p.3), o tipo de serialidade que interessa a esta investigação é o das ‘séries episódicas’, aquelas que têm sido referidas pela academia, pela crítica, e são conhecidas do público, simplesmente como séries.

Machado (2000) considera que séries episódicas são aquelas em que cada emissão obedece a um protótipo básico, com um conjunto de atores, personagens e *locus* de ação mais ou menos permanentes, porém, cada emissão revela uma história completa, com começo, meio e fim, que não se repete no ‘episódio seriado’ seguinte. Em decorrência, não haverá ordem predisposta para apresentação dos episódios, embora em produções de longa duração ocorrerá a passagem paralela do tempo ficcional e do real, obrigando a modificações e adaptações da trama, em função do envelhecimento, ou desaparecimento de atores, quebras de contrato, doenças ou afastamentos temporários, amadurecimento dos atores infantis e muitos outros.

²² Considerar para leitura MATTOS, Maria Ângela; JANOTTI JUNIOR, Jeder; JACKS, Nilda (orgs.) *Mediação e Mídiatização*. Salvador: EDUFBA, 2012 [Livro Compós 2012].

Podemos dizer, portanto, que dois fatores – a filiação da audiência e o processo de produção – evidenciam a centralidade do ‘sistema temporal’ que sustenta a programação seriada, constituída na interação sinérgica entre produção, distribuição e consumo de narrativas em progresso, cuja articulação alimenta experiências de visualização que obedecem a uma dinâmica de interrupções repetidas e forçadas. Assim, a passagem do tempo é uma das características definidoras da narrativa seriada, na forma como foi historicamente conceituada, ordenada e experienciada. A tecnologia do *streaming*, por subverter o esquema temporal das narrativas seriadas, é parte constituinte da revolução à qual estamos nos referindo.

As *High School series*, como veremos nos capítulos analíticos a seguir, constituem-se em um formato híbrido entre série episódica e novela, e adicionam um caráter do que foi denominado por Esquenazi (2011) como ‘séries evolutivas’, em oposição às ‘séries imóveis’, que são aquelas que oferecem aos espectadores “a segurança de encontrarem uma estrutura ficcional fixa e personagens idênticas a si mesmas.” (Esquenazi, 2011, p. 103).

Talvez pelo espelhamento com seu público, talvez por força do *locus* de ação, as *High School series* contém muitos elementos típicos das séries evolutivas, no sentido de que os personagens progridem de forma acelerada, e os acontecimentos se sucedem atrelados ao ano letivo, como o início das aulas, o tempo das férias, os eventos de final de ano, troca de professores, aparecimento de novos alunos, etc., de forma que “torna-se possível renovar ou reformar personagens ano após ano, mostrar as transformações de uma família ou percorrer o passado e o futuro numa ordem sempre a definir”. (ESQUENAZI, 2011, p. 104).

De forma geral, as series, que se tornaram o produto televisivo mais potente da atualidade, vêm trazendo, a partir de suas cartografias de origem, componentes regionais e leituras de mundo diversificadas, camadas de complexidade e outras inovações, que modificaram o modo como o público se relaciona com a programação televisiva.

Assim, certos aspectos de composição e estilo das series têm levado diversos autores, mas especialmente Jason Mittell, a propor uma ‘epistemologia’ da complexidade em televisão, que se encontra na atualidade bastante presente nos estudos relativos à cultura das telas. Acredita-se que o formato seriado, devido às transformações de concepção, produção, distribuição e visualização proporcionadas pela tecnologia digital, apresenta características de complexidade intelectual desafiadoras da capacidade de entendimento e interpretação, que, se por um lado exigem maior escolaridade e aprimoramento cognitivo e referencial, por outro, têm se mostrado capazes de atingir altos picos de audiência e darem espaço para inúmeras manifestações de penetração e desdobramentos na cultura digital, e outras demonstrações de forte envolvimento afetivo e intelectual.

A assim chamada complexidade narrativa das series contemporâneas requer dos espectadores uma ginástica cognitiva que contribui para o desenvolvimento de uma certa habilidade de resolver problemas e fortalece a capacidade de observação, além de levar o público a ser mais engajado ativamente e oferecer um sucessão de recompensas mais interessantes do que a maior parte da programação televisiva.

Algumas das características apontadas por Mittell (2012) formadoras de uma modalidade complexa são: hibridização das formas seriadas clássicas (a episódica e a contínua); o entrelaçamento de dimensões temporais e espaciais que embaralham as relações entre o passado e o futuro do universo diegético (também BOOTH, 2010); a inversão ou subversão da lógica de causa e consequência; a quebra da linearidade narrativa e a interposição aos processos de produção de sentido; o uso extensivo da ironia e do sarcasmo e o aparecimento de personagens desconhecidos, sem clareza de intenções ou função definida na trama.

Se por um lado a complexidade parece favorecer a participação e engajamento da audiência, transformações dessa natureza requerem a mobilização de componentes intelectuais que permitam a compreensão do interdiscurso, supondo ilações, comparações e contraposições que exigem do espectador interpretações de nível avançado, baseadas não apenas na compreensão dos conflitos, mas também nas estruturas que os constroem, assim como na intuição de suas origens. Essa “estética de quebra-cabeça” (MUNGIOLI; PELEGRINI, 2013, p.29) estabelece paralelos gramaticais e de sintaxe que acrescentam complexidade, mas que parecem oferecer um sentido de prazer aos espectadores que conhecem a trama, os detalhes e as ramificações do que está sendo mostrado, e “sentem-se como se estivessem sendo cumprimentados pelo autor em meio à multidão, ratificando a sensação de que são parte de um grupo seletivo”. (MUNGIOLI; PELEGRINI, 2013, p.29).

É certo, também, que as séries juvenis exercem importante papel na formação de modelos de comportamento e, dada a sua capilaridade internacional, transgressora de fronteiras geográficas, linguísticas e culturais, ajudam a esboçar os contornos de uma grande ‘nação adolescente’. As marcas de audiência, a característica hedonista e expressiva da juventude evidencia-se com especial reconhecimento de personagens e situações sem profundidade, que conduzem ao riso e à descontração, mas que são provocativos e descolados das ‘normas’ de convivência e ordem do mundo adulto, tornando-se elementos aspiracionais que permitem estabelecer mecanismos de identificação e apropriação, reforçando a aprendizagem axiológica, emocional, atitudinal e cognitiva (MERAYO, 2017).

Na vida de jovens e adolescentes contemporâneos, discursos de legitimação não surgem de forma espontânea ou subjetiva, a legitimação das series como instância recreativa e

informativa teve sua gênese na passagem para o meio digital, pela ubiquidade permitida pela tecnologia *mobile* e pela libertação das grades horárias que os dispositivos móveis, os repositórios e os serviços de *streaming* passaram a oferecer, dando origem a novos modelos de negócio para indústria televisiva. Foi a confluência desses fatores que permitiu a consolidação das series como um entretenimento que excede o momento de consumo e se estende por um ecossistema midiático formado por comunidades de *fans*, por plataformas de *fanfiction* e *fanfilms*, pela conformação dos *fandoms*, pelo consumo de *fanpages*, no desdobramento para games e HQ's, participação em *comic-con* e outras formas de legitimação comunitária.

Assim, a 'condição tecnológica', sob a qual se desenvolve a vida contemporânea, vem proporcionando profundas transformações na maneira como eram concebidas e experimentadas as narrativas seriadas em televisão, sendo que estamos testemunhando a derrocada do fator temporal, uma vez que as plataformas de *streaming* passaram a liberar narrativas serializadas como obras concluídas (*binge-publishing*), podendo ser apreendidas por uma 'assistência de maratona' (*binge-watching*), modificando rapidamente a dinâmica de um 'negócio' que pertencia à televisão, especialmente para os canais abertos (*broadcasting*), já que as escolhas de consumo e as práticas de assistência fragmentaram-se em muitas experiências.

4.3 Da responsabilidade social dos sistemas de produção e publicação

As perguntas que podemos formular sobre a relação entre midiatização social e constituição subjetiva dos mais jovens reinstalam a preocupação com as condições sociais em que tais relações se produzem, e instigam a considerar pontos de tensão entre os agentes emissores e as diversificadas instâncias de recepção. Antes do aparecimento dos meios interativos, a televisão e os jornais eram os meios fundamentais na construção da agenda pública, ou seja, na hora de decidir a versão oficial dos fatos. Em um contexto em que se formula o conceito de 'pós-verdade', de crescente fornecimento de *fakenews* e difusão de narrativas autorais, e em que o consumo massivo tende a explodir em milhões de situações particulares, fica a pergunta: como se constrói a agenda política em uma sociedade em rede? A quem vamos responsabilizar pelos conteúdos a que somos expostos? Quem decide a versão dos fatos quando uma parte crescente da sociedade realiza o consumo individual e recepção fragmentada, possibilitando uma gama infinita de apropriação e produção de sentidos? (SCOLARI, 2011).

Temos a considerar, em nossa perspectiva de investigação, que a condição de 'desamparo' em que se encontram as audiências contemporâneas atinge mais fortemente as tribos juvenis, já que a internet e o *streaming* lhes permitem escapar das tênues censuras adultas

e contornar a proposição de leituras normatizadas, acessando registros mais espontâneos, mais livres e menos regulados, e ainda, deparando-se com formas outras de enfrentamento de conflitos pessoais, com trajetórias angustiadas, com exposição a deslocamentos e exclusões que colocam em função uma extensa rede de auto referenciação.

Por outro lado, é necessário considerar também que, nas atuais formulações da proposta culturalista latino-americana, a noção de mediação que é sugerida permite pensar os processos de recepção-consumo de modo dinâmico, como o lugar de encontro entre as lógicas de produção e as lógicas dos usos sociais dos produtos midiáticos, inseridas em um cenário conceitual e empírico em transição. Sob essa ótica, o receptor se confunde ora com o consumidor social, ora com o sujeito histórico de si mesmo e de seu tempo, não sendo um depositário irrefletido, nem um buscador desesperado de si. É um receptor que entre o presente e o futuro sofre a “angústia do real” (BIRMAN, 2014, p.43), lançado a uma posição de desamparo, lutando para compreender uma realidade disforme.

Sendo assim, na condição de total interatividade e permeabilidade midiática, podemos ver os meios de comunicação, não como veículo, mas como expressões de uma instância pública. Podemos reconhecer, os espaços de construção de valores, ainda que sejam valores grupais, como espaços de negociação e de debate, já que as expressões de sentido não ‘pertencem’ ao produtor, ou ao receptor, mas são o que emerge de um processo intenso e continuamente alimentado pela universalidade das redes sociais.

Se é nossa intenção apontar para os meios em relação à construção de possibilidades emancipadoras e empoderadoras dos jovens, para reconhecimento e trato dos graves problemas sociais que eles enfrentarão em futuro próximo, devemos admitir considerar emissores e receptores como instâncias interdependentes, e não em oposição. Essa forma de pensar, se por um lado não nega, ou inocenta, o poder do emissor, por outro, estende ao receptor, em seu devido contexto e lugar, a mesma perspectiva. Se é certo que as instâncias produtoras se constituem, econômica e culturalmente, em potência e poder, a instância receptora juvenil adquire e manobra, mesmo que de forma coletiva, seus pequenos poderes de aceitação ou banimento, definindo as pautas que norteiam os processos produtivos a eles direcionados.

Podemos então dizer, que o mesmo e imbricado conjunto de atores sociais que configura e sustenta a midiatização social como sistema produtivo, também alimenta esse processo por meio de operações de retrabalho e de circulação comentada daquilo que o sistema tem a oferecer. É isso que nos ensina Martín-Barbero, ao abordar a díade emissor-receptor:

[...] é impossível desligar um do outro. Há todo um conhecimento e um saber do receptor sem o qual a produção não teria êxito. Portanto, temos que assumir toda essa densidade, essa complexidade da produção, porque boa parte da recepção está de alguma forma não programada, mas condicionada, organizada, tocada, orientada pela produção, tanto em termos econômicos como em termos estéticos, narrativos e semióticos. Não há uma mão invisível que coordena a produção com a recepção. Há cada vez mais investigação, mais saberes. (MARTÍN-BARBERO, 1995, p.56)

Então sobre quem poderá recair a responsabilidade pelos aspectos instrumentais, políticos e ideológicos dos produtos ficcionais seriados oferecidos pelos serviços de *streaming*, que rapidamente suplantaram as emissões das empresas televisivas, já que as gigantes fornecedoras de serviços de *streaming* encontram-se na esfera da obscuridade das estruturas e das redes de dominação cultural de que fala Canclini (2014) e, em princípio, não estamos vendo nenhum ‘discurso de marca’, declaração de objetivo de agir sobre os indivíduos, de ditar comportamentos e dar viés e significado aos discursos; nada que confira um contorno de personalidade mais ou menos estável que possa ser questionada e colocada em discussão. Por outro lado, os serviços de *streaming* não têm sido ponto focal das mediações realizadas pela Academia, no sentido de compreender seu funcionamento e participação no complexo e imbricado processo de interpretação, apropriação e produção de sentidos a partir de produtos midiáticos.

A questão que se coloca para os estudos de Comunicação, e campos disciplinares adjacentes, é que das instâncias enunciativas por meio das quais foi possível identificar um dia a natureza e objetivo dos discursos das diferentes emissoras e redes de televisão, enquanto personalidades dotadas de responsabilidade social, os serviços de *streaming* não possuem nada semelhante.

Nos próximos capítulos, dentro de nossa operação analítica, procuramos estabelecer o contorno dos conceitos particulares dos três elementos da competência – Conhecimento, Habilidade e Atitude – além de mostrar as maneiras como se tornam evidentes nos três produtos audiovisuais que conformam nosso objeto de pesquisa.

5 O PROFESSOR MERLÍ E A EDUCAÇÃO FORMAL

O primeiro componente da competência é Conhecimento.

Entendemos, por este componente da competência, o conhecimento substantivo – também chamado de conhecimento epistemológico e, em alguns trabalhos, de competência cognitiva – como sendo aquele adquirido na Escola pela interação com os registros ancestrais, com a teoria, com a metodologia científica e com a mediação de um docente, o que nos leva a uma discussão de questões do entorno da Educação formal, da disseminação e das formas de conversão do conhecimento, da valoração da figura do mediador e da quebra de barreiras geracionais no processo de ensino - aprendizagem.

Em trabalho voltado para os jovens e escrito na primeira década do século XXI, Morin (2011) afirma que o conhecimento dos problemas-chave, das informações-chave relativas ao mundo, por mais aleatório e difícil que seja, deve ser tentado, sob pena de imperfeição cognitiva, mais ainda quando o contexto atual de qualquer conhecimento político, econômico, antropológico e ecológico é o próprio mundo. O conhecimento do mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. Assim, o conhecimento pertinente – e a capacidade de rever esse conhecimento constantemente – passa a ser aquele que permite situar qualquer informação em seu contexto e no conjunto em que está inscrita, alimentando a competência informacional.

É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o contexto, o global, o multidimensional, o complexo? Para articular e organizar o conhecimento e assim reconhecer os problemas do mundo, é necessário a ‘reforma do pensamento’. Entretanto esta reforma é paradigmática e não programática, é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento: “indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos neles, culturalmente” (MORIN, 2011, p. 24).

A reforma vem, muito lentamente, ocupando espaços na rede de ensino privada, mas não podemos dizer o mesmo da rede pública. Bourdieu (2003) que embora considere o sistema escolar como fator de mobilidade social, afirma que a escola conservadora é um dos fatores mais eficazes para manutenção do *status quo*, “pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural do ‘dom social’ tratado como ‘dom natural’”. (BOURDIEU, 2003, p. 41, grifos nossos).

De fato, cada família transmite, por vias diretas e indiretas, um certo capital cultural, um *ethos* de classe, profundamente interiorizado, que contribui para definir, entre outras coisas, as

atitudes face à instituição escolar. A influência do capital cultural, segundo o autor, se explicita na relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança. A influência do meio familiar sobre o êxito e permanência do jovem na escola é cultural, e diferenças ligadas às antiguidades do acesso à cultura pelo grupo social a que pertencem continuam a separar indivíduos, aparentemente iguais, perante o sistema de ensino.

Em sociedades com grande desigualdade na distribuição de renda, o privilégio cultural se estabelece, entre outras coisas, na aproximação com a cultura clássica, o que somente é possível com a frequência regular ao teatro, às bibliotecas, aos museus ou a concertos, coisa que normalmente não é instrumentada pela escola pública, ou é de maneira esporádica. Em todos os domínios da cultura, as aproximações dos estudantes são mais extensas e produtivas quanto mais elevada é sua origem social, e é mais fortemente percebida quanto mais se afasta dos domínios diretamente controlados pela escola. Da mesma forma, segundo Bourdieu (2003), de todos os obstáculos culturais, aqueles relacionados com a qualidade da língua falada no meio familiar, a capacidade de leitura e produção escrita são os mais graves e os mais insidiosos, especialmente nos primeiros anos da escolaridade, quando a compreensão e o manejo da norma culta constituem um ponto de atenção importante na avaliação.

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais com respeito à escola, à cultura escolar e ao futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do conjunto de valores que aderem à sua posição social. Na maioria dos casos, as famílias têm aspirações estritamente limitadas pelas oportunidades objetivas refletidas sobre elas pela conjunção social, e se manifestam na decisão de terminar, ou não, o ensino fundamental, enviar, ou não, os filhos para o ensino médio, como se fossem a interiorização do destino previamente determinado para sua categoria social. Assim como proposto por Bourdieu (2003), pensar, a propósito do ensino superior ‘isso não é para nós’ é pensar além de ‘não temos meios para isso’, é a expressão de uma condição interiorizada e exprime, ao mesmo tempo, uma impossibilidade e uma interdição.

As mesmas condições objetivas que moldam as atitudes dos pais regem também a atitude dos jovens diante das mesmas escolhas – e conseqüentemente toda a sua subjetividade em relação à escola – o que torna as famílias de baixa renda duplamente prejudicadas quanto à conversão do conhecimento oferecido, assim como sua propensão para isso. Os jovens necessitam de encorajamento e exortação ao esforço escolar e de um *ethos* de possibilidades em aberto e de aspiração ao êxito na escola, que permita compensar a desigualdade da herança cultural e superação da condição de exclusão de seu grupo social. A compreensão das oportunidades de ascensão intelectual, social e cultural oferecidas pela escolaridade formal

condiciona as escolhas por chegar à escola, aderir a seus valores, ou as suas normas, e nela ter êxito.

5.1 O professor emancipador

Merlí (2015-2018) é uma série produzida por Veranda TV²³ e emitida por TV3²⁴ da Catalunha para o âmbito da comunidade autônoma, por La Sexta (um canal de televisão digital cujo proprietário é Artesmedia) para o território espanhol, e pela Netflix para difusão internacional, que alcançou notoriedade e grande audiência, tanto da comunidade ibérica, quanto em outros países europeus e na América Latina, destacando-se como um dos grandes sucessos da temporada televisiva de 2015, mantendo-se como líder da sua faixa horária. Da mesma forma, os registros de visualização *on demand*, ou *streaming*, alcançaram números importantes, especialmente na faixa etária dos 13 aos 24 anos.

A série trata e explicita uma constante discussão de questões do entorno da Escola e da educação formal, da compreensão e apropriação do ‘conhecimento registrado’ e dos saberes ancestrais, e certamente humaniza a figura do professor, procurando quebrar barreiras geracionais e criar uma atmosfera positiva em relação aos tempos e experiências escolares, em direta contraposição a outros títulos do gênero, como, por exemplo, *Middle School: The Worst Years of My Life*²⁵ (2016).

Quanto ao formato narrativo, é uma produção híbrida – entre novela e série episódica – que apresenta o acento melodramático e sensual característico da cultura latina, procurando alcançar a masculinidade sensível esperada para o homem europeu na atualidade

– *Como posso namorar uma menina que gosta de touradas?! (Gerard)*

e, quanto às mulheres, submerge em uma feminilidade insegura, ansiosa e coadjuvante, em relações infelizes e frustrantes.

– *Já fui traída muitas vezes (Gina)*

– *Ainda não superei meu ex (Mônica)*

A constante troca de elenco durante as três temporadas, especialmente no quadro docente da escola, confirma o caráter evolutivo da trama, sendo que a humanização das figuras parentais e dos professores é uma característica importante a ser destacada.

²³ <http://www.veranda.tv/>

²⁴ <https://www.ccma.cat/tv3/>

²⁵ Exibido no Brasil com o título *Escola: os piores anos da minha vida*.

Héctor Lozano, com experiência anterior em direção e roteiro, é o criador, coprodutor executivo, *showrunner* e roteirista desta série, cuja trama se desenvolve a partir de Merlí Bergeron (Francesc Orella), um professor de filosofia desempregado, em plena crise da meia-idade, tendo que voltar a morar com a mãe, em Barcelona. Devido à mudança da ex-mulher para Roma, ele precisa assumir a responsabilidade sobre o filho adolescente, Bruno Bergeron (David Solans) e, por uma coincidência do destino, assume também uma vaga de professor temporário no Institut Àngel Guimerà, onde Bruno faz o seu Ensino Médio. Eugeni Bosch (Pere Ponce) é o professor de literatura e idioma catalão, também vivendo sua própria crise da meia-idade, muito dedicado à docência e professor mais admirado pela administração escolar, até a chegada de Merlí, de quem é a própria antítese, tanto pela didática clássica, como por seu posicionamento e ação positivistas que aparecem na forma ‘meritocrática’ de se relacionar com as turmas. Recebeu, dos alunos, o apelido de ‘Hitler’.

Em janeiro de 2018, Héctor Lozano conversou com a revista brasileira *Fausto*²⁶, na qual se expressou sobre algumas particularidades da série, citando que o ambiente e as adversidades da docência não lhe são estranhas, e que mesmo a ideia do produto nasceu de uma conversa com um amigo que é professor. Sobre a inveja e o ressentimento que afligem aqueles que fazem da docência – ou seja, de sua superioridade intelectual – a razão de viver, e para quem salas cheias e entusiasmadas nas mãos de colegas mais progressistas são fontes de sofrimento, acredita que professores são importantes figuras aspiracionais dos jovens, mas que nem todos têm vocação e o carisma para alcançá-los, ou aos demais colegas, mas que um bom professor é um divisor de águas na vida dos jovens. Sobre a questão do sofrimento mental de adolescentes frente aos desafios da vida contemporânea, pondera que isso foi a inspiração e é um dos principais motores para o desenvolvimento da série, por acreditar que um professor pode impactar seus alunos de forma a reverter os efeitos negativos de uma escola voltada para si mesma, para a perpetuação de modelos pedagógicos calcados em mostrar a incapacidade dos alunos e lembrar-lhes constantemente sua ignorância e necessidade de subserviência àqueles que estão tentando lhe ‘explicar’ como as coisas funcionam.

Utilizando métodos de ensino não tradicionais e as chamadas pedagogias ativas, mesmo que de forma instintiva, Merlí vai revolucionar a maneira como os alunos se relacionam com a escola e com os demais professores, desencadeando um conjunto de sentimentos conflitantes e dividindo opiniões entre professores e famílias de alunos. É nessa revolução que vamos encontrar o fundamento de nossa escolha desta série para compor a argumentação em favor dos

²⁶ Ver em: <https://faustomag.com/hector-lozano-merli-e-um-heroi-com-muitas-imperfeicoes/>

nossos objetivos de trabalho, qual seja o de compreender o papel da exposição continuada aos produtos midiáticos no complexo processo de fragilização da Escola e da Família como provedoras de conteúdos formativos e informativos para jovens e adolescentes.

Se vamos encontrar em Roudinesco (2003) e em Birman (2014) os princípios que apontam para uma crescente debilidade do conceito de família, da doença mental e da ação irracional do indivíduo na atualidade, é em Rancière – em trabalho de 2002, *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual* – que encontramos um exercício de desconstrução da Escola e da pedagogia como improváveis fornecedoras do mais elementar princípio para estruturação do sujeito, que é a emancipação intelectual. Entendendo emancipação intelectual como a descoberta, pelo indivíduo, de sua própria capacidade de atuar sobre si mesmo e sobre os demais, no sentido de construir a possibilidade de estar no mundo de um modo mais feliz. A propósito da época pós revolucionária na França, e sobre o educador Joseph Jacotot, o texto não poderia ser mais adequado aos dias atuais:

O que, mais que tudo era preciso evitar, era que os pobres soubessem que eles podiam se instruir por suas próprias capacidades, que eles tinham capacidades. [...] E a melhor coisa a fazer seria instruí-los, isto é, dar-lhes a medida de sua incapacidade. Por toda a parte se abriam escolas, mas em nenhum lugar se desejava anunciar a possibilidade de aprender sem ‘mestre explicador’. (RANCIÈRE, 2002, p. 134, grifo nosso).

A partir de uma estruturação episódica com base no pensamento e obra de filósofos e escolas filosóficas, *Merlí* coloca em discussão o papel da escola, do currículo, dos professores, do corpo diretivo e da família, frente às importantes transformações que caracterizam a adolescência. De forma complementar à série, Héctor Lozano e Rebecca Beltrán produziram e lançaram em 2016 um bem sucedido produto editorial sobre a série, com todas as características de material didático, com exercícios e espaços para rabiscar e desenhar, que reforça o aprendizado obtido pela assistência ao produto televisivo e multiplica as possibilidades de contato com os conteúdos.

No primeiro episódio (*Os peripatéticos*), vamos compreender que a filosofia ‘serve para alguma coisa’, além do sentido de ‘caminhar’ durante o ato do cognitivo, como entendia Jacotot: “[...] um homem de progresso é um homem que caminha: que vai ver, que experimenta, modifica sua prática, verifica seu saber, e assim infinitamente”. (RANCIÈRE, 2002, p. 122).

Das ideias platônicas, no segundo episódio (*Platão*), se desenvolve a dialética escola-professor-aluno e se coloca em discussão quem está a serviço de quem, ou seja, qual o real papel da escola na vida das pessoas e da comunidade. A pergunta que se faz é o que aconteceria

se fosse assim, se o sistema educacional estivesse a serviço dos professores e dos alunos, e não o contrário.

O terceiro episódio (Maquiavel) provoca discussões sobre ética e moral, com declarações do tipo: “se quiser ter sucesso na vida, pise nos outros. Você conseguirá êxito de forma pouco honrosa, mas não tem problema nenhum, desde que chegue aonde quer. Pense que os que enganam sempre encontram gente que se deixa enganar”. (LOZANO; BELTRÁN, 2017, n.p.)

As ideias perigosas são o tema do quinto episódio (Sócrates), trazendo à luz o papel do professor na construção da dúvida, e não das certezas: “não deixem que ninguém lhes imponha sua maneira de pensar. Vocês têm maturidade para raciocinar por si mesmos” (LOZANO; BELTRÁN, 2017, n.p.). Jacotot, o mestre ignorante, “havia acreditado no que acreditam todos os professores conscienciosos: que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência”. (RANCIÈRE, 2017, p.16). Ao desvendar a ‘ordem explicadora’ sobre a qual o mestre embrutecedor constrói o edifício das ciências, Jacotot percebe que:

A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade. É, ao contrário, essa incapacidade a ficção estruturante da concepção explicadora do mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. (RANCIÈRE, 2017, p. 20).

O mestre embrutecedor, vai dizer Rancière (2017, p. 20), não é aquele velho mestre obtuso que entope a cabeça de seus alunos de conhecimentos indigestos, nem aquele hipócrita que pratica a dupla moral para assegurar seu poder sobre a ordem social, mas sim aquele que impede o círculo da potência e a emancipação do aluno, sob uma camada de esclarecimento e boa-fé: uma solicitação é dirigida aos alunos e eles querem responder – não na qualidade aprendizes, ou de sábios, mas na condição de homens, da forma como se responde a alguém que fala, mas não oprime: sob o signo da igualdade. “O problema era a emancipação: que todo homem do povo pudesse conceber sua dignidade de homem, medir a dimensão de sua capacidade intelectual e decidir quanto a seu uso.” (RANCIÈRE, 2017, 29).

Não é coincidência que no quinto episódio (Sócrates) aparece Jaume Capdevila, pai de Joan – um filho único pressionado e superprotegido – expressando sua autoridade raivosa e tentando legitimar a necessidade de manter o filho sob controle, e com isso dissimular o medo de um modelo de ensino empoderador, e das ideias emancipadoras que Merlí está ‘impondo’ à turma. “Quem ensina sem emancipar embrutece”, percebe Jacotot, “e quem emancipa não tem

que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez.” (RANCIÈRE, 2017, 30).

A primeira temporada contou com treze episódios, cujas particularidades enformam os comentários que apresentamos a seguir.

5.2 Afetividade e práticas pedagógicas

– *Creio que é muito importante manter distância entre professor e aluno (Eugeni)*

– *A mim interessa mais a distância entre professor e professor (Merlí)*

A dimensão afetiva não tem sido considerada central nos processos de constituição do conhecimento, embora nunca tenha sido negada. Recebemos, como herança, uma concepção secular, segundo a qual o homem é um ser dividido cartesianamente entre razão e emoção. Aristóteles caracterizou os modos de persuasão, ou os três componentes de um argumento, como: *ethos* que é a componente moral, o caráter ou autoridade do orador para influenciar o público; *logos* que é o raciocínio lógico, a razão; e *pathos* que é o uso da emoção. *Pathos*, como sabemos, é a raiz semântica que compõe o termo patologia, cujo significado está estabelecido como qualquer desvio anatômico e, ou fisiológico, em relação à normalidade, que constitua uma doença, ou caracterize determinada doença.

Durante séculos, o pensamento dominante caracterizou a razão como a dimensão mais importante da mente humana, sendo a emoção, em vários momentos, considerada o elemento desagregador responsável por reações inadequadas e violentas. Uma pedagogia com base em concepções racionalistas e dualistas, caracterizou por muito tempo a aprendizagem como produto exclusivo da inteligência formal, sendo, muitas vezes desconsiderada a influência dos aspectos afetivos.

A partir da ampliação dos conhecimentos sobre a emoção e seus complexos processos de constituição, o conceito de homem centrado apenas na sua dimensão racional, vem sendo revisto, e afetividade e cognição passam a ser interpretadas como dimensões indissociáveis do processo ensino-aprendizagem. Da mesma forma considera-se que a fala, como sistema simbólico a ser apropriado e dominado durante a primeira infância, possibilita a transformação da emoção em sentimento e sua representação no plano interno, passando a interferir na atividade cognitiva.

Um dos pilares do plural arco narrativo da série, a dupla Eugeni – Merlí mantém a agressão ao nível da palavra, mais pela contenção do primeiro, do que pela capacidade de controlar o gênio do segundo, mas a corda se mantém esticada durante toda a temporada.

Agressões e desavenças, aliás, é o que não falta na trama, e o *ethos* emotivo e apaixonado das populações latinas confere a verossimilhança necessária à credibilidade do produto, que, no entanto, destina às mulheres alguma violência verbal, e aos homens a violência física.

... Pol dá um soco em Bruno no meio da aula de educação física, por causa da brincadeira sobre a gravidez de Berta. Albert dá um soco em Merli, no corredor cheio de gente, por causa de seu envolvimento com Laia. Tania agride Berta verbalmente por seu envolvimento com Marc. Joan cospe na cara de Merli por ter contado sobre seu coma alcoólico. Gerard dá um soco em Marc por ter divulgado o vídeo de Monica nua. Bruno humilha repetidamente Santi por estar acima do peso. Joan quebra o modelo náutico do pai como forma de extravasar sua raiva. Bruno atira Gerard no chão por causa de seu comentário sobre Santi ...

Há uma preocupação mundial sobre o tema da violência nas escolas, tema esse expresso por inúmeros relatos que caracterizam uma situação de agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, contra um ou mais colegas, também entre professores, funcionários e corpo diretivo. Mesmo ao nível do abuso verbal, além de um possível isolamento, ou queda do rendimento escolar, crianças e adolescentes que passam por humilhações racistas, difamatórias ou separatistas podem apresentar doenças psicossomáticas e sofrer de algum tipo de trauma que influencie traços da personalidade. A condição tem ocorrido em todo o mundo, em qualquer contexto social, como escolas, universidades, famílias, vizinhança e locais de trabalho, nas classes com maior, ou menor, poder aquisitivo.

O que interessa destacar, em relação a *Merlí*, é que as agressões, ou mesmo a violência física, fazem parte de uma narrativa, têm uma razão de ser, e vão encontrar uma finalização reveladora e construtiva. Fischer (1997), que advoga a existência de um estatuto pedagógico nos produtos midiáticos, pondera:

Trabalho com a hipótese de que há um "dispositivo pedagógico" na mídia, o qual se constrói através da linguagem mesma de seus produtos; de que há uma lógica discursiva nesses materiais, que opera em direção à produção de sentidos e de sujeitos sociais; e de que há uma mediação, na relação complexa entre os produtores, criadores e emissores, de um lado, e os receptores e consumidores, de outro, a qual é dada particularmente pelo modo como se estruturam os "textos midiáticos". (FISCHER, 1997, p. 63).

Iván Blasco (Pau Poch) – o menino diagnosticado com agorafobia – é apresentado ao Mito da caverna em algum momento em que a turma discute Platão e o papel das emoções

(medo, coragem, empatia, solidariedade) como forças emancipadoras do *self*²⁷, e o ‘esclarecimento’, no sentido prático de abrir as cortinas, como a percepção das sombras, mentiras e verdades ocultas que caracterizam as sociedades humanas.

– *Estou farto dessa merda de TV. Quanto mais imbecil você for, mais famoso fica (Iván)*

Iván desistiu da escola, dos amigos, de tomar banho e de falar. Passa o seu tempo dentro de casa lendo os jornais e as informações que encontra na internet. Está obcecado pela violência estatal, pelas injustiças, pela morte de crianças, e por toda a negatividade que podemos encontrar nos meios e nas redes sociais. Psiquicamente mudos, diz Fischer (1997, p.74) “não estaríamos conseguindo representar a nós mesmos, já que as imagens da mídia e da publicidade [...] estariam capturando nossos desejos e angústias, de tal forma que não só se responsabilizariam por conferir-lhes intensidade como por suspender-lhes eventualmente o sentido”.

Estudos sobre a influência dos meios nas formas como os indivíduos se relacionam com o ambiente têm sido realizados desde a década de 1960, quando a televisão era tida como uma força predominante no mundo da comunicação, bem antes da penetrabilidade da internet e a ubiquidade das redes sociais. A *cultivation hypothesis*, ou hipótese do cultivo midiático, desenvolvida por George Gerbner, encontra seu fundamento em um projeto de pesquisa denominado *Cultural Indicators*. Buscava-se compreender os efeitos decorrentes da inserção dos indivíduos em um ambiente cultural centrado na televisão, por meio da perspectiva das notícias e conteúdos violentos veiculados pelo meio.

O conceito de enculturação, proveniente da antropologia, se refere ao processo de assimilação de valores, linguagem e julgamentos que permitem aos indivíduos a socialização. A suposição básica da *cultivation hypothesis* é que os espectadores assíduos tendem a perceber a realidade de acordo com o que é veiculado pelo meio, acreditando que aquele é o mundo em si mesmo, não alcançando a noção de que a televisão é uma janela para mundos ficcionais. Os objetivos iniciais da pesquisa de Gerbner foram os de compreender como a exposição constante, e a longo prazo, aos conteúdos de violência midiática influenciavam os indivíduos a respeito do temor de poderem ser vítimas de crimes, e foi posteriormente adaptada por outros pesquisadores para avaliar questões relativas a comportamentos, ação política e decisões pessoais significativas.

²⁷ Segundo a teoria junguiana, o *self* é o centro de toda a organização psíquica humana e dele emana todo o potencial energético disponível. Integra e equilibra todos os aspectos do inconsciente e sua função é proporcionar, em condições de relativa normalidade, unidade e estabilidade ao indivíduo.

Sabendo de sua condição de hipótese, e compreendendo a defasagem temporal dos resultados, apontamos para duas qualidades dos efeitos decorrentes da exposição constante a produtos midiáticos que seriam, de acordo com Gerbner *et al* (2002): i) de primeira ordem, quando atuam no âmbito perceptivo e cognitivo, alimentando um juízo televisivo sobre as coisas do mundo; e ii) de segunda ordem, que atuam no âmbito das atitudes e comportamentos, e podem levar o indivíduo a adotar medidas reativas ao conteúdo da programação.

Certamente, as muitas pesquisas realizadas no campo da Comunicação têm demonstrando que os espectadores não são ‘folhas em branco’ onde os meios imprimem seus conceitos e suas mensagens, porém os trabalhos mais recentes envolvendo as redes-socias, os algoritmos, a I.A. o *big data* e outros mecanismos de persuasão forçada, apenas abrem uma grande janela de possibilidades de atuação dos meios sobre as pessoas, ainda a ser investigada e compreendida.

Se é certo supor que a televisão está longe de se constituir na única fonte de imagens e mensagens compartilhadas na atualidade, podemos considerar, no entanto, que a “televisão é a fonte da maior parte de imagens e mensagens partilhadas da história. É a linha central do ambiente simbólico comum no qual nossas crianças nascem e no qual todos nós vivemos nossas vidas” (GERBNER *et al*, 2002, p.43).

5.3 Colocando tudo de cabeça para baixo

– *Esse homem não segue o currículo. Não se explica Platão no primeiro ano do ensino médio (queixa de um espectador)*

– *Você pode usar o currículo para limpar a bunda! (Merlí)*

O quinto episódio (Sócrates) insere a dúvida sobre a acumulação de conhecimento: o que ele queria era virar tudo de ponta-cabeça, tudo que fosse considerado conhecimento imutável, repensar tudo, de cima a baixo. De fato, ele chegou a questionar tantos assuntos que foi acusado de impor ideias aos jovens, quando na realidade só queria que eles duvidassem. Os poderosos de Atenas o condenaram à morte, acusado de corromper a juventude (LOZANO; BELTRÁN, 2017).

Diante das exigências processuais de Toni (Pau Durà), no primeiro episódio, se pergunta: o que aconteceria se a burocracia e o sistema educacional estivessem a serviço das necessidades de ensino aprendizagem e não se direcionasse tanta energia em formas de perpetuar-se e manter as coisas como sempre foram? Esse questionamento insere na trama a

problemática do crescente absentismo²⁸ e desinteresse dos jovens pelos conteúdos escolares, assim como, pela inquietante Síndrome de *burnout*²⁹, que acomete professores, pedagogos, gestores e demais envolvidos com a escolarização.

– *A filosofia é para virar de cabeça para baixo tudo o que achamos que sabemos (Merli)*

O processo educativo tradicional centra-se no desenvolvimento da inteligência linguística e da inteligência lógico-matemática, no entanto, Merlí, o mestre emancipador, acredita que a filosofia é mais importante que a matemática ou a literatura. O currículo necessita incorporar e contemplar processos que ajudem a desenvolver as inteligências espacial e musical, e a capacidade de atuar em equipe para resolver problemas e entregar resultados.

A classe arma uma trapaça para vencer o concurso literário do Institut. A ideia é a criação coletiva de um poema erótico que será inscrito sob o nome de um único aluno, burlando as normas do concurso, as regras do *fair-play* e a burocracia do ensino. A resolução do conflito se dá pela exposição do truque, que parte do próprio Merli, alegando que a experiência foi importante para eles aprenderem a trabalhar em grupo³⁰.

O ‘roubo’ da prova de catalão no quarto episódio (Aristóteles) coloca na centralidade da discussão as metodologias ativas e o papel dos exames e provas escritas como processo de avaliação. Bruno e Pol entregam provas idênticas e os dois recebem nota 10. Essa história não termina por aí e provoca uma situação que envolve Joan, Berta, Pol e famílias, no sensível assunto da valoração do desempenho escolar. A mãe de Berta e o irmão de Pol acreditam que eles deveriam largar a escola e ir trabalhar, o pai de Joan decide que ele deve mudar de escola.

Profecias autorrealizadoras proferidas em contextos escolares e familiares são determinantes não intencionais da capacidade intelectual e social dos adolescentes, e podem funcionar como um gatilho para o fracasso escolar. O professor consegue menos por esperar menos. A escola está preparada para responder a um ideal – dimensão impossível – e atender a criança ideal, com padrões pré-estabelecidos de trabalho e de assimilação intelectual. Rotular um aluno que não aprende significa perder a dimensão do sujeito e posicioná-lo ao nível da dificuldade, e do problema. O indivíduo é tido como se fosse anormal ou cronicamente doente.

²⁸ Absentismo é um estado habitual de ausências no trabalho, dever ou obrigação, por falta de motivação, doença ou instabilidade emocional.

²⁹ Síndrome de Burnout é um distúrbio psíquico de caráter depressivo, caracterizado como um esgotamento físico e mental intenso, cujas causas estão ligadas à vida profissional.

³⁰ A gameificação, ou *gamification*, se constitui na adoção de mecânicas e técnicas baseadas em jogos, ou esportes, sob a lógica da competição justa e do *fair-play*, incentivando o engajamento e motivação, para promover a aprendizagem e desenvolver sentimentos de colaboração e espírito de equipe, pelo objetivo de resolver problemas reais. As conhecidas mecânicas de pontuação, placares, restrições de tempo, recompensas e elevação dos níveis de dificuldade vão estruturar a prática, incentivando também o professor a desenvolver sua criatividade, pela criação de narrativas e personagens, bem como na elaboração de material didático inovador e bem elaborado.

– *Herodes se enganou: não eram os filhos que teria de matar... eram os pais (Merlí)*

A escola é a sede da educação formal, um espaço de produção e divulgação do saber, troca de relações, crescimento emocional e aprendizagem social. O sétimo episódio (Foucault) discute o conceito de normalidade. O que significa ser normal? Poderíamos dizer que o normal é o que se deve fazer, o comportamento que uma sociedade considera adequado. Mas o que é normal aqui pode não ser normal em outro país, o que agora nos parece normal não era há uma década. A exclusão social que Foucault sofreu o levou a colocar todo o seu talento a serviço de uma demonstração: a confusão entre o que é normal e o que é correto. A saber: quem define a linha que separa a normalidade da anormalidade? (LOZANO; BELTRÁN, 2017).

O segundo componente da competência é a habilidade. O produto American Vandal foi a nossa opção para tratar do assunto, no próximo capítulo.

6 AMERICAN VANDAL: RACIONALIDADE, INVESTIGAÇÃO E DESCOBERTA

O segundo componente da competência é Habilidade.

As diferentes habilidades, também chamadas de competências processuais, têm sido compreendidas como a capacidade de realização de ações, incluindo processos científicos ou investigativos, válidas para determinado domínio, demonstrando um ‘saber fazer’ que envolve a tomada de decisão e o reconhecimento de uma série de componentes, de forma ordenada, para atingir uma meta.

No âmbito do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, e em consonância com uma tendência mundial, busca-se a centralização do processo de ensino e aprendizagem no desenvolvimento de habilidades, enquanto componente da competência, em lugar da centralização nos conteúdos conceituais (BRASIL, 2014). A exposição a experiências para aquisição de habilidades deveria estar presente desde os primeiros anos da Escola, expressando-se em oportunidades de enfrentamento de situações concretas, que sugerem a mobilização de conteúdos construídos formal e informalmente, objetivando, progressivamente, o desenvolvimento de habilidades como, por exemplo, pensar racionalmente, estabelecer relações hierárquicas entre diferentes informações e suas fontes, sistematizar informações relevantes para a compreensão da situação-problema, identificar (ir)regularidades, apresentar interpretações e ser capaz de comparar contextos e condições para aplicação do saber conceitual, formulando hipóteses e propondo resultados.

Dessa forma, uma habilidade adquirida não se limita a uma esfera de incidência, uma vez que a mesma habilidade pode contribuir para resoluções de problemáticas diversas, demandando o deslocamento do contexto e das condições em que foi adquirida para outras situações, inclusive de caráter pessoal e social. A prática dessa habilidade, por sua vez, exercita o pensamento autônomo e diverso, a disponibilidade para aprendizagem, a interação e cooperação, a organização do espaço, a organização do tempo e a seleção de material, desenvolvendo a capacidade de avaliar e questionar processos naturais, culturais e tecnológicos.

Relativamente ao percurso da educação formal, em 2018, a Câmara de Educação Superior, órgão ligado ao Ministério da Educação, publicou Resolução³¹ que estabelece a necessidade de adequação dos cursos de extensão na Educação Superior, para assegurar parcela de créditos curriculares exigidos para a graduação, em programas e projetos orientados para a ação, prioritariamente, em áreas de grande pertinência social. Da mesma forma, o conceito de

³¹ Resolução nº. 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei de nº. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências.

ciência ação, que vem retomando espaço na literatura acadêmica, está relacionado com a prática reflexiva no ambiente de ensino aprendizagem, acrescentando a ideia de implementação eficaz à ideia de compreensão cognitiva, contribuindo para a distinção entre teorias-em-uso (que informam as ações ou comportamentos) e teorias proclamadas (prescrevem ações e comportamentos aos quais as pessoas aderem discursivamente). Trata-se do desenvolvimento de um saber-em-ação, ou, a capacidade de reagir diante das adversidades em meio à ação, por força de um processo de reflexão e experimentação, no ato.

Ao direcionar o foco do processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades de ação, a Escola precisará incluir entre as suas responsabilidades a de ensinar a discutir, descrever, opinar, julgar, fazer generalizações, analogias e diagnósticos, independentemente do que se esteja discutindo ou descrevendo. Antecipando uma futura formação profissional, o jovem precisa aprender a como manejar situações de forma rápida e eficiente, estabelecendo uma confiança intuitiva em si mesmo e em conceitos que ganharão sentido na prática, no fortalecimento de suas habilidades. Isso implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, de um contexto profissional para outro, sabendo como proceder.

Ainda sob essa mesma abordagem, tratando-se de competência profissional, o processo de ensino aprendizagem precisa se estender aos ambientes de trabalho de jovens, o que implica em oportunizar atividades multiprofissionais e conhecimentos interdisciplinares, destacando-se a importância de diversidade de experiências e cenários. Habilidades técnicas específicas de determinadas profissões, como formulação de diagnóstico em medicina, por exemplo, estão relacionados a uma infinidade de outras profissões e situações, em praticamente todas as categorias, desde a mecânica e a robótica, até a comunicação e o marketing. Elaborar um diagnóstico supõe a habilidade de tratar, ao mesmo tempo, diferentes fatores em diferentes níveis, e a habilidade de estruturar, coordenar e articular todos esses fatores. Obviamente, no exercício da profissão, a relevância do diagnóstico correto é significativa, porém, no percurso de formação a relevância está no entendimento e aquisição das habilidades necessárias para trilhar o caminho.

Dessa forma, a aquisição de habilidades como interpretar, relacionar, comunicar e trabalhar em equipe, tomar decisões, compreensão da indissociabilidade entre o indivíduo e sua profissão, são mais fundamentais do que a excelência na aquisição do saber específico, sempre superado, ou atualizado, por uma nova versão, ou por nova necessidade, ou problema.

6.1 Uma inovação na categoria *High School*

American Vandal se passa na pequena cidade de *OceanSide*³², no estado norte-americano da Califórnia, mais precisamente na *Hannover High School*³³, uma escola particular que atende jovens da classe média (para os padrões norte-americanos). Definida como um *mockumentary*³⁴, criada e dirigida por Dan Perrault e Tony Yacenda, *American Vandal* é um falso documentário, pretensamente idealizado e produzido por alunos do segundo ano do ensino médio, que estão desenvolvendo uma investigação, com a finalidade de elucidar os motivos e o autor, ou autores, do grave delito de desenhar grandes pênis e escrotos, com tinta spray vermelha, nos carros dos professores, dentro do estacionamento da escola. A brincadeira rendeu um prejuízo de US\$ 100 mil, além das acusações de assédio moral, e irá terminar na expulsão do autor, condenação dos pais a ressarcir o prejuízo dos professores e eventualmente outras penalidades.

A trama, que vai sendo exibida ao passo da investigação, se sustenta em uma sátira inteligente e eficaz do gênero *true-crime*³⁵, definido como uma mistura de fatos e dramatizações de eventos relacionados a crimes reais, bastante presente na cultura norte americana, tanto na literatura clássica (*A sangue frio*, Truman Capote), como em filmes (*Mindhunter*, 2000) e programas televisivos, *Making a murderer* (2015-), *Serial e Jinx*³⁶, *American Crime Story* e até um canal internamente voltado para o tema: *ID Investigation Discovery*. A programação do tipo *true-crime* é geralmente ancorada em fatos que causaram forte comoção social e, até certo ponto, exploram os fatos de forma sensacionalista, tais como o assassinato da menina Jon Benét, (*Jon Benét Ramsey*, 2016) e o da esposa do jogador O. J. Simpson, que renderam centenas de produtos e programas de entrevistas, com altos níveis de audiência. No Brasil, alguns programas em formato aproximado vêm sendo produzidos, como *Investigação policial*, *Abordagens da Rota* e *Operação de Risco* (produzido pela Rede TV, com até 770 mil visualizações no YouTube), mas, estão mais circunscritos às operações policiais e ao trabalho dos agentes nas ruas.

True crime documentary, no entanto, é um tipo de programa que retrata, recria e dramatiza crimes reais, investigações, julgamentos e sentenças para veiculação midiática,

³² A cidade existe, efetivamente, na Califórnia, USA, com o nome de *Oceanside Harbor Village*.

³³ É curioso que no estado de Vermont, USA, existe uma *High School* real com o mesmo nome e mesmo perfil. Ver em: <https://www.hanoverhigh.org/>

³⁴ O termo vem da união das palavras *mock* (escárnio, imitação) e *documentary* (documentário) e se refere a um filme ou programa de televisão que assume a forma de um documentário sério, com a finalidade de satirizar o assunto tratado, e fazer crer que os fatos são reais.

³⁵ *True crime* é um gênero literário e fílmico de não ficção, no qual o autor examina um crime real e detalha as ações de pessoas reais envolvidas nos acontecimentos.

³⁶ Pode ser visto em <http://watchdocumentaries.com/the-jinx/>

diferentemente daqueles feitos com outras finalidades, como os destinados a treinamento de agentes públicos, ou de acompanhamento e registro de casos para a polícia, judiciário, Ministério público e outras entidades governamentais.

DeLibero (2018), diretora do programa de estudos da mídia da John Hopkins University, considera que os *crime documentaries*, embora em alguns casos apresentem versões distorcidas e parciais dos fatos, alcançaram altos índices de audiência ao longo de sua história e a internet e as superproduções televisivas só têm feito incrementar o interesse por esse tipo de programa. De Libero (2018) acredita que os documentários sobre crimes reais provocam interesse genuíno devido a sua relação direta com os fatos acompanhados pela mídia jornalística, e isso provavelmente faz as pessoas pensarem que o que estão vendo é tanto educativo, quanto entretenimento.

Ainda que os fatos sejam reconstruídos por atores profissionais e a produção receba tratamento de produto ficcional, para as audiências mais jovens, segundo De Libero (2018), é uma oportunidade de compreender a história do país, ou a sua própria história. Como exemplo de seu ponto de vista, a autora pondera que não haveria razão para que seus alunos tivessem ouvido falar de David Koresh ou Waco³⁷, e o que aconteceu na década de 1990. Mas eles podem assistir ao filme *Waco* (2018) e a TV *mini-series Waco* (2018) e começar a perceber algumas questões que ainda são atuais e prementes, embaladas como entretenimento, com uma variedade de personagens fascinantes, dramas e dilemas verdadeiros.

Da mesma forma, de acordo com a autora, os produtores desse tipo de programa mostram momentos basilares das questões que abordam, por exemplo, os produtores de *American Crime Story: The Assassination of Gianni Versace* (2017) explicitam como o crime aconteceu, em uma época em que ser gay ainda era um assunto problemático nos Estados Unidos, e havia um submundo onde as coisas aconteciam e estavam fora dos meios de comunicação. O programa é uma forma de revelar a história da comunidade gay americana, que muitas pessoas não conhecem, mostrando um lado um pouco mais virtuoso e um pouco mais relevante, e embora seja embalado como entretenimento, tem sua carga de informação.

Mas, ao contrário de relatar fatos já acontecidos, característica do documentário, *American Vandal* vai construindo sua narrativa ficcional ao mesmo passo do tempo diegético,

³⁷ No início dos anos 1990, na cidade de Waco, Texas, ocorreu um grave incidente relacionado com uma comunidade fechada de fundamentalistas religiosos que mantinham grande número de adolescentes em cativeiro. Em 1993, uma invasão de agentes do FBI, que tinha o objetivo de libertar os adolescentes e fechar o estabelecimento, acabou com um incêndio e a morte de 6 internos e 80 religiosos, entre eles o líder David Koresh.

à medida que a investigação avança, atendendo ao formato fundamental de um tipo de narrativa seriada que Esquenazi (2011) chamou de series evolutivas.

Embora o caso que está sendo relatado não seja em si, motivo de riso, são construídas muitas situações hilárias que emergem naturalmente das interações entre os jovens e suas formas de se expressar. Existem formas e recursos visuais específicas da comédia, que as audiências sabem prever e reconhecer, mas neste caso elas foram subvertidas no sentido de que é mais importante para os produtores que as pessoas acreditem que estão assistindo a um documentário e que os fatos descritos correspondem, efetivamente, à realidade. Muitos diálogos improvisados, tomadas e enquadramentos imperfeitos, uma aparente confusão entre os diferentes ‘vídeos dentro do vídeo’, suscitam perguntas do tipo: quem está filmando esta cena? Que câmera é essa? Quantas câmeras estão ligadas nesta sequência?

A primeira temporada da série, que foi ao ar em setembro de 2017 e conta com oito episódios, surpreende positivamente por sua criatividade e ironia inteligente, tanto no roteiro, quanto nas escolhas inscritas na linguagem e na *mise-en-scène*. Na esteira do sucesso das produções sobre crimes reais e adotando o formato documental, a série oferece um panorama mordaz e irônico da vida escolar nas pequenas cidades norte americanas, equilibrando de forma impecável outros gêneros como a comédia, o suspense, a investigação criminal e, de forma tangencial, o filme *noir*, imperativa referência nos depoimentos em *voice over* de Peter Maldonado, o detetive. A segunda temporada contou com maior orçamento de produção, devido à compra da franquia pela Netflix, o que possibilitou uma produção mais refinada, que, entre outras coisas, tem tomadas aéreas. A Netflix, porém, anunciou o cancelamento da série no final de 2018³⁸. Para os efeitos desta investigação consideram-se somente os 8 episódios da primeira temporada.

O desempenho excepcional dos atores principais, quase tão jovens quanto seus personagens, é o que confere identidade e, possivelmente, sustentou a fidelidade da audiência juvenil ao programa. Peter Maldonado (Tyler Alvarez, na época com 22 anos) é o aluno do segundo ano do ensino médio, âncora e produtor do *Hanover School Morning Show* da TV interna da escola e aquele que irá comandar a investigação, dirigindo-se ao espectador em *voice over* e em primeira pessoa. Sam Ecklund (Griffin Gluck, na época com 19 anos) é também aluno do segundo ano, produtor e codiretor do jornal matinal e Dylan Maxwell (Jimmy Tatro, na época com 27 anos) é o tolo e inadequado aluno do terceiro ano que acaba sendo acusado do crime e expulso da escola. Jimmy é o mais velho dos três atores principais, visivelmente acima

³⁸ Para saber mais: https://www.imdb.com/title/tt6877772/?ref=nm_sr_1?ref=nm_sr_1

da idade que seu personagem deveria ter no ensino médio, mas destaca-se o fato de que ele desenvolveu, na vida real, uma identidade ficcional de sucesso, apresentada em programas de *stand up comedy* e mantém um canal próprio no YouTube *LifeAccordingToJimmy*, que, no momento, tem mais de três milhões de assinantes.

Ponto importante a ser destacado são os créditos que aparecem no início de cada capítulo, já que fazem parte da ficção e reforçam o caráter irônico da produção, e atestam uma inventividade e capacidade realizadora inusitada em outras *High School Series*, expressando o uso consciente e inteligente de metalinguagem televisiva, desta forma:

A Netflix Original Series

In association with the Hannover School TV Department

Executive producer Mr. Baxter

Co-producer/transport captain Gabi Granger

Additional photography Randall Snyder

Shot & Produced by Peter Maldonado & Sam Ecklund

Directed and edited by Peter Maldonado.

Mr. Baxter é um personagem que desempenha a função de professor de RTV da escola, Gabi Granger é a personagem, amiga do Peter Maldonado, que tem uma van e licença para dirigir, Randall Snyder é um personagem que possui uma câmera e Sam Ecklund é o personagem coprodutor, que está sempre ao lado de Peter (como uma espécie de Watson) e mantém com ele diálogos importantes sobre ética, justiça, liberdade e direitos civis.

Outro destaque é a forma como redes sociais aparecem na trama. A inalienável participação das redes sociais na série – empoderadas como uma entidade discursiva – mantém em evidência a vida dupla e o contraste entre o público e o privado das sociedades contemporâneas. Assim como em Debord (2007), o espetáculo (o fetiche, as representações) deve sua aparição e lugar na história humana ao processo de completa mercantilização da vida social que embaralhou as relações entre realidade e ficção, para Birman (2014) os registros do olhar, da visibilidade, da cena e da exibição, são estruturantes da configuração das sociabilidades contemporâneas. Anteriormente, o realismo literário, a filosofia e as ciências humanas puderam fazer valer os direitos da linguagem referencial. Mas a total reificação do sujeito, o domínio da abstração da imagem, ou seja, do espetáculo, colocou em crise a convivência harmônica entre o signo e o referente.

Embora a aparição das redes sociais como elemento de cena ou de roteiro não é nenhuma novidade na linguagem audiovisual contemporânea, especialmente em produtos voltados para o público juvenil, costuma ser realizada de forma impositiva e por autores que não são nativos digitais, o que resulta em um tipo de narrativa ficcional que força concepções *top down*, professorais e descoladas da verdadeira experiência juvenil com o meio. Em questões como o *bullying* e o *catfish*³⁹, que têm gerado crescente inquietação nos ambientes escolares, no sentido de como as redes sociais podem alienar e tornar-se nocivas, esta produção não trata o jovem como tolo e indefeso frente à tecnologia dominante, ou mesmo incapaz de fazer suas próprias escolhas. Não se trata de usar as redes, e sim fazer parte delas, produzir dentro delas, utilizar as redes e a tecnologia na resolução de conflitos e no esclarecimento do que está obscuro.

Da mesma forma, a maneira como a experiência de aprendizado no ensino médio é exposta e tratada aponta para duas condições estruturantes da relação Escola – juventude: a crise do paradigma da modernidade e a infiltração do paradigma emergente no âmbito das ciências; e o protagonismo na aprendizagem, já que os adolescentes estão no ponto mais alto na hierarquia dos personagens, e os adultos (seus valores e suas crenças) têm papéis secundários, literal e metaforicamente.

Outros elementos tradicionais de tramas juvenis são tratados de forma ácida e hilária: o diretor tirano, o treinador que abusa de menores, o rígido professor de física, e as sempre presentes relações inadequadas entre professores e mães de alunos. No final todos são culpados e todos são vítimas das circunstâncias, muito próximo de como os fatos acontecem na realidade, abolindo olhares maniqueístas para este ou aquele estereótipo social.

6.2 Desenvolvendo habilidades de investigação

– *Você deveria estar tentando me liberar. (Dylan Maxwell)*

– *Eu não estou tentando liberar ninguém, estou tentando descobrir a verdade. (Peter Maldonado).*

Peter Maldonado, aluno do segundo ano do ensino médio, está procedendo à investigação de um fato ocorrido em sua escola, mas a trama é uma metáfora da busca pelo conhecimento, de uma trajetória de descoberta que prioriza o racional, mas convive com o intensamente emocional; é pretensamente científica, mas utiliza instrumentos e modelos particulares; e convive com a relativização do conceito de verdade.

³⁹ Entendido como a prática de buscar e realizar encontros amorosos pela via dos aplicativos digitais.

Como o conhecemos, o cientificismo, é a proposição intelectual ou concepção filosófica de raiz positivista, que declara a superioridade da ciência sobre todas as outras formas de compreender o mundo e a realidade, em oposição à religião, à filosofia, à metafísica e à sabedoria dos povos ancestrais, por ser, supostamente, a única capaz de produzir resultados práticos e confiáveis, e alcançar o conhecimento autêntico. A ciência tem como base o saber produzido por meio do raciocínio lógico e da experimentação prática, e encontra-se enformada por um conjunto de modelos de observação, identificação, descrição, investigação e explanação teórica dos fenômenos. É um tipo de ação metódica e demonstrativa, que busca a elaboração conceitual da realidade de forma impessoal e fundamentada na racionalidade.

Mas, em 1924, André Breton, em seu manifesto surrealista já ironiza a confiança irrestrita do ocidente na razão, dando evidência à divisão e à especialização como tentativas de neutralizar as complexidades da vida moderna e acreditá-la como mais segura. Em outra extensão epistemológica, e em obra publicada originalmente em 1987, o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2018) faz profunda e importante crítica à ciência positivista, apontando para a crise do paradigma científico dominante e identificando os primeiros movimentos de um paradigma emergente que irá colocar as ciências sociais aplicadas, no centro de um discurso compartilhado para a construção do conhecimento. O autor organiza o discurso sobre ciência em três estágios: paradigma da modernidade; crise do paradigma dominante; e paradigma emergente.

Considerado reducionista e cartesiano, o paradigma da modernidade separa o mundo natural – concreto e mensurável – de outros mundos não verificáveis, como as esferas das emoções, da espiritualidade, da arte e do simbólico. Somos apegados ao paradigma da modernidade, a Copérnico, a Kepler, a Galileu e a Descartes. Damos credibilidade às ciências naturais, concebemos apenas uma forma de conhecimento verdadeiro e uma racionalidade experimental, quantitativa e neutra.

Santos (2018) afirma que esse paradigma foi abalado pelas ideias de Einstein, pelos conceitos da relatividade, e as evidências dos conceitos de incerteza que sacudiram a crença na veracidade da mediação dos objetos observáveis. A partir dessa ruptura, convivemos com a emergência da espontaneidade no lugar do mecanicismo e auto-organização, a desordem em vez da ordem e, em vez da necessidade, a criatividade e o acidente, que vão oficializar a inovação e o imediato, no discurso da ciência. Nesse cenário, a pesquisa científica dialoga com outras formas de conhecer e se deixa penetrar por elas. Estamos em um momento de transição de uma racionalidade ordenada e previsível, para uma que enquadra o acaso, a desordem, o

interpenetrável e o permeável às emoções, pela existência da injustiça e da desigualdade, pela indignação e frustração por não encontrar respostas.

Esse cenário confirma a nossa percepção de que a Escola enfrenta a fragilização de sua função informativa, tornando necessário reconhecer que docentes e gestores têm a imperativa necessidade de atualizar seu conhecimento, suas crenças e valores, e acelerar o passo para alcançar seus próprios alunos, o que reverte e fragiliza o próprio conceito de docência.

Alguém vandalizou os automóveis dos professores da *Hannover High School*, em uma tarde de recesso escolar. A situação é revelada logo nos primeiros minutos do primeiro episódio, por um jornal televisivo local, que revela a indignação e a revolta dos professores, com entradas ao vivo. Butler (2009), confere uma função às entradas ao vivo dos jornais televisivos e canais de notícias como elemento da narrativa: criar um ambiente de emergência e importância para o momento vivido pelos personagens, e está normalmente associado ao fornecimento de pistas ou explicações. Nesta série essas entradas assumem outras duas funções: reforçar a percepção de que se trata de um documentário; e operar como autoridade cognitiva.

Além da mídia jornalística, outros personagens funcionam como autoridade cognitiva: alguns professores, outros estudantes, a mãe de Dylan e, principalmente as redes sociais. O conceito de autoridade cognitiva está em consonância com um tipo de investigação que atende o paradigma emergente do fazer científico. Indica um tipo de autoridade que influencia a maneira de pensar de outras pessoas, que, por sua vez, a reconhecem apropriada como fonte de informação e de conhecimento. Para González de Gómez (2007), trata-se de um processo relacional que requer a participação de pelo menos dois indivíduos, embora um dos polos possa ser exercido por uma entidade – como a mídia jornalística, por exemplo. A autoridade de alguém é reconhecida por um dos polos da relação, que considera o outro como especialista e fidedigno, embora os demais indivíduos envolvidos possam não o reconhecer como tal, sendo, portanto, uma atribuição social de competência. A aceitação da autoridade cognitiva é relativa à esfera de interesses e experiências de um indivíduo, e se em algumas questões pode estar associada à atribuição de autoridade social, em outras, o ente pode não ter autoridade nenhuma, implicando o exercício e aceitação de um tipo de influência, que não está relacionada a autoridade concedida socialmente. O conceito é extensivo a todos os tipos de conhecimento e está aberto a qualquer questão, indefinidamente.

Percebemos assim que a autoridade cognitiva difere de outros tipos de autoridade, já que não tem poder legitimado por hierarquia de comando, mas sim, da influência que uma pessoa exerce sobre a outra. Para aceitação da autoridade cognitiva é necessário que se possam atribuir qualidades do tipo competência e confiabilidade. O conceito, portanto, possui clara

relação com credibilidade, e embora este seja um conceito amplo e discutível, está necessariamente relacionado à atribuição de autoridade cognitiva (GONZÁLES DE GÓMEZ, (2007).

Aos 1':45" do primeiro episódio, o senso comum já tem um culpado. Está previamente decidido pela maior autoridade cognitiva da escola – as redes sociais – que Dylan Maxwell é o responsável pela brincadeira de mau gosto. O senso comum, assim como as redes sociais, é construído de forma intempestiva e fragmentada, é instintivo, espontâneo, subjetivo e acrítico, permeado pelas opiniões, emoções e valores de cada indivíduo de uma comunidade. Peter Maldonado não faz parte do senso comum. Não se dispõe a aceitar o consenso *per si*, e decide aplicar o instrumental da investigação científica a fim de construir resultados confiáveis. Assumindo o relato detalhado da situação em *voice over* ele nos conduz a acompanhar o seu próprio raciocínio, propondo percepções, questionamentos, o exercício da dúvida, e a pesquisa como ato lúdico do *cognoscere*.

O relato, sustentado constantemente por legendas, gráficos, datas, gravações de áudio e referências visuais, começa por sumarizar as evidências que apoiam o caso: testemunhos conflitantes (Alex Trimboli vs. Wayback boys e Mackenzie); acesso (às gravações das câmeras de segurança); alvo (a professora de espanhol, Srta. Shapiro) e histórico do Dylan (de ser desenhador de pênis) – para depois passar à desconstrução das quatro narrativas, revelando os significados implícitos encontrados nos diferentes discursos, com destaque para a única testemunha, que sofre um processo de verificação de credibilidade, abalando as certezas publicadas nas redes sociais. A desconstrução se sustenta em argumentos racionais baseados em coleta de dados empíricos. O *voice-over* avança, secundado por anotações, repetição de dados, retomadas para iniciar novo raciocínio, esquematizações e nova sumarização.

Principal contribuição do *American Vandal* para nossa tese de trabalho é sua capacidade de excitar o desenvolvimento da mente racional, além de fomentar nos jovens a disposição por aprender, duvidar de suas primeiras impressões e usar dados para repensar suas próprias crenças. Desenvolver a Razão, no sentido de não confiar em dogmas estabelecidos, em permanecer céticos, e com o auxílio das emoções descobrir o encoberto, já que somos naturalmente refratários a narrativas sustentadas por dados e fatos, porque elas se interpõem sobre a nossa vontade de construir narrativas próprias.

6.3 Em busca da competência informacional e protagonismo na aprendizagem

Sam Ecklund – bom amigo e coprodutor do *Morning Show* – é o homem do mapa conceitual. Com fotos, documentos, recados e linhas coloridas ele vai organizando a informação produzida pelo avanço da investigação. A desconstrução mesma do caso, tem início com uma descoberta feita na observação de fotos no mapa conceitual. A partir dessa descoberta, identifica-se o primeiro furo na narrativa dominante, que vai reverter todo o processo punitivo que pesa sobre Dylan, e como sabemos que nenhuma escolha de produção é aleatória, acreditamos pode localizar, no discurso geral do produto, a função central da competência informacional.

Mapas conceituais estão presentes em toda a temporada e é possível constatar que cenas de criação, arranjo, organização e publicação de informações e de construção do raciocínio lógico mediante utilização de representações gráficas aparecem, em média, oito vezes por episódio.

Representações gráficas e cartografias cognitivas encontram-se relacionadas ao conceito de aprendizagem significativa, ou *meaningful learning*, e são considerados como apoio à aquisição de competência informacional. O conceito de *meaningful learning* foi criado por David Ausubel (2000), psicólogo da educação norte americano, cujas teorias deram origem, a partir da metade do século XX, a mudanças importantes no campo da cognição e da aprendizagem, contribuindo para a construção da Teoria do Currículo.

Entende-se que os indivíduos adquirem conhecimento a respeito das múltiplas manifestações naturais, sociais e culturais, e o aprendizado tem início no nascimento, o que Ausubel (2000) considera como etapa da ‘formação de conceitos’, e é realizada pela experiência própria de cada um. No entanto, a aprendizagem significativa ocorre quando o aprendiz for capaz de acolher novas informações e racionalizar, de maneira a construir interações com o que já sabe e o que acabou de conhecer. Com objetivo de alcançar a eficácia do processo, o autor sugere o uso de ‘organizadores prévios’, que são estruturas de introdução ao que se pretende ensinar, interligando o conhecimento que já existe, com o que vai ser apresentado, criando um espaço delimitado e indicativo.

Assim, os formatos gráficos do conhecimento encontram sua importância no desenvolvimento das habilidades de acesso e uso da informação para construção de concepções mais amplas dos acontecimentos e na compreensão das diversas manifestações pessoais, sociais, políticas e profissionais, mediadas pelos instrumentos informáticos e pelas tecnologias de representação.

A aprendizagem significativa somente acontece se o aluno estiver completamente engajado em seu percurso educacional e os conteúdos lhe forem apresentados de modo a que o cérebro possa organizar a informação e fazer associações relacionais que o ajudem a compreender os fatos de forma que o conhecimento prévio nunca mais retornará a ser o que era antes, a chamada ‘assimilação obliteradora’. Da mesma forma, a aprendizagem significativa prevê a necessidade de o aprendiz se colocar como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem e se descreve a necessidade de trabalhar casos concretos. Ao propor a análise de casos concretos e sua resolução, busca-se criar um ambiente em que o aluno encontra diversas informações novas, que irá unir aos conhecimentos que já existem, utilizando suas experiências em busca de uma resposta. Ou seja, o aprendiz deve assumir papel ativo e raciocinar para alcançar o conhecimento.

No ambiente juvenil, a convergência entre os tradicionais meios de comunicação e as novas possibilidades digitais requerem condutas de gestão interdisciplinar, como meio de construção de uma linguagem significativa, bem como formas de aprender a utilizar o conhecimento adquirido para tomar decisões destinadas ao bem comum e a si próprio, situações essas que fazem parte das características da competência em informação.

A construção do significado de Competência Informacional passa pelo entendimento do que é competência, que, de modo geral, é um composto de duas dimensões: um domínio de saberes e de habilidades de diversas naturezas que permite a intervenção prática na realidade; e uma percepção crítica do alcance dessa intervenção e o compromisso com as necessidades que emergem e caracterizam o contexto social (BELLUZZO, 2006). Da mesma forma, é necessário entender os contornos do atual ambiente de produção e disseminação informativa, que envolve o acesso e processamento de informações, e o desenvolvimento de habilidades de uso de ferramentas e suportes tecnológicos.

Dessa forma, a concepção do desenvolvimento da competência em informação e conhecimento envolve o uso, interpretação de significados, construção de modelos e hierarquização mentais, e não apenas saber responder a perguntas.

Vygotsky (2007) elaborou de forma própria as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos, como os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo. De maneira vigorosa, Vygotsky estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente do uso de instrumentos, para o uso de signos. Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema numérico, as representações gráficas e outros produtos culturais) são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento. A internalização dos sistemas de

signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo entre as formas iniciais e as tardias do desenvolvimento individual. Assim, para Vygotsky, o mecanismo de mudança individual, ao longo do desenvolvimento, tem sua raiz na sociedade e na cultura.

O terceiro componente da competência é a atitude. Rita e seus conflitos pessoais e familiares foram nossa escolha para tratar do assunto, no próximo capítulo.

7 RITA: QUERER SER E QUERER FAZER

O terceiro componente da competência é atitude.

A literatura tem definido atitude como uma conjunção relativamente duradoura de crenças e valores, que descrevem, avaliam e defendem a ação do sujeito em relação a um objeto, pessoa, ou situação, sendo que cada crença e valor possui componentes afetivos, cognitivos e comportamentais, os quais enformam a predisposição determinante da conduta em relação aos outros e à maneira como são inseridas as esferas do estudo, do trabalho e da vida profissional, por exemplo, no cotidiano dos indivíduos.

Assim, competências atitudinais são aqui entendidas como tudo o que diz respeito ao desenvolvimento das potencialidades do indivíduo em formação – o jovem – de conviver, de se comunicar, de apreender a realidade, de ser responsável por meio do autoconhecimento, de ser capaz de autocrítica e de interagir com outras pessoas, agindo volitivamente com um sentido de escolha e liberdade pessoal. Isso inclui o desenvolvimento da consciência social, ou seja, do posicionamento em relação às redes de sociabilidade, às políticas de convivência, profissional e pessoal, aos afetos e às formas de comunicação que se localizam entre o jovem e o ambiente em que vive.

Bergamini (2012, p. 98) considera que “nada é tão próprio e sintomático de normalidade e equilíbrio pessoal do que a busca de acerto no rumo à auto-gestão, que implica profundo conhecimento de si mesmo e tranquilidade quanto à possibilidade de dirigir o próprio destino”. Dessa forma, pessoas que sabem gerir a própria competência atitudinal caminham para o exercício da autonomia, para o ajustamento e capacidade crítica diante de situações demandantes, e são capazes de contribuir para o mundo no qual se encontram. Podemos conceber atitude como a prontidão à ação, que contempla tanto componentes cognitivos como emocionais que estão na base de sua dimensão valorativa e a capacidade de mobilizar um conjunto de saberes para solucionar com eficácia situações problemáticas.

O conceito de competência atitudinal, portanto, integra posturas mentais, curiosidade, paixão, criatividade e procura de significados, que nascem tanto da formação, como da experiência. Para esta investigação estamos considerando o termo ‘jovem’ em seu sentido biológico, ou seja, estabelecido em determinada faixa etária e entendido como algo da ordem do natural que sempre existiu, com maior, ou menor, destaque e percepção em diferentes culturas. Ao marcar as mudanças que atravessam essa etapa da vida como ruptura, aparecem algumas chaves sobre os obstáculos e a urgência de compreendê-los, isto é, sobre a envergadura antropológica, e não apenas, sociológica das aceleradas transformações que estamos vivendo.

Referimo-nos ao nível de virtuosismo ou de vilipêndio no modo como as questões lhe são apresentadas, nas esferas do familiar, escolar e social, e nas perspectivas mais, ou menos, positivas sobre as possibilidades de superação dos conflitos e das dores que está fadado a enfrentar, enquanto ser no mundo, enquanto parte da humanidade.

Indivíduos agem em função dos pontos de vista que assumem em relação a um determinado objeto, pessoa, ou situação, e adotam uma concepção, ou perspectiva, em relação às situações que enfrentam. Assumimos uma atitude quando pensamos, sentimos e atuamos de forma mais, ou menos, constante frente às questões do mundo e não pode haver uma teoria de atitudes, ou de ação social, que não esteja fortemente relacionada à formação de uma base cognitiva de suporte. Atitudes pessoais, principalmente em relação à predisposição para aprender e atualizar conhecimentos, fundam-se na experiência anterior e determinam o estado mental da motivação para o aprendizado, no sentido mais amplo do termo. Mesmo os sentimentos que compõem as atitudes – as necessidades psicológicas permanentes, as forças orientadoras – têm um conteúdo cognitivo acentuado, formando-se ao redor de objetos desconhecidos, tais como o eu, as outras pessoas, os grupos ou os ideais, as leis naturais e as normas humanas, objetos que demandam instrução e esclarecimento.

A relação entre afeto e cognição está bem documentada na literatura e deve ser desenvolvida ao longo da formação escolar, pautada em um currículo que busque e planeje estratégias para a aquisição de competências atitudinais que levem o jovem a um relacionamento satisfatório, tanto com seus pares, quanto com os docentes e a família, desenvolvendo a capacidade de escuta, a cooperação, o respeito pelo ponto de vista do outro e as habilidades de comunicação. O domínio do afeto na escola, considerando a intrincada rede de relações intramuros, diz respeito ao desenvolvimento de atitudes como a curiosidade e o interesse pela Ciência, de ser capaz de refletir sobre o trabalho desenvolvido, de questionar o comportamento humano perante o mundo, bem como o impacto da ciência e da tecnologia na sociedade e ambiente, tendo o seu desenvolvimento, um carácter transversal. Para Morin (2011, p.20) podemos crer na possibilidade de eliminar o risco de erro, recalcando toda afetividade no trato com o conhecimento. De fato, sentimentos como a inveja, a raiva, o amor e a amizade podem cegar-nos,

[...] mas é preciso dizer que, já no mundo mamífero e, sobretudo, no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo, destruída, pelo déficit de emoção e o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais

A competência atitudinal também está relacionada à disposição para uma ação efetiva no enfrentamento de situações demandantes, mais difíceis do que aquelas propostas pela rotina, nas quais o sujeito colocará suas potencialidades, levando em conta o social e o grupo. Sendo indivíduos em formação, os jovens se desenvolvem intelectualmente a partir de sua subjetividade, porém, é quando realizam suas ações, tendo consciência da complementaridade dos seus atos em relação ao grupo, é que podemos dizer que está em curso um processo de amadurecimento.

No contexto da educação formal, a competência atitudinal encontra-se fortemente associada ao conceito de protagonismo juvenil, que permeia tanto o eixo de gestão escolar, quanto o eixo curricular da atual reforma do ensino médio no Brasil. O conceito, no entanto, demanda aproximações cuidadosas devido a sua indeterminação e reconhecida fluidez, e por ser carregado de significados pedagógicos e políticos. Em abordagem multidisciplinar Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) estabelecem um comparativo do entendimento do termo a partir da produção de diversos autores latino-americanos. Consideram, que de forma geral, o protagonismo juvenil encontra-se associado a uma formação para a cidadania, para a intervenção, ou ação social, e responsabilidade do jovem em seu envolvimento com o contexto escolar, social e político.

Segundo os autores, o conceito, da forma como é utilizado pelos canais oficiais do Estado, procura estabelecer o jovem como sujeito de sua aprendizagem e amadurecimento, em termos de escolha e de ação, reconhecendo as chaves interpretativas do ensino formal, mas buscando e adotando outras ordens e chaves que ele deve aprender a interpretar, selecionar e se apropriar, elaborando, enfim, outra produção, a partir de seu lugar. Zibas, Ferretti e Tartuce (2006), no entanto, a partir de 5 estudos de caso, alertam para a dificuldade de colocar em prática um planejamento apoiado em pressupostos teóricos muitas vezes impossíveis de concretizar diante da estrutura calcificada do ensino público brasileiro, além do potencial para estabelecer situações de conflito aberto com governos conservadores e repressores da atividade docente.

A forma como se aborda na literatura acadêmica a relação entre adolescente/jovem e a educação mediada pelo protagonismo sugere, não apenas, certa homogeneidade cultural, mas também homogeneidade no interior do grupo etário. Tanto uma quanto outra inferência parecem pouco compatíveis com o que se pode observar empiricamente (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004) pois, se há características 'tribais' comuns entre jovens de diferentes sociedades, também há imensa variação de condições de vida, de trabalho, de educação, de poder aquisitivo, bem como diferentes valores, costumes e crenças.

7.1 Uma abordagem humanista

Rita (2012-2017) é uma produção da dinamarquesa SF Studio⁴⁰ que se desenvolve em um ambiente escolar de ensino fundamental e médio. O foco narrativo se irradia a partir da personagem Rita Madsen (Mille Dinesen), uma professora bastante competente e dedicada que apresenta, paradoxalmente, um comportamento longe do esperado, bem como desrespeitoso e subversivo, em relação às regras sociais e escolares, e ao mundo dito ‘adulto’.

Esta série é classificada em alguns veículos como drama (IMDb) em outros como comédia (Rotten Tomatoes) e aparece como comédia/drama (Netflix), uma vez que roteiro e direção trabalham com essas duas vertentes. Após três temporadas muito bem sucedidas junto ao público e à crítica especializada, tanto na Dinamarca pela TV2, quanto em outros países europeus como a França (ACE Entertainment) e a Holanda (NPO1), passou a ser oferecida internacionalmente pela Netflix, que foi coprodutora para terceira e quarta temporadas, e continuou em produção até 2017, mas com menor popularidade.

Atestando o sucesso da fórmula, alguns produtos associados foram lançados na Europa e nos Estados Unidos. Em 2013, o canal Bravo anunciou a produção do episódio piloto de uma série dramática com uma hora de duração, baseado em *Rita*. Não houve continuidade ao projeto. Um *spin-off*, produzido pela SF Studio e sem Mille Dinesen, focado na personagem Hjørdis (tentando organizar uma apresentação de teatro na mesma escola) foi lançado em 2015 na Dinamarca, sem atingir a mesma popularidade. Outro *remake*, desta vez produzido na Holanda e com o título de *Tessa*, foi lançado em 2015 pela NPO 1, seguindo a mesma linha narrativa da primeira temporada de *Rita*. Na França, o *remake* veiculado pela TF1 teve o título *Sam*, entrou em produção em 2016 e foi muito bem sucedido. A trajetória de sucesso da série na França, pode ser conferida na página da TF1⁴¹.

O diretor e criador da série original, Christian Torpe, constrói sua personagem principal a partir de uma infância conturbada, que vai sendo revelada aos poucos, e uma vida adulta repleta de conflitos sociais e familiares. Sem perder a perspectiva de que os produtos da cultura incorporam na sua representação determinadas formas de consciência particular e com ela toda uma subjetivação e conotação únicas, a condição universal dos ambientes escolares, desde o estranhamento entre os professores, os conflitos com os pais de alunos e as ocorrências típicas da adolescência permitiram que a série ultrapassasse a fronteira dos países nórdicos e europeus, para ser bem sucedida mundialmente.

⁴⁰ <http://www.sfstudios.se/en/about/>

⁴¹ <https://www.tf1.fr/tf1/sam>

Assim, consideramos esta série em função de sua narrativa em torno de questões comportamentais do cotidiano, focada nas relações pessoais, tanto entre adultos, quanto entre adultos e adolescentes, uma vez que constantemente insinua a importância do desenvolvimento de uma atitude que leve à coragem de perceber a si mesmo, à revisão dos próprios erros, à busca pela reparação e ao equilíbrio das relações sociais e familiares. A série se localiza em relação às ideias de Morin (2003), quando considera que na atualidade torna-se importante uma aproximação com o mundo juvenil de forma a “[...] mostrar que ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência⁴², e da incorporação dessa sapiência para toda a vida”. (MORIN, 2003, p. 47).

O que acontece em *Rita*? Como a série explicita nossa humanidade e evidencia as fragilidades? e como a dúvida e a incerteza, as falhas de caráter, as atitudes egoístas e o medo do desconhecido se manifestam? como aponta para o aprendizado?

A nosso ver, a narrativa se estrutura em fórmulas tradicionais como a mitologia, o teatro grego e as fábulas, no sentido de que há, em cada episódio, lições a serem aprendidas. Os contos tradicionais, diferentemente de qualquer outra forma de literatura, dirigem a atenção para a descoberta da identidade e sugerem as experiências que são necessárias para o desenvolvimento do caráter. A importância dessas narrativas para o entendimento das ações humanas já aparece na antiguidade, pelo hábito universal de contar histórias simbólicas com cunho educativo, e o aspecto pedagógico dos temas atemporais dos mitos tem a ver com os fundamentos “[...] que sempre deram sustentação à vida humana, que construíram civilizações e enformaram religiões através dos séculos, têm a ver com os profundos problemas interiores, com os profundos mistérios, com os profundos limiares da travessia”. (CAMPBELL, 1990, p. 15).

De fato, a série contém diversas referências às formas tradicionais de narrativas,

– *Quero ter filhos sim. Quero ter três Reiulf, Loga e Hildur, gosto muito de mitologia nórdica (Hjördis)*

– *Nas sagas islandesas o herói sempre tem um trovador (Hjördis)*

– *Sempre fui fascinada pela Grécia Antiga, poucos podiam estudar [...] mas eles tinham razão ao dizer que você aprende melhor se ama seu professor (Hjördis)*

⁴² Segundo Morin, palavra antiga que engloba ‘sabedoria’ e ‘ciência’.

Assim, também, os bonecos representativos de *trolls*⁴³, que pertencem a Rita (que lhes dá nomes e com os quais conversa), e que têm destacada função no primeiro episódio como elementos simbólicos da falta de maturidade da personagem. O sétimo episódio, *A princesa*, estrutura o argumento sobre a infância de Rita a partir da encenação de um conto de fadas que as crianças da escola estão ensaiando e os personagens mitológicos são utilizados para explicar o que aconteceu entre Rita, sua mãe e Tom, seu primeiro amor: a princesa, o príncipe e a bruxa malvada.

Entendam-se aqui os mitos e o folclore em termos de mensagens válidas para a vida, e não apenas como elementos interessantes que podem conferir um caráter decorativo para produtos midiáticos. A mitologia expõe o que está por trás das nossas atitudes cotidianas, que é a nossa própria existência e o nosso desenvolvimento humano, social e profissional. Os seres e os argumentos mitológicos têm muito a ver com os estágios da vida, com as cerimônias de iniciação e de passagem: da infância para as responsabilidades do adulto, de tornar-se pai, ou mãe, do envelhecimento e da decrepitude. Todos esses são ritos mitológicos. Todos têm a ver com o novo papel que se passa a desempenhar, com o difícil processo de abandonar o que se era e enfrentar o novo, assumindo uma atitude responsável.

[...] vim a compreender que aquilo que os seres humanos têm em comum se revela nos mitos. Mitos são histórias de nossa busca da verdade, de sentido, de significação, através dos tempos. Todos nós precisamos contar nossa história, compreender nossa história. Todos nós precisamos compreender a morte e enfrentar a morte, e todos nós precisamos de ajuda em nossa passagem do nascimento à vida e depois à morte. Precisamos [...] descobrir o que somos. (CAMPBELL, 1990, p. 16)

No teatro grego vamos encontrar o aspecto pedagógico dos mitos concentrado na palavra *catarse*. A palavra tem sido utilizada e compreendida de diversas maneiras, tanto no campo da Psicologia e Psicanálise, quanto na Pedagogia e na Antropologia. Podemos reconhecer, na extensa galeria de estudos sobre a obra aristotélica, diferentes visões moralista-didáticas da *catarse*, de acordo com as quais a tragédia⁴⁴ ensina a audiência por meio de exemplos – ou contraexemplos – a controlar suas emoções e os erros que elas podem causar.

⁴³ *trolls* são tipos de seres sobrenaturais do folclore escandinavo e aparecem em contos de fadas e lendas. São descritos de várias maneiras, como retardados, ou estúpidos, mas, também, como astutos e mal-intencionados que costumam criar situações complicadas. Nos países nórdicos e em outros da Europa, esses bonecos foram um brinquedo muito popular nos anos 1980.

⁴⁴ O termo é utilizado no sentido dado por Aristóteles, ou seja, um **tipo** (grifo nosso) de obra ficcional: “é pois a tragédia a imitação de uma ação de caráter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada e com várias espécies de ornamentos [...] que se efetua não por narrativa, mas mediante atores, e que, suscitando o terror e a piedade, tem por efeito a purificação dessas emoções”. (Aristóteles, 1973a, p. 447, §27). Ou “e agora poder-se-ia perguntar qual seja superior, se a imitação épica ou a imitação trágica”. (Aristóteles, 1973a, p. 470, §180). Ou “se a tragédia é superior [à epopeia] por todas essas vantagens, e, porque é melhor, consegue o efeito

Em psicanálise, a catarse é uma técnica para alívio da ansiedade e depressão por meio da condução de material inconsciente para a mente consciente (HENDERSON, 2016). Isso também é verdade, de certa forma, na perspectiva pedagógica do *storytelling*. A catarse também é vista como meio de aquisição de força moral, para quem a tragédia tem o objetivo de nos tornar habituados ao infortúnio e assim, mais aptos a tolerá-lo; como descarga emocional (uma maneira inofensiva e prazerosa de consumir emoções acumuladas e excessivas); e como um processo de clarificação intelectual e, é também relacionada a questões éticas. Assim, a catarse pode ser vista como uma certa terapia medicinal (ao suscitar e aliviar emoções), eminentemente ética (como um aprendizado das virtudes), ou preponderantemente estética / intelectualista (nas relações que se estabelecem entre os apetites, desejos e emoções, e as razões que os ponderam, deliberam e escolhem).

Embora nossa relação com a mitologia grega seja mais evidente em função de nossa herança eurocêntrica, sabemos que os mitos aparecem em todas as culturas humanas e muitos deles são universais. Campbell (1990) considera que os mitos têm basicamente quatro funções. A primeira é a função mística que procura dar conta da maravilha e mistério do mundo natural e de nossa presença nele para mostrar que estaremos sempre convivendo com o mistério transcendente, através das circunstâncias da nossa vida verdadeira. A segunda seria a dimensão cosmológica, a dimensão da qual a ciência se ocupa, que busca mostrar o que é o universo e como ele funciona. A terceira função é a sociológica que irá dar suporte e validação à ordem social e à cultura, e uma quarta função do mito “[...] que é pedagógica, como viver uma vida humana sob qualquer circunstância. Os mitos podem ensinar lhe isso” (CAMPBELL, 1990, p. 45).

É, positivamente, a universalidade dos temas e das questões tratadas nos mitos, lendas e narrativas tradicionais que permite seu aparecimento nos mais variados produtos midiáticos, desde o cinema, os HQs e os games, até programas educativos, alcançando audiências globalizadas que não encontram dificuldade em compreender ou assimilar suas propostas.

Exceto pela característica de hibridização com outros formatos televisivos (resolução de alguns arcos dramáticos ao longo de vários episódios, por exemplo), a série vem na contramão do modelo complexo que tem caracterizado as produções seriadas, oferecendo uma narrativa linear, muito próxima da vida real, e apresenta escolhas de roteiro e produção que simplificam

específico da arte, é claro que supera a epopeia e, melhor que esta, atinge a sua finalidade”. (Aristóteles, 1973a, p. 470, §180). Ou “há quatro tipos de tragédias [...] a complexa, [...] a catastrófica, [...] a de caracteres, [...] e as episódicas”. (Aristóteles, 1973a, p. 459, §106); e não no sentido e concepções que a palavra tem na atualidade, isto é, um **fato** (grifo nosso) terrível, de graves consequências, capaz de abalar profundamente um indivíduo ou uma comunidade.

a compreensão da trama, tais como sequências temporais que correspondem à realidade do universo diegético, personagens estruturados e justificados, entrelaçamento lógico dos conflitos, além de não oferecer nenhuma dificuldade para compreender a sequência natural das ações. Como justificar tais escolhas de produção e seu sucesso junto ao público quando o *mainstream* da indústria televisiva está caminhando em outra direção?

É possível que a resposta se encontre na ancestralidade do teatro grego, nas narrativas tradicionais e nas fábulas. Uma das proposições aristotélicas para alcançar a catarse por meio do espetáculo teatral é a imitação que denote verossimilhança⁴⁵ como mecanismo de identificação que dá ao espectador a ilusão de estar com contato direto com a realidade e com o mundo. Da mesma forma, espera-se o estabelecimento de forte conexão entre o espetáculo e o espectador, produzida pela representação ficcional (*mimesis*⁴⁶) das ações, ou seja, mais pelo modo de agir, e menos pelo modo de pensar⁴⁷. Outra proposição aristotélica presente em *Rita* é a criação de um herói moralmente imperfeito⁴⁸. Para que os personagens se tornem interessantes aos olhos do espectador, o escritor não deve buscar figuras morais para representar modelos de comportamento, é preciso que haja uma fragilidade em sua forma de ser e agir, ressaltando que a identificação com o personagem é uma condição que permite o sucesso do enredo no sentido de produzir a catarse. O caráter mediano dos personagens é o que prende o espectador, já que

⁴⁵ “Pelas precedentes considerações se manifesta que não é ofício do poeta narrar o que aconteceu; é sim, o de representar o que poderia acontecer, que dizer: o que é possível segundo a verossimilhança e a necessidade [...] Por isso, a poesia é algo de mais filosófico e mais sério do que a história, pois refere aquela principalmente o universal, e esta o particular. Por “referir-se ao universal” (grifo do autor) entendo eu atribuir a um indivíduo de determinada natureza pensamentos e ações que, por liame de necessidade e verossimilhança, convêm a tal natureza; e ao universal, assim entendido, visa a poesia, ainda que dê nomes às suas personagens [...]. (Aristóteles, 1973a, p. 451, §50). Ou “Tanto na representação dos caracteres como no trecho das ações, importa procurar sempre a verossimilhança e a necessidade; por isso, as palavras e os atos de uma personagem de certo caráter devem justificar-se por sua verossimilhança e necessidade, tal como nos mitos os sucessos de ação para ação. (Aristóteles, 1973a, p. 456, §88).

⁴⁶ O caráter pedagógico da imitação é destacado por Aristóteles: “o imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros vivos, pois, de todos, é ele o mais imitador, e por imitação, aprende as primeiras noções) e os homens se comprazem no imitado. (Aristóteles, 1973a, p. 445, §13).

⁴⁷ “Por isso, um jovem não é bom ouvinte de preleções sobre a ciência política. Com efeito, ele não tem experiência dos fatos da vida, e é em torno destes que giram as nossas discussões; além disso, como tende a seguir as suas paixões, tal estudo lhe será vão e improficuo, pois o fim que tem em vista não é o conhecimento, mas a ação”. (Aristóteles, 1973b, p. 250).

⁴⁸ “[...] O mito também não deve representar um malvado que se precipite da felicidade para a infelicidade. Se é certo que semelhante situação satisfaz os sentimentos de humanidade, também é certo que não provoca terror nem piedade; porque a piedade tem lugar a respeito do que é infeliz sem o merecer, e o terror, a respeito do nosso semelhante desditoso, pelo que, neste caso, o que acontece não parecerá terrível nem digno de compaixão”, (Aristóteles, 1973a, p. 454, §69). Ou “E como a tragédia é a imitação de uma ação, e se executa mediante personagens que agem e que diversamente se apresentam, conforme o próprio caráter e pensamento (porque é segundo essas diferenças de caráter e pensamento que nós qualificamos as ações), daí vem por consequência o serem duas as causas naturais que determinam as ações: pensamento e caráter; e, nas ações tem origem a boa ou má fortuna dos homens.

por meio de suas ações se imitam dilemas e ações do nosso próprio cotidiano, de como nós, seres humanos, somos e agimos.

Todo herói carrega os traços de sua ‘falha trágica’ (grifo nosso), alguma fraqueza ou falha de caráter que o torna mais humano e real. Heróis perfeitos e sem falhas não são muito interessante e não produzem identificação, para humanizar um herói é necessário uma ferida: uma marca física de um acontecimento traumático, uma fragilidade, ou uma profunda ferida emocional.

Diante do exposto e tendo como premissa norteadora a existência de uma dimensão didática no produto seriado, analisaremos dois arcos dramáticos na série que são: a dificuldade da passagem da infância para o mundo adulto, a construção da identidade e aquisição das virtudes necessárias à vida em comunidade.

7.2 Crescer não é amadurecer

Como primeira presença a ser analisada, no sentido de argumentar a favor de nossa hipótese de trabalho, que é a de perceber a possibilidade de aquisição de competências por meio da exposição continuada a séries, e acreditando que estas podem oferecer oportunidades de aprendizagem e adoção de formas atitudinais que conduzam à articulação desse aprendizado na vida cotidiana, temos a questão do amadurecimento e a passagem para a vida adulta. Essa temática – as dificuldades de crescer e tornar-se um adulto capaz de assumir responsabilidades, dedicar-se e comprometer-se com sua própria formação e colaborar para o bem comum – está presente na maioria dos produtos ficcionais televisivos voltados para o público juvenil (as chamadas *high school series*), a questão aqui é a forma como essa temática é abordada e as escolhas de produção que estabelecem o modo pedagógico como o produto se dirige aos jovens.

O episódio de estreia, tem início com uma mulher por volta dos quarenta anos que está sentada em uma privada tipicamente escolar. Esta é Rita, protagonista da série, e não está utilizando propriamente o banheiro, na verdade está fumando escondida, as paredes estão muito próximas conformando uma sensação de aprisionamento e sufocação, a câmera alta é utilizada menos para apequenar a personagem e mais para mostrar seu confinamento e incapacidade de movimentos mais amplos. Seria uma indicação dela ser prisioneira de si mesma, de suas falhas e fragilidades? Ressalta-se que durante os episódios analisados, a personagem mantém um figurino quase adolescente, com pequenas alterações de cor e padrão da camisa. Mais uma indicação da incapacidade de mudar? De tornar-se alguém diferente? De amadurecer?

Essas primeiras imagens oferecidas ao espectador irão contrastar fortemente com as características formadoras da personagem, quando de sua movimentação pela escola e pelos espaços abertos. Da posição, ou lugar do espectador, conforme definido por Browne (2005, p. 229), a sensação é a de estar sempre ‘correndo’ atrás para não perder os diálogos. O comentário sobre a dupla de garotas *dark*, introduz a simbologia de contos de fadas, quando Rita deixa claro o que pensa a respeito dos príncipes⁴⁹.

Quando vai para casa, vemos que é uma pequena caminhada pelo jardim, onde há uma abertura na cerca viva, uma ‘passagem’. Uma vez que nosso objetivo nesta análise é compreender se as abordagens ao universo juvenil, em seu momento de passagem para a vida adulta, configuram um ambiente de compreensão e aprendizagem, destaca-se esse detalhe de produção já que estamos sustentando a ideia de que a personagem apresenta certa tendência a reproduzir comportamento infantilizado e imaturo. O significado mitológico de portões, túneis e passagens está relacionado aos momentos de mudança para outras dimensões ou planos:

Histórias de fadas são para crianças. Elas frequentemente falam de uma menina que não quer crescer e se tornar uma mulher. Ela hesita diante da crise desse limiar de passagem. Então adormece, enquanto o príncipe ultrapassa todas as barreiras e vem fornecer a ela uma boa razão para aceitar que crescer, afinal de contas, tem o seu lado agradável. Muitas das histórias dos irmãos Grimm representam a menina paralisada. Todas aquelas matanças de dragões e travessias de limiares têm a ver com a ultrapassagem da paralisação. (CAMPBELL, 1990, p. 150).

Indicando sua falta de maturidade, aparecem os famigerados *trolls* com quem conversa enquanto arruma a casa, os mesmos que serão ‘mandados para o espaço’ amarrados aos fogos de artifício no final do episódio, como símbolo de sua vontade de abandonar a infância e adotar comportamentos mais maduros.

[...] embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função *organizadora* específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento. (VYGOTSKY, 2007, p.11, grifo do autor)

A sequência do jantar e a situação constrangedora de descobrir que o pai da noiva, Tom, foi namorado de Rita na juventude (veremos adiante a condição central deste personagem na estrutura dramática da série, já que Tom é um dos príncipes que deveriam ter conduzido a

⁴⁹ O arquétipo do príncipe, ou príncipe encantado, é um dos pilares de sustentação dos contos de fadas e sua figura tem aparecido literal e metaforicamente em imensa variedade de produtos cinematográficos e televisivos: *Os príncipes não se vestem assim. Eles são limpinhos, tiram nota dez e depois esperam o momento certo para te trair e atacar pelas costas.* (Ep.1 4’55”).

passagem dela para a vida adulta), aponta novamente para uma estratégia narrativa destacada por Aristóteles, encontros fortuitos e reconhecimentos são alguns dos principais elementos pelos quais a tragédia move os ânimos⁵⁰, há os reconhecimentos forçados, ou seja, incluídos deliberadamente por alguém como forma de prova ou esclarecimento, e há os que acontecem de forma inesperada e estão fortemente envolvidos na trama.

Na construção da personagem, utiliza-se um esquema de tornar as falhas de conduta mais aparentes nos momentos em que ela está defensiva ou um pouco confiante demais. Isso dá à personagem um senso de realidade e de história pessoal, já que todos carregamos algumas cicatrizes de dores e traições passadas, rejeições, abandonos e falhas. Muitas narrativas tradicionais se desenvolvem em torno da jornada de cura da ferida e restauro da parte que estava faltando, em uma psique desestruturada.

O indivíduo é treinado para ser um investimento bem-sucedido e para interiorizar a culpa quando não vencer a competição, desencadeando ódios, ressentimentos e violências de todo tipo, destruindo a percepção de si como membro ou parte de uma classe social e de uma comunidade, destruindo formas de solidariedade e desencadeando práticas de extermínio.

Se Rita tem dificuldade de amadurecer, a aluna Rosa amadureceu cedo demais. Esta menina, de 14 anos, é um elemento importante no primeiro episódio e terá participação destacada nos próximos e vai colocar em cena um fato chave na temática do amadurecimento: a inadequação de comportamentos não esperados para determinadas idades e seu impacto determinante para as relações sociais. A fragilidade da personagem não se traduz, entretanto, em infantilidade. Pelo contrário, toda a postura e figurino denotam uma maturidade controlada, e sua fala traduz sua atenção focada, sua preocupação com as tarefas escolares a entregar. Mas acima de tudo, explicita a dificuldade social da personagem, já que está entrando sozinha na escola, quando a tendência dos jovens é a de circular junto aos amigos.

O espectador se pergunta: por que esta menina incomoda tanto a professora? O breve diálogo entre as duas se refere a uma questão escolar, uma tarefa que foi solicitada, mas a irritação da professora vem do fato de Rosa citar a fala da sua mãe em relação ao que ela considera correto em uma relação professor-aluno.

⁵⁰ Aristóteles dá muita importância aos reconhecimentos que mudam totalmente o sentido das ações, ou as justificam, ou as tornam determinantes para o desenlace da tragédia: “[...] ajuntemos a isto que os principais meios porque a tragédia move os ânimos também fazem parte do mito; refiro-me a peripécias e reconhecimento. (Aristóteles, 1973a, p. 448, §34). Ou “É, porém, necessário que a peripécia e o reconhecimento surjam da própria estrutura interna do mito, de sorte que venham a resultar dos sucessos antecedentes, ou necessária, ou verossimilmente. (Aristóteles, 1973a, p. 452, §59). Ou “[...] porque o reconhecimento com peripécia suscitará terror e piedade, e nós mostramos que a tragédia é imitação de ações que despertam tais sentimentos. (Aristóteles, 1973a, p. 453, §62).

Cabe aqui uma observação, relativa à figura materna. Como veremos, o elemento psíquico da maternidade se faz presente de maneira significativa na estrutura dramática da série, e tem forte participação na conformação de uma visão de mundo, sob alguns aspectos, a partir do universo feminino. Na relação conflituosa entre Rita e Rosa, se a aluna tem a mãe como modelo e aspiração, a professora tem uma ideia oposta, e considera sua própria mãe responsável por toda sua incompetência socioemocional e incapacidade de ser feliz, o que também é uma característica juvenil (culpar os pais por suas próprias falhas e dificuldades).

A oposição de comportamentos entre Rita e Rosa se faz presente: a imaturidade tardia, a maturidade antecipada. É na sequência da reunião com os pais de Rosa que tem início o percurso de descoberta, reconhecimento e conciliação (que somente irá se encerrar no quinto episódio, quando, suscitando o medo, a compaixão e a coragem, irá representar o aprendizado possível, a partir do enfrentamento dos próprios erros).

No banheiro onde Rita pede a Rosa que atue de forma juvenil e inconsequente, como convém para sua idade, escrevendo palavrões nas paredes, a recusa da menina é o momento do reverso da breve vitória de Rita. Há uma súbita perda de poder e de controle. O diálogo que se segue, ainda no ambiente confinado da privada escolar, é um dos pontos chave do episódio:

– *Sabe por que ninguém gosta de você? porque você tem 14 anos e age como se tivesse 40! (Rita)*

– *E você parece ter 14. Talvez por isso nenhum adulto goste de você! (Rosa)*

O desfecho deste arco dramático se dará no episódio 5 (A protetora), em que se discute na escola o comportamento agressivo e descontrolado do aluno René, que tem diagnóstico de TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) e poderá criar problemas em uma viagem da turma. René admite que colocou fogo no galpão destruiu as esculturas dos alunos e é expulso da escola. Após a decisão compactuada de expulsar René da escola, uma Rita muito contrariada encontra, no final do dia, Rosa chorando na biblioteca e percebe que ela destruiu vários livros e cortou as mãos com um estilete. A menina está arrasada porque os pais estão se separando, já que a mãe descobriu que Lars tem outra mulher. É necessário acompanhar a série para entender a importância e dramaticidade desta revelação.

Vimos no segundo, terceiro e quarto episódios Rita manter um caso libertino e de sexualidade inconsequente com Lars e, nesse momento, sua compaixão pela menina e sua culpa transparecem claramente. Em movimento sequente a professora senta-se ao lado da aluna, no mesmo nível, lado a lado e assume atitude protetora. Rosa diz que não sabia que René seria expulso da escola e declara, de forma muito corajosa, que vai assumir a culpa, uma vez que foi autora dos atos de vandalismo, e demonstra mais maturidade que Rita, já que esta fica calada.

7.3 A saga do herói e a busca pela identidade

Um herói vindo do mundo cotidiano se aventura numa região desconhecida de prodígios sobrenaturais, ali encontra fabulosas forças auxiliares e obtém uma vitória decisiva, o herói retorna de sua misteriosa aventura com o poder de trazer benefícios para si mesmo e para seus semelhantes. Assim Campbell (1997) sintetiza a jornada mitológica da passagem da criança para a mundo adulto, significando um caminho de crescimento e autoconhecimento que permitirá a assimilação dos códigos sociais de convivência e sobrevivência. A aventura do herói costuma seguir, nas mais diversas culturas, o padrão da unidade descrita: um afastamento do mundo conhecido, uma penetração em alguma fonte de poder e um retorno que enriquece a vida.

Na perspectiva da psicanálise, a teoria junguiana considera (HENDERSON, 2016) que o mito do herói é a primeira etapa na diferenciação da psique, meio pelo qual o ego procura alcançar uma autonomia relativa, frente a sua condição original de totalidade (*self*). Sem alcançar alguma independência, o indivíduo será incapaz de se relacionar com o seu ambiente adulto. A vivência do mito do herói, embora não seja garantidora e totalizadora do alcance da maturidade, mostra que é possível que esse alcance se realize e o ego conquiste sua consciência. Resta o problema de manter e desenvolver, de modo significativo essa consciência, para que o homem possa viver uma vida útil, guardando a sua individualidade dentro da sociedade.

Assim, o significado psicológico do esquema do herói para o indivíduo é o seu esforço em encontrar e afirmar sua personalidade, e ocorre para os diversos grupos sociais, enfaticamente com os adolescentes, no estabelecimento de uma identidade coletiva. Uma característica relevante no mito do herói nos fornece uma chave para a sua compreensão: em várias dessas narrativas a fraqueza inicial do herói é contrabalançada pelo aparecimento de poderosas figuras tutelares, ou guardiães que lhe permitem realizar as tarefas sobre-humanas que não poderia executar sozinho. Essas personagens são na verdade representações simbólicas da psique total (*self*), entidade maior e mais ampla que supre o ego da força que lhe falta. Sua função específica lembra que é atribuição essencial do mito heroico desenvolver no indivíduo a consciência do ego – o conhecimento de suas próprias forças e fraquezas, de maneira a deixá-lo preparado para as difíceis tarefas que a vida há de impor (HENDERSON, 2016). Uma vez passado o teste inicial e entrando o indivíduo na fase de maturidade da sua vida, o mito do herói perde a relevância e a morte simbólica assinala, por assim dizer, a conquista daquela maturidade.

Basicamente onipresente na mitologia grega, a jornada do herói era vivenciada nos festivais anuais de teatro, representada de forma trágica ou cômica. Aristóteles considerava que a *mimesis* de uma ação em que a virtude⁵¹ (aspectos morais e psicológicos) está implicada deve ser realizada por personagens em cena e não narrando, o que na tragédia, despertando a piedade e o temor, tem por resultado a catarse dessas emoções. Da mesma forma, a comédia⁵² encontra o caminho para o universo psicológico por meio de aspectos morais dos personagens; levando ao riso ou às gargalhadas, cria uma atmosfera para relaxamento da tensão e liberação de emoções, permitindo o compartilhamento da experiência com os espectadores.

Assim também é bastante conhecido na atualidade o papel das emoções no aprendizado e sabe-se que o sistema límbico, associado pela neurociência à experimentação e controle das emoções (TORRES et al, 2015) fornece informações adaptativas altamente relevantes para a aprendizagem individual, porque são subjetivamente experienciadas e vivenciadas; e também para a aprendizagem grupal, ou social, na medida em que fatos traumáticos, ou experiências positivas tem papel relevante no curso da História e na formação de consciências nacionais. Sem dispor das funções de auto regulação das emoções, a trajetória da humanidade seria um caos permanente e não teríamos experimentado a evolução técnica e tecnológica que caracteriza o nosso presente. A aprendizagem, assim como a transmissão do conhecimento adquirido estão diretamente relacionadas à vivência equilibrada das emoções individuais e coletivas.

Jeppe, assim como Hjørdis, conduzem o componente cômico desta série. Porém, se suas aparições iniciais denotam figuras humanas frágeis e inseguras, e de certa forma patetas, irão apresentar, em devida hora, firme estrutura moral e um conjunto de virtudes não encontradas nos demais personagens. Jeppe é um adolescente que emociona e provoca comiseração e piedade devido à sua fragilidade contida, seu corpo grande demais e sua constante tristeza e estranhamento, gerando uma atitude de identificação protetora por parte do espectador.

Herói de sua própria narrativa, avança para a vida adulta em meio a um ambiente familiar desafiador e complexo. Defende-se como pode no isolamento e busca o controle de suas emoções na arrumação excessiva de seu quarto, de suas coisas e de sua aparência. A

⁵¹ O termo é utilizado no sentido que é dado por Aristóteles: “Sendo, pois, de duas espécies a virtude, intelectual e moral, a primeira, por via de regra, gera-se e cresce graças ao ensino – por isso requer experiência e tempo; enquanto a virtude moral é adquirida em resultado do hábito”. Ou “Isso, pois, é o que também ocorre com as virtudes: pelos atos que praticamos em nossas relações com os homens nos tornamos justos ou injustos”. (Aristóteles, 1973b, p. 267).

⁵² O termo é utilizado no sentido que é dado por Aristóteles: “a comédia é, como dissemos, imitação de homens inferiores; não, todavia, quanto a toda a espécie de vícios, mas só quanto àquela parte do torpe que é ridículo”. (Aristóteles, 1973a, p. 447, §22). Ou, “mas Homero [...], foi o primeiro que traçou as linhas fundamentais da comédia, dramatizando, não o vitupério, mas o ridículo”. (Aristóteles, 1973a, p. 446, §17). Ou “A mesma diferença separa a tragédia da comédia; procura, esta imitar os homens piores, e aquela, melhores do que eles ordinariamente são”. (Aristóteles, 1973a, p. 444, §9).

primeira estação da trilha do herói é o mundo cotidiano. O herói é apresentado em seu dia-a-dia, em sua vida comum onde o centro do mundo é o lar, onde está a mãe, a ‘lareira da casa’ (grifo nosso), a cozinha.

Percebemos, no primeiro episódio, que ele tem um ‘ponto de observação’ junto à janela do quarto, por onde acompanha o teatro do mundo acontecer. Em meio a um diálogo de irmãos, o olhar e se fixa, fora da janela, em um adolescente passando na rua com sua bicicleta. O total silêncio aponta para a importância dessa passagem fugaz, “[...] o surgimento espontâneo da figura do arauto na psique que está pronta para a transformação” (CAMPBELL, 1997, n.p.). Os chamados silenciosos da psique são perigosos porque ameaçam a base segura da infância e da família, mas eles são da mesma forma irresistíveis, pois irão abrir as portas da descoberta de quem somos, e vão requerer mudanças, não apenas da vida consciente, como da inconsciente. O elemento que tem de ser encarado, e que, de alguma forma, é profundamente familiar ao inconsciente (apesar de desconhecido para a personalidade consciente) se dá a conhecer (CAMPBELL, 1997).

Tomado pela dúvida quanto à sua sexualidade, Jeppe mantém um relacionamento com uma colega da escola que em certo momento, anuncia que ‘está pronta’ para dar o passo importante da primeira relação sexual – o horizonte familiar da vida vivida até então foi ultrapassado, está próximo o momento da passagem por um limiar. Para Campbell (1997), nos contos tradicionais de diversos países, o herói geralmente tem que sacrificar alguma coisa ao longo de sua jornada, um objeto, ou uma parte de seu próprio corpo. Para as meninas, isso se traduz na perda da virgindade, a entrega de seu corpo infantil, de suas memórias de infância, de seu comportamento egocêntrico. A questão é: fazer isso de modo virtuoso. A virtude é o elemento que abre a percepção de outras possibilidades que não a vida irresponsável, que não a depravação e a violência, que não a ignorância e a alienação.

A segunda estação da trilha é o rompimento brusco da rotina do herói, quebrada por algo inesperado, insólito ou incomum. O professor fala do poeta dinamarquês Michael Strunge e de sua produção poética anarquista. Despertado pelas palavras roqueiros *punk*, anarquistas e *punk rock*, o adolescente é levado a sair de seu lugar de conforto e visualizar essa possibilidade: viver de acordo com sua vontade e necessidades interiores.

Algumas das pesquisas realizadas por Vygotsky sobre o comportamento humano e a formação social da mente, abordam a natureza das relações entre o uso de instrumentos (onde incluiu a abstração e o uso de símbolos e produtos culturais) e o desenvolvimento da linguagem, permitiram-lhe estabelecer que a maturação física dos indivíduos, como o desenvolvimento de

caracteres sexuais durante a puberdade, não é suficiente no sentido da formação do comportamento adulto

[...] o fato, no entanto, é que maturação *per se* é um fator secundário no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano. O desenvolvimento desses comportamentos caracteriza-se por transformações complexas, qualitativas, de uma forma de comportamento em outra. A noção corrente de maturação como um processo passivo não pode descrever, de forma adequada, os fenômenos complexos (VYGOTSKY, 2007, p.4, grifo do autor).

Após esse encontro com uma produção cultural vigorosa, o ‘ponto de observação’ do mundo, agora, é com a janela aberta e sentado do lado de fora. A convocação para o novo já não pode ser recusada, o centro de gravidade foi transferido do ambiente familiar para uma região desconhecida. Uma figura quase cômica em um momento muito sério, usando um colar preto de pontas de metal, característico da cultura *punk*, cabelos arranjados com gel e lápis preto em volta dos olhos. Os conceitos, ideais e padrões emocionais que adotamos já não são adequados, é necessário seguir adiante, e a primeira passagem é a do jovem que busca o caminho para uma nova orientação em um mundo que, apesar de desconhecido, surpreendente e até assustador, se dá a conhecer.

É somente no terceiro episódio que aparece Niels, o ex-marido de Rita. Embora seja importante por sua ausência, o pai é uma figura insólita que provoca temor e reforça a insegurança adolescente. Ele é homofóbico, preconceituoso e ofensivo, e sua agressividade provoca a recusa ao chamado, que é a terceira estação no mito do herói. O medo do novo e a falta de coragem para assumir suas próprias decisões convertem a trilha heroica em uma jornada de frustrações e ressentimentos. Aprisionado pelo dever, ou pela cultura, o sujeito perde o poder da ação afirmativa dotada de significado e se transforma em um alienado, que apenas sobrevive, mascarando sua dor por meio das bebidas alcoólicas, do uso de drogas e da transgressão dos limites sociais. Estará temporariamente ‘morto’ até que a mudança se efetive em sua vida e ele modifique seu comportamento.

O desaparecimento da ‘coleira *punk*’ simboliza a capitulação e sua falta de coragem para levar adiante esse primeiro movimento libertador. O desaparecimento de objetos especiais trazidos de experiências vividas nas dimensões da aventura é muito presente na narrativa mitológica e significa que as experiências emocionais e espirituais vividas nos ‘mundos mágicos’ não são fáceis de explicar aos demais, e é necessário transitar por elas sozinho. As vivências em mundos especiais podem desaparecer se não pudermos trazê-las para nossa vida

cotidiana, e o real valor dessas experiências não são os souvenirs que trazemos, mas as mudanças internas e o aprendizado.

Daí por diante, mesmo que o herói retorne, por algum tempo, a sua rotina, é possível que sua vida lhe pareça sem propósito, mas o silencioso chamado para uma vida plena e verdadeira não vai parar, forças invisíveis levam o herói ao confronto consigo mesmo. Para aqueles que não recusaram o chamado, o primeiro encontro da jornada do herói se dá com uma figura protetora (que, com frequência, é uma anciã ou um ancião), que fornece ao aventureiro amuletos que o protejam contra as forças titânicas com que ele está prestes a deparar-se (CAMPBELL, 1997).

A aventura no mundo mágico da noite urbana é configurada por um bar gay. O herói se aproxima do guardião do limiar, a passagem, a porta que dará acesso ao ambiente onde vida e morte o esperam. Trata-se de um pequeno corredor sinuoso e escuro que leva ao ambiente descontraído, porém ameaçador, do interior do bar. As regiões do desconhecido são campos livres para a projeção de conteúdos inconscientes, não apenas de ogros, mas também de sereias nostálgicas e sedutoras (HENDERSON, 2016). É o ‘ventre da baleia’ ou, a passagem para o reino da noite.

O herói, em lugar de conquistar ou aplacar a força do limiar, é jogado no desconhecido, dando a impressão de que morreu. Esse motivo popular enfatiza a lição de que a passagem do limiar constitui uma forma de auto aniquilação [...] em lugar de passar para fora, para além dos limites do mundo visível, o herói vai para dentro, para nascer de novo (CAMPBELL, 1997, n.p.).

Tendo cruzado o limiar, o herói caminha por uma paisagem desconhecida povoada por formas ambíguas e, ao mesmo tempo desejadas e temidas. É a quinta estação da trilha, o aspecto perigoso da travessia do umbral. Nessa fase, o herói decide ingressar num novo mundo. A aventura é, sempre e em todas as narrativas, uma passagem do conhecido para o desconhecido, as forças que vigiam o limiar são perigosas e expor-se a elas envolve riscos. No entanto, todos os que tenham virtude, competência e coragem serão vencedores.

Quando a luta com os elementos desconhecidos da noite o torna vitorioso, a imagem do herói surge como uma espécie de força do ego, que já não necessita mais vencer monstros e gigantes. Trata-se de assumir sua homossexualidade e enfrentar as expectativas parentais de modo virtuoso.

Da mesma maneira o ego infantil ou adolescente liberta-se da opressão das ambições paternas e maternas e encontra sua própria individualidade. Como parte dessa ascensão em direção à consciência, a ‘batalha entre o herói e o dragão’ pode ter que se repetir várias vezes a fim de liberar a energia necessária para uma imensidão de tarefas humanas que podem formar do caos um esquema cultural (HENDERSON, 2016, p. 165).

O movimento de individuação consiste em conhecer e enfrentar os aspectos sombrios da personalidade, libertando-se da *persona* construída em torno da própria identidade. Na teoria junguiana, o processo de individuação não leva ao individualismo, pelo contrário, é a maneira de levar o indivíduo a criar condições para despertar o melhor de si e dos demais, saindo do isolamento e tornando-se capaz de uma convivência mais ampla e coletiva, por estar mais consciente da totalidade, mantendo sua individualidade.

Amadurecer e tornar-se um indivíduo equilibrado e capaz de contribuir para sua comunidade leva tempo e é necessário enfrentar as ‘batalhas’ que se apresentam. Embora Nikolaj venha a ser uma decepção, por sua atitude catequista e panfletária em relação à causa homossexual, os primeiros passos foram dados e não haverá retorno à vida anterior. A passagem pelo limiar permitiu alcançar uma consciência que envolvem herói e espectador, e a catarse pode provocar uma expansão da consciência, uma experiência de forte percepção. O herói de si mesmo é o homem ou a mulher que conseguiu ultrapassar suas limitações históricas pessoais e locais, alcançando formas humanas válidas e construtivas. Sua tarefa agora é retornar ao seu meio transfigurado e ensinar a lição de vida renovada que aprendeu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como forma de circunscrever as considerações decorrentes de nossa investigação, organizamos algumas articulações conceituais, produzidas ao longo da trajetória deste trabalho, acreditando que é possível abrir novas linhas de estudo, e incentivar futuras investigações que venham a aprofundar os traços iniciais aqui esboçados: compreender a fragilidade crescente e a permeabilidade das audiências juvenis frente aos produtos midiático-tecnológicos, e apontar para a necessidade de que pesquisadores acadêmicos e outros agentes do conhecimento prestem atenção a esta temática e considerem assumir suas responsabilidades.

1

A midiaticização é um processo complexo e desigual que tem sua progressão marcada pela inventividade técnica e tecnológica e pela abrangente, e muitas vezes obscura, atuação de agentes cujo poder de penetração e persuasão ainda não foi possível estabelecer. É necessário admitir também que a midiaticização suportada pelas tecnologias da informação vem definindo as dinâmicas sociais da atualidade, bem como articulando constantemente as escalas de funcionamento das relações sociais, políticas, familiares e profissionais. As experiências mediadas pela tecnologia ativam nos sujeitos práticas de consumo e formas simultâneas de produção e interação, dando oportunidade para o desenvolvimento de outras figurações teóricas, novos modos de pensar e produção de discursos coletivos em constante mutação. Consideramos assim que a categoria de midiaticização social permite contextualizar, compreender e apontar para as potencialidades das tramas de sentido rizomáticas nas quais vivemos, e explorar as transformações irreversíveis que esta inaugura na vida social, transformações essas marcadas pela solidez de seus poderes e pela estratificação que é capaz de construir. Sendo a produção televisiva nosso objeto de estudo, recuperamos, no sentido de compreender seus mecanismos de produção de sentido, um conjunto de estudos provenientes da crítica televisiva e da relação televisão-espectador, que nos permitiu considerar as cristalizações do funcionamento midiático e seus vínculos com a subjetividade juvenil, considerando que não é suficiente analisar a apropriação dos sentidos midiáticos de forma isolada, uma vez que esta capacidade é condicionada por diversos dispositivos materiais, técnicos, sociais e simbólicos. Tais heterogeneidades obrigam a admitir que não faz sentido pensar em uma adolescência única e homogênea, há que se pensar, porém, em adolescências e juventudes, considerando que o fazer acadêmico exige o estabelecimento de raciocínios gerais

a partir de abordagens teóricas, tendo em vista as diversas representações sociais às quais temos acesso.

2

Compreendemos que a produção televisiva pode estar localizada em qualquer dos pontos da rede de significação do adolescente, e não necessariamente no centro do processo de informação e formação constitutiva do sujeito, onde ocupa o lugar de mensagem e de canal. Procuramos explorar a relação entre midiatização e experiência viva, em sua articulação com outras dimensões da sociabilidade adolescente, especialmente as dimensões que se constituem em poder, que são a Família e a Escola, e sua capacidade de produzir subjetividades. Neste ponto da investigação operamos de forma teórica um conjunto de proposições interdisciplinares para interrogar as condições em que ambas se constituem como processos de subjetivação, ou seja, processos pelos quais os sujeitos realizam a experiência de si mesmos. A possibilidade de pensar a constituição do sujeito como resultado de processos históricos de subjetivação, definidos por práticas e procedimentos, específicos e localizados, de sujeição e agenciamento, nos permitiu articular essa problemática com alguns produtos ficcionais televisivos, e estender redes conceituais que deram suporte a uma aproximação aos processos de aquisição de competência para a vida adulta, em uma sociedade na qual o sujeito está imerso em relações de produção e significação, mas, da mesma forma, imerso em relações de poder muito complexas.

3

Propor as produções ficcionais televisivas como uma perspectiva de leitura do social – um campo de problematização do real – implica considerar seus processos de produção de sentido, mas, também, as táticas e estratégias que definem determinadas posições enunciativas, a partir das quais, se gera esse sentido. Os processos de agenciamento enunciativo dos meios dependem das condições institucionais e sociais que os promovem e que se infiltram em sua produção, conformando uma discursividade midiática de gêneros, tópicos e formatos consolidados, onde podemos reconhecer vozes, estereótipos e estratégias discursivas que operam de forma circular. Por suas formulações e estratégias, as séries que foram objeto desta investigação permitiram evidenciar seus agentes de constituição de sentido, e apontar para esses agentes nos permitiu articular suas proposições com as nossas. Diremos que é necessário refletir em torno dos processos de significação e concepção de subjetividades que se colocam em pauta, para tentar contornar uma lógica linear, ou instrumental, que acabe simplificando a complexa cartografia

de fluxos interpretativos em que os produtos midiáticos interveem de maneira convergente e difusa. Embora sejam as series televisivas que sustentam nosso enfoque analítico, não podemos deixar de manter em ângulo de observação os experimentos expansores de significados que configuram outras sociabilidades juvenis.

Consideramos finalmente importante lembrar que, para nós, a tarefa intelectual do investigador é um diálogo, um ato ético; é o reconhecimento de vozes que não a própria, e a compreensão das proposições alheias, guiados pela possibilidade de transformação do real e aposição de sinalizadores que venham a minimizar, mesmo que temporariamente, as incertezas humanas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JUNIOR, O. F. de. Sobre os métodos e as técnicas de pesquisa: reflexões. In: VALENTIM, Marta Lígia Pomim. **Métodos qualitativos de pesquisa em ciência da informação**. São Paulo: Pólis, 2005. *E-book*. ISBN 85-7228-021-9. Disponível em: <http://biblioteca.fespsp.org.br:8080/pergamumweb/vinculos/000005/00000500.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2019.
- ANDERSON, C. A.; BUSHMAN. **The effects of media violence on society**. Science, 295, 2377-2379, 2002.
Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0093650203258281>
Acessado em: 30 jun. 2020
- ARISTÓTELES. (1973a) **Poética**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. [Tradução Eudoro de Souza]. (Os pensadores; 4). São Paulo: Abril Cultural, 1973. 533p.
- ARISTÓTELES. (1973b) **Ética a Nicômano**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. 533p. [Tradução de Leonel Vallandro; Gerd Bornheim]. (Os pensadores; 4).
- BELLUZZO, R. C. B. O uso de mapas conceituais e mentais como tecnologia de apoio à gestão da informação e da comunicação: uma área interdisciplinar da competência em informação. **RBBB** Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação: Nova Série, São Paulo, v.2, n.2, p.78-89, dez. 2006. Disponível em <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/19> Acessado em: 16 set. 2019.
- BERGAMINI, C. W. **Competência: a chave do desempenho**. São Paulo: Atlas, 2012.
- BIRMAN, J. **O sujeito na contemporaneidade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- BOOTH, P. Memories, Temporalities, Fictions: Temporal Displacement in Contemporary Television. SAGE Journals Blog. Television and New Media. 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1527476410392806> Acessado em: 06 ago. 2019.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: _____ **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-64.
- BRASIL. Presidência. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acessado em: 10 fev. 2020.
- BUONANNO, M. Serialidade: continuidade e ruptura no ambiente midiático e cultural contemporâneo. São Paulo. **MATRIZES**. Vol. 13, no. 3, set./dez. 2019, p. 37-58. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v13i3p37-58>
Acessado em: 10 jul. 2020.
- BUTLER, J. **Television Style**. New York: London: Routledgem, 2009.

CAMPBELL, J. **O herói de mil faces**. 10 ed. São Paulo: Cultrix/Pensamento. 1997 [tradução Adail Ubirajara Sobral. Versão eletrônica não paginada].

CAMPBELL, J. **O poder do mito, com Bill Moyers**. Organizado por Betty Sue Flowers. São Paulo: Palas Athena, 1990. Disponível em: http://gepai.yolasite.com/resources/joseph_campbell_%20o_poder_do_mito.pdf
Acessado em: 21 jul 2019.

CARLOS MAGNO, M. I. 1964.1968. Memórias de um tempo em que tanques e fuzis atropelaram sonhos e deixaram espíritos sem rumo. **Comunicação & Educação**, 23(2), 141-152, 2018. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v23i2p141-152>

CAVALCANTI, G. K. **Televisão e redes sociais: configurações de TV Social em Malhação**. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado) – PPGCOM da Universidade Federal de Pernambuco - UFP, Centro de Artes e Comunicação. 2016.

CHAUÍ, M. **A ideologia da competência**. (Org. André Rocha). Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014. (Escritos de Marilena Chauí, 3).

DELIBERO, L. True crime and the rise of docudrama. **The Hub**. The John Hopkins University, 2018. Disponível em: <https://hub.jhu.edu/2018/01/30/true-crime-genre-docudrama/> Acessado em: 16 set. 2019.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007

DUTRA, J. S. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2013.

ECO, U. A inovação do seriado. In: ECO, Umberto. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

ESQUENAZI, J. A arte narrativa das séries. In: _____ **As Séries Televisivas**. Lisboa: Texto & Grafia, 2011

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D.M. L.; TARTUCE, G. L.B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200007&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 04 fev. 2020.

FINN, S. Origins of media exposure: Linking personality traits to TV, radio, print, and film use. **Communication Research**, 24(5), 1997, p. 507–529. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/009365097024005003>
Acessado em: 01 jul. 2020

FISCHER, R. M. B. O estatuto pedagógico da mídia. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, 22(2), p.59-80, 1997.

FOUCAULT, M.A **microfísica do poder**. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE FILHO, J. O debate sobre a qualidade da televisão no Brasil: da trama dos discursos à tessitura das práticas. In: BORGES, Gabriela; REIA-BAPTISTA, Vitor (orgs.) **Discursos e práticas de qualidade na televisão**. Lisboa: Livros Horizonte, 2008.

GARCÍA CANCLINI, N. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais e globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

GARCÍA CANCLINI, N. A qué llamamos estética y de quién necesitamos emanciparnos. In: BOTEY, Mariana; MEDINA, Cuauhtémoc (coord.) **Estética y emancipación: fantasma, fetiche, fantasmagoria**. México: Siglo XXI Editores, 2014, p. 267-281. [Universidad Autónoma Metropolitana].

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, M. N. Novas configurações do conhecimento e da validade da informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 8, 2007, Salvador. Anais... Salvador: UFBA/PPGCI; Ancib, 2007. Disponível em: <http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/viiienancib/paper/viewFile/2733/1861> Acesso em: 15 out. 2020.

HENDERSON, J. L. Os mitos antigos e o homem moderno. In: JUNG, Gustav Carl (org.) **O homem e seus símbolos**. 3 ed. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2016.

HJARVARD. S. **A mediatização da cultura e da sociedade**. Porto Alegre: Unisinos, 2014.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

JOHNSON, J. G. *et al.* Television viewing and aggressive behavior during adolescence and adulthood. **Science**, 295, 2002, p. 2468-2471. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11923542/> Acessado em: 01 jul.2020

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1997.

KRUGMAN, H.; HARLTEY, E. Passive learning from television. **The Public Opinion Quarterly**. Vol.34, Nr. 2 (Summer, 1970). P.184-190. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/2747416?seq=1#page_scan_tab_contents Acessado em: 17 set. 2018.

LOZANO, H.; BELTRÁN, R. **A filosofia de Merlé**. Barueri, São Paulo: Faro Editorial, 2017. [tradução de Mirian Ibañez].

MACHADO, A. A narrativa seriada. In: _____ **A televisão levada a sério**. 4 ed. São Paulo: Editora Senac, 2000. p. 83-97.

MACHADO, A.; VÉLEZ, M. L. Questões metodológicas relacionadas com a análise de televisão. **E-Compós**, 8, abr. 2007. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/123> Acessado em: 10 jul. 2020.

MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

MARTIN-BARBERO, J. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUZA, Mauro Wilton de (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MERAYO, M. C. Ficciones seriadas en televisión: aproximación cuantitativa y cualitativa al consumo de los estudiantes de Comunicación Audiovisual: el caso español. **Palabra Clave**, Vol. 20, nº. 1, mar 2017, p. 116-141. Disponível em:

<http://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/6247/html>

Acessado em: set 2018.

MITTELL, J. Complexidade narrativa na televisão americana contemporânea. São Paulo.

MATRIZES, ano 5, no. 2, jan/jul 2012. p. 29-52. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38326> Acessado em: 06 ago 2019.

MORGAN, M.; SHANAHAN, J. The state of cultivation. **Journal of Broadcasting & Electronic Media** 54(2), 2010, pp. 337–355.

Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08838151003735018>

Acessado em: 22 abr.2019.

MORGAN, M.; SHANAHAN, J. **Television and its Viewers Cultivation Theory and Research**. Cambridge University Press. 1999 [e-book] Disponível em:

http://assets.cambridge.org/97805215/82964/frontmatter/9780521582964_frontmatter.pdf

acessado em: 18 dez 2019

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M; SILVA, J. M. (Org.). **Para navegar no século XXI**: tecnologias do imaginário e cibercultura. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2000

MUNGIOLI, M. C. P.; PELEGRINI, C. Narrativas Complexas na Ficção Televisiva. In: **Revista Contracampo**, v. 26, n. 1, ed. abril, ano 2013. Niterói: Contracampo, 2013. Pags: 21-37. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/17488>

Acessado em: 06 ago 2019.

MUNGIOLI, M. C. P. *et al.* Merchandising Social e Ficção Televisiva em países ibero-americanos: temas e produção de sentido. In: **XXIX Congresso Intercom**. Ficção Seriada. Brasília, 6 a 9 de setembro de 2006.

NEUMAN, R.; GUGGENHEIM. The Evolution of Media Effects Theory: A Six-Stage Model of Cumulative Research. **Communication Theory**, Volume 21, Issue 2, May 2011, Pages 169–196. Disponível em: <https://academic.oup.com/ct/article-abstract/21/2/169/4085678?redirectedFrom=PDF>

Acessado em: 30 jun. 2020

OROZCO GÓMEZ, G. O espectador frente à televisão: uma exploração do processo de recepção televisiva. São Paulo. **Communicare**. Vol. 5 - Nº 1 - 1º sem. 2005, p.27-42

PIERCE, C. S. In: **Escritos coligidos/Charles Sanders Pierce**. Seleção Armando Mora D'Oliveira. São Paulo: Abril Cultural, 1980. [Coleção Pensadores]

POPPER, K. **A lógica das ciências sociais**. In: _____ **Lógica das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1978.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. [tradução Lilian do Valle].

ROSSI, C. E. *et al.* Influência da televisão no consumo alimentar e na obesidade em crianças e adolescentes: uma revisão sistemática. **Rev. Nutr.**, Campinas, v. 23, n. 4, p. 607-620, Aug. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732010000400011&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 20 jul, 2020

ROUDINESCO, E. **A família em desordem**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SCOLARI, C. A. A construção de mundos possíveis se tornou um processo coletivo. São Paulo. **Revista MATRIZES**. Ano 4, n. 2 jan.jun 2011 p. 127-136. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38296/41123> Acessado em: 12 jan. 2020.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 11 ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2006. [tradução Marcos Santarrita].

SLATER, M. D. Alienation, aggression, and sensation-seeking as predictors of adolescent use of violent film, computer and website content. **Journal of Communication**, 53, 2003, p.105-121. Disponível em: <https://academic.oup.com/joc/article-abstract/53/1/105/4102909?redirectedFrom=fulltext> Acessado em : 01 jul. 2020

TOFFLER, A. **A terceira onda**. São Paulo: Record, 1997.

TORRES, J. S. *et al.* Correlación funcional del sistema límbico con la emoción, el aprendizaje y la memoria. Bogotá. **Morfolia**, Volumen 7, Número 2, p. 29 - 44, 2015. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/morfolia/article/view/52874/52541> Acessado em: 29 abr. 2020

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. A educação no comportamento emocional. In: VYGOTSKY, L.S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 127-147.

XAVIER, I. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

WERTHEIN, J. A sociedade da informação e seus desafios. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000.

ZIBAS, D. M. L.; FERRETTI, C. J.; TARTUCE, G. L. B. P. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 51-85, abril, 2006. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100004&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 04 fev.2020.