

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO INTERDISCIPLINAR

MARCELO SEABRA NOGUEIRA MENDONÇA LIMA

NARRATIVAS SERIADAS EM PROL DO PENSAMENTO CRÍTICO: um estudo
acerca da composição narratológica e da recepção com vistas ao criticismo em *Merlí*

São Luís

2019

MARCELO SEABRA NOGUEIRA MENDONÇA LIMA

NARRATIVAS SERIADAS EM PROL DO PENSAMENTO CRÍTICO: um estudo
acerca da composição narratológica e da recepção com vistas ao criticismo em *Merlí*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Orientador: Dr. José Ferreira Júnior
Co-orientadora: Dra Sannyá Fernanda Nunes Rodrigues.

São Luís

2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Lima, Marcelo Seabra Nogueira Mendonça.

NARRATIVAS SERIADAS EM PROL DO PENSAMENTO CRÍTICO: : um estudo acerca da composição narratológica e da recepção com vistas ao criticismo em Merli / Marcelo Seabra Nogueira Mendonça Lima. - 2019.

148 f.

Coorientador(a): Sannyá Fernanda Nunes Rodrigues.

Orientador(a): José Ferreira Júnior.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

1. Educomunicação. 2. Merli. 3. Mídia Educação. 4. Narrativas Seriadas. 5. Pensamento Crítico. I. Ferreira Júnior, José. II. Rodrigues, Sannyá Fernanda Nunes. III. Título.

MARCELO SEABRA NOGUEIRA MENDONÇA LIMA

NARRATIVAS SERIADAS EM PROL DO PENSAMENTO CRÍTICO: um estudo
acerca da composição narratológica e da recepção com vistas ao criticismo em *Merlí*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Data de aprovação: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Ferreira Júnior (Orientador)

Doutor em Comunicação e Semiótica
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dr^a. Sanny Fernanda Nunes Rodrigues (Co-orientadora)

Doutora em Multimídia em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha

Doutor em Filosofia
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dr^a. Josette Maria Alves de Souza Monzani

Doutora em Comunicação e Semiótica
Universidade Federal de São Carlos

Dedico esse trabalho a Dona Zezé, ao meu primão Gabriel e meu Vôzão Nogueira (*in memoriam*). O tempo acaba sendo pouco para conseguirmos viver e dizer tudo que queremos ao outro. Onde estiverem, saibam que vocês sempre terão o meu amor e carinho. Obrigado por tudo.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço aquelas pessoas que tornaram tudo isso possível, meus pais. Sem todos os puxões de orelha (sempre com carinho) e momentos de suporte e empatia, nada disso seria possível. Obrigado, hoje e sempre, por serem o alicerce da pessoa quem me tornei, e por sempre me acompanharem em todos os grandes momentos de minha vida. Gostaria de por mais palavras e alongar esse momento, dada a tamanha gratidão que carrego em meu peito por lhes ter em minha vida. Mas não só teriam páginas suficiente, como, também, faltariam palavras para descrever o que sinto quando começo a falar sobre vocês – então, diante incontáveis palavras que poderia usar, escolho apenas uma que creio resumir tudo: amor.

Agradeço, também, aos meus irmãos, Juliana e Bruno, por todos os momentos de ensinamentos e amizade partilhados. A minha irmã, Ju, quem carinhosamente chamo de “irmãe”, colega de profissão e um misto de irmã com mãe nas horas vagas, agradeço por ser o exemplo vivo de leveza, amor e generosidade que, mesmo não tendo mais a rotina juntos, sei que posso sempre contar. Bruno, Brunão, e agora pai do Lucca, mais do que agradecer por ter me introduzido aos mundos da série, que hoje escolhi como meu foco principal da pesquisa e quem sabe um dia até dê aulas sobre/com elas, queria ir além e deixar aqui meus mais puros e sinceros desejos de felicidade nessa nova jornada que é ser pai. Que nosso pequeno Lucca cresce saudável, bonito, e siga sempre com aquele sorriso banguela mais gostoso de São Luís todinha.

Ao meu mais que confesso amor, Clara, sou grato por todo companheirismo, amor, carinho, paciência (e muita) e resiliência que temos um com o outro. Nunca iria imaginar que, logo no primeiro dia de aula do mestrado, me encantaria por você da forma que me encantei e, desde então, dividimos essa jornada que foi o PGCult, cada um com seus dilemas e desafios próprios. Obrigado por estar comigo no começo, meio e fim desse mestrado e, sempre que possível, me ofertar um porto seguro que é estar ao teu lado. Obrigado por tudo.

E além das grata surpresa que foi encontrar um amor no mestrado, também não poderia deixar de fora os grandes amigos que fiz no PGCult – sem citar nomes aqui, prefiro deixar no alto para que quando nos reunirmos fique no ar a “nigrinhagem” de saber de quem (os quais) pessoa(as) eu falo. Ademais, ainda falando sobre o PGCult, agradeço imensamente ao corpo docente do programa, com ênfase ao meu orientador, prof. Ferreira, e minha co-orientadora, prof.a Sanny, que me acompanharam em todas as etapas desse processo e me foram os gigantes que me permitiram ver mais longe. Obrigado.

Eu vi minha vida ramificando-se diante de mim como a figueira verde da história. Na ponta de cada galho, como um figo gordo e roxo, um futuro maravilhoso acenava e piscava. Um figo era um marido, um lar feliz e filhos, outro era uma poetisa famosa e consagrada, outro era uma professora brilhante, outro era a Europa, a África e a América do Sul, outro era Constantino e Sócrates e Átila e outros vários amantes com nomes exóticos e profissões excêntricas, outro ainda era uma campeã olímpica. E, acima de tais figos, havia muitos outros. Eu não conseguia prosseguir. Encontrei-me sentada na forquilha da figueira, morrendo de fome, só porque não conseguia optar entre um dos figos. Eu gostaria de devorar a todos, mas escolher um significava perder todos os outros. Talvez querer tudo signifique não querer nada. Então, enquanto eu permanecia sentada, incapaz de optar, os figos começaram a murchar e escurecer e, um por um, despencar aos meus pés.

- Poema de Sylvia Plath, *The Bell Jar*. New York: Bantam Books, 1972.

(Porém, conheci através de uma série chamada “Master Of None”, que tem seu lugar especial em meu coração)

RESUMO

A pesquisa versou sobre uma intersecção interdisciplinar entre os campos da comunicação, educação e filosofia, pautada pela potencialidade em utilizar a série *Merlí* como uma ferramenta para o fomento crítico. Justifica-se, pois, em tempos regidos pelo incessante fluxo comunicacional, é necessário buscar alternativas para fomentar o pensamento crítico e promover autonomia intelectual. Logo, tem como gênese a iniciativa em identificar uma forma lúdica de incentivar o pensamento crítico, além de evidenciar uma potencial ferramenta paradidática de ensino que venha a possuir sinergia com as abordagens e práticas da Educomunicação e Mídia Educação. Para alcançar tais problematizações norteadoras, a pesquisa se divide em dois grandes polos, um de natureza epistemológica e teórica, balizado por uma pesquisa bibliográfica, para promover discussões interdisciplinares entre teóricos de áreas como Educomunicação, Mídia Educação, Pensamento Crítico, Televisão e Narrativas seriadas; noutro polo, uma pesquisa de campo, viabilizada por meio de dois procedimentos: entrevistas com acadêmicos das áreas de comunicação, educação e filosofia para coleta de dados e, como medida para recrutamento de candidatos, adotam-se como métodos o *snowball sampling* e a netnografia. Após feita a coleta, salientamos que o *corpus* de análise se constitui de quinze docentes entrevistados, dois quais três são da comunicação, nove da filosofia e três da pedagogia. Salientamos, por fim, que os procedimentos de análise de dados foi a Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin. Como resultado, após devida análise das entrevistas, de forma a promover diálogos com os pensamentos e teorias apresentados na fundamentação teórica, temos como conclusão que a série *Merlí* pode, com um bom tratamento pedagógico, ser uma ferramenta útil para popularizar, apresentar os usos práticos e diluir a densa tradição filosófica para os espectadores e, por conseguinte, auxiliar no fomento do pensamento crítico.

Palavras-chave: Pensamento Crítico. Narrativas Seriadas. Educomunicação. Mídia Educação. *Merlí*.

ABSTRACT

The research was about an interdisciplinary intersection between the fields of communication, education and philosophy, based on the potential to use the Merlí series as a tool for critical promotion. Therefore, in times governed by the incessant flow of communication, it is necessary to look for alternatives to foster critical thinking and promote intellectual autonomy. Therefore, its genesis is the initiative to identify a playful way of encouraging critical thinking, as well as highlighting a potential paradigmatic teaching tool that will have synergy with the approaches and practices of Educommunication and Media Education. In order to reach such guiding problematizations, the research is divided into two great poles, one of epistemological and theoretical nature, based on a bibliographical research, to promote interdisciplinary discussions among different theories such as Educommunication, Media Education, Critical Thinking, Television and Serial Narratives; in another pole, a field research, made possible through two procedures: interviews with academics of communication, education and philosophy for data collection and, as a measure for candidate recruitment, snowball sampling and netnography are adopted as methods. . After the collection, we emphasize that the *corpus* of analysis consists of fifteen teachers interviewed, of which three are from communication, nine from philosophy and three from pedagogy. Finally, we emphasize that the data analysis procedures was the Content Analysis (CA) proposed by Bardin. As a result, after due analysis of the interviews, wich promoted dialogues with the thoughts and theories presented in the theoretical foundation, we conclude that the Merlí series can, with a good pedagogical treatment, be a useful tool to popularize, present the practical uses. and dilute the dense philosophical tradition for viewers and thereby assist in fostering critical thinking.

Keywords: Critical Thinking. Serial Narratives. Educommunication. Media Education. *Merlí*.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das gerações	24
Quadro 2 – Definições de pensamento crítico.	33
Quadro 3 – Percentual ponderado das palavras mais ditas nas entrevistas.....	87
Quadro 4 – Apresentação da amostra	89
Quadro 5 - Roteiro da entrevista explicado	91
Quadro 6 – Apresentação e justificativa das categorias de análise	92

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 EDUCOMUNICAÇÃO, MÍDIA EDUCAÇÃO E PENSAMENTO CRÍTICO: delineamentos epistemológicos e caminhos possíveis.....	17
2.1 Educomunicação, intersecções entre comunicação e educação	18
2.1.1 Mídia educação, um educar para e com as mídias	23
2.2 Pensamento crítico em defesa a autonomia intelectual: conceitos e reflexões	29
3 A TELEVISÃO NA ACADÊMIA: reflexões sobre televisão como categoria e objeto de estudo	36
3.1 Um breve panorama epistemológico do pensar televisivo	37
3.2 (De)compondo, compondo e (re)compondo a televisão	45
3.2.1 Entre ontologias e especificidades televisivas	46
3.2.2 O que há de ser televisão atualmente?.....	52
4 HISTÓRIAS PROJETADAS EM TELAS NEGRAS: percursos, características e nuances das narrativas seriadas.....	56
4.1 Reflexões sobre a tessitura da ficção na televisão	59
4.2 Merlí no contexto da indústria do entretenimento	70
4.2.1 Uma breve análise das estratégias narrativas e construção dos personagens	71
5 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	77
5.1 Ponto de virada metodológico	81
5.2 Pré-análise de dados: caracterização da amostra, instrumento de coleta e categorias de análise.	86
5.2.1 Caracterização da amostra e apresentação do instrumento de coleta.....	88
5.2.2 Categorias de análise: apresentação das dimensões de maior incidência do conteúdo... 91	
6 ANÁLISE DE DADOS: a recepção de <i>Merlí</i> pelos docentes entrevistados	93
6.1 Reflexões sobre pensamento crítico	93
6.2 Relações entre mídia, entretenimento e educação	102
6.3 Merlí e suas potencialidades	111
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA	137
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ..	139
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	142

1 INTRODUÇÃO

O aforismo grego “Conhece-te a ti mesmo”, na ótica do paradigma pós-moderno, talvez nunca fosse tão necessário como atualmente é.

Dize-me, Eutidemo, já estiveste em Delfos? [...] Viste em algum lugar do templo a inscrição: *Conhece-te a ti mesmo?* [...] E o que supões que alguém tem que saber para conhecer a si mesmo? Bastará saber seu próprio nome? Ou precisará examinar que tipo de criatura é, do ponto de vista da utilidade humana, e conseguir conhecer seus próprios poderes...? (XENOFONTE, 2006, p. 149).

Inseridos em um ambiente marcado com um incessante fluxo de conteúdo, onde as distancias geográficas são praticamente nulificadas pela tecnologias, cria-se um contexto onde tudo pode ser local, mas também global, devemos questionar nossa própria condição diante de tais influências, afinal, vivemos em um fluxo incessante, incontrolável e sufocável de conteúdo, que pode ocasionar com um certo esvaziamento do indivíduo, oportunizando a problemática de nos tornarmos estranhos a nós mesmos, como crê o filósofo Friedrich Wilhem Nietzsche:

Nós, homens do conhecimento, não nos conhecemos; de nós mesmos somos desconhecidos — e não sem motivo. Nunca nos procuramos: como poderia acontecer que um dia nos encontrássemos? [...] também nós por vezes abrimos depois os ouvidos e perguntamos, surpresos e perplexos inteiramente, “o que foi que vivemos?”, e também “quem somos realmente?” [...] Pois continuamos necessariamente estranhos a nós mesmos, não nos compreendemos, temos que nos mal-entender, a nós se aplicará para sempre a frase: “Cada qual é o mais distante de si mesmo” [...]. (NIETZSCHE, 2009, p. 7).

Se for possível o esforço de adotar uma “palavra do século”, talvez a mais sincera, expressiva e brutalmente adequada seja a famigerada “liquidez”, proposta pelo pensador Bauman (2001) ao se debruçar nas tais questões da pós-modernidade. Se antes éramos sólidos, arraigados em confortáveis caixinhas e pensando que “as coisas são como são”, hoje talvez não possamos mais nos permitir tal luxo. Não é de se estranhar, então, que questões como família, identidade, subjetivação, autoconhecimento e multiculturalismo compõem a cena da episteme das ciências humanas e sociais. (GIDDENS, 1990; HARVEY, 1993; CASTELLS, 2000; WOODWARD, 2000; LYOTARD, 2008).

Se, para Bauman (2001), em tempos líquidos vivemos, devemos, pois, líquidos também ser? Cabe, então, parar e respirar. Devemos olhar para dentro de nós e fazer algumas perguntas que talvez tenham sido jogadas as traças do tempo - ou apenas timidamente resguardadas na área das ciências humanas e sociais: Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos? Balizamos essa inquietação pela ótica de Taylor (2013).

O ideal moderno de desprendimento, em contraste, exige uma postura reflexiva. Temos de nos voltar para dentro de nós mesmos e tomar consciência de nossa própria atividade e dos processos que nos constituem. Temos de assumir a responsabilidade de construir nossa própria representação do mundo que, caso contrário, é feita sem ordem e, conseqüentemente, sem ciência; temos de assumir a responsabilidade pelos processos por meio dos quais associações formam e moldam nosso caráter e nossa visão. O desprendimento requer que deixemos de viver simplesmente no corpo ou de acordo com nossas tradições ou hábitos e, ao torná-los objetos para nós, submetamo-los a rigoroso exame e reforma. (TAYLOR, 2013, p. 128).

Nesse ponto, como se já não bastasse ter a série *Merlí* como objeto de estudo, nos permitimos tomar as palavras do próprio protagonista da narrativa para ditar o tom do presente trabalho - e expressar uma profunda mensagem, que tanto alimenta e motiva essa pesquisa.

Parece que o sistema educacional esqueceu as perguntas: Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos? Hoje, só importa que empresa abrimos, quanto dinheiro ganhamos. A filosofia serve para refletir. Refletir sobre a vida, sobre o ser humano. E para se questionarem as coisas. Provavelmente, é por isso que a querem eliminar, não? Consideram-na perigosa. A Filosofia e o poder tem uma tensão sexual sem solução. [...] A contrário do que muitos pensam, os adolescentes não são tontos. Acontece que estão dormindo. Não levantam a bunda da cadeira, exceto se lhes tirarem o celular. Eu os quero ver acordados, com as antenas ativas, atentos ao que acontece ao seu redor. Preparados para assumir as contradições e as dúvidas que a vida apresenta. E para afrontar as diversidades. (MERLÍ, 2015, não paginado).

Tendo posto, em um breve discurso oriundo da série, o argumento que sustenta esse trabalho, é necessário voltar algumas casas antes de nos aprofundarmos no texto. E, por “voltar algumas casas”, falamos sobre a origem dessa dissertação: uma busca em encontrar formas lúdicas e acessíveis para reascender o espírito crítico nas pessoas. Nesse cenário, o estudo se justifica sob dois pontos: pela sua natureza interdisciplinar, ao passo que lida – e se sensibiliza – por questões da área de comunicação, a pesquisa é incitada pois, ao se ter um vislumbre da configuração da comunicação social e a relação dos indivíduos com as tecnologias, cremos que desse paradigma venha a surgir a tal “liquefação do ser” previamente mencionada.

Assim como, por ser uma pesquisa que nativa nos estudos de ficção seriada, também se justifica pela iniciativa em cada vez mais trazer as séries para as práticas acadêmicas, de forma a identificar sua potencialidade como recurso útil no processo da produção do saber, assim como inovação na *práxis* docente. De forma mais específica se parte do pressuposto que o pensamento crítico é uma forma de trazer “solidez” para o ser líquido. E, para auxiliar a sensibilização do pensar crítico, a justificativa (e motivação) deste estudo reside no entrelaçamento do pensamento crítico com as narrativas seriadas – em específico, a série *Merlí*.

Questões, Hipóteses e problematizações

Ao ter como *corpus* de estudo a relação entre as narrativas seriadas, instrumentalizadas enquanto recursos pedagógicos e o pensamento crítico, é possível lançar mão de alguns questionamentos centrais para orientar a formulação do problema de pesquisa, sendo eles:

Seria possível promover uma aproximação entre as narrativas seriadas e o pensamento crítico? E, se possível fazê-lo, podemos tê-las como um vetor para o desencadeamento de uma postura crítica em seus consumidores? Não obstante, ao delimitar o universo de estudo para narrativa seriada *Merlí* (que não apenas se vale de pensamentos críticos e filosóficos, como também em diversas passagens incita reflexões em seus espectadores), é viável considerá-la uma ferramenta para a formação do pensar crítico? Por fim, ao ter em foco o caráter metalinguístico do pensamento crítico na composição da série, é possível – mesmo compreendendo que se passa no ambiente ficcional e é um conteúdo produzido na lógica de um produto da indústria cultural – aproximá-la da realidade factível dos cenários de ensino atual?

Em outro extremo, ao compreender todo o cenário televisivo (em específico, o âmbito da ficção seriada), cabe problematizar, também, como se formam tais narrativas. Quais características compõem esse gênero audiovisual? De que recursos, sejam estruturais ou estilísticos, tais narrativas se valem? Tendo a série *Merlí* em foco, é necessário problematizar alguns pontos: do que se trata? Como se desenvolve? Quais seus componentes narratológicos? Como são compostos seus personagens? Pela forma que a obra se articula, é possível que sua composição narratológica dê insumos para o fomento do pensamento crítico?

Diante do contexto, têm-se como questão norteadora, o seguinte: como se compõe a estrutura da narrativa seriada *Merlí* e, mesmo se tratando de um produto com foco no entretenimento e ganhos capitalistas, seria possível dela serem abstraídos insumos para a sensibilização e formação de um pensamento crítico?

Objetivos norteadores da pesquisa

O objetivo da pesquisa é investigar a potencialidade, ao utilizar a série catalã *Merlí* em um contexto de ensino, ocorrer a sensibilização e fomento para um pensar crítico.

Paralelo a esse objetivo central, temos como específicos, as seguintes assertivas:

- a) analisar os recursos estruturais e estilísticos utilizados na composição da narratológica da série *Merlí*;
- b) identificar os momentos de criticismo tratados pela narrativa, pondo em evidência as principais problematizações suscitadas pela série;
- c) averiguar, por meio de entrevistas com acadêmicos, a potencialidade de utilizar a série *Merlí* como um vetor para o fomento do pensamento crítico.

Um breve olhar no objeto teórico de estudo e das questões empíricas da pesquisa

Com um humor ácido e uma narrativa áspera, a série *Merlí* se constrói no ombro de grandes gigantes da filosofia. De Aristóteles, transita para os sofistas, fazendo também passeios por Deleuze e Foucault, até pensadores mais contemporâneos como Beauvoir e Bauman, utilizando-se de suas teorias, proposições e postulados como sutis ganchos para o desenvolvimento de seus episódios. A escolha em tê-la como objeto de estudo é por sua aproximação com a filosofia, o que torna mais sólido e frutífero o esforço em aproximar a narrativas com campos de estudo como o pensamento crítico, educomunicação, mídia educação e ensino. Para contemplar o objeto, então, são propostas as seguintes iniciativas: a primeira, de cunho teórico, e a segunda com uma natureza empírica maior.

No que concerne à abordagem teórica, nada mais é do que uma pesquisa de cunho bibliográfica e documental, buscando decompor a série sob diversos prismas conceituais, promovendo o entrelaçamento de categorias, abordagens e pensamentos diversos com os momentos da trama, tendo finalidade de estreitar a intersecção da série mediante o saber acadêmico. Em seguida, de viés mais empírico, será realizada uma pesquisa de campo, cujo público-alvo se orienta por três eixos de perfis: professores das áreas de comunicação (nível superior), filosofia (nível superior e/ou médio) e pedagogia (nível superior e/ou média). Ainda dentro desse universo, o principal critério de inclusão – e, por conseguinte, exclusão – será se o candidato em potencial assistiu a série *Merlí*.

Para a coleta de dados, foi adotada a metodologia bola de neve (também intitulada de *snowball sampling*) e netnografia. Então, foram realizadas entrevistas com os voluntários envolvidos para que o pesquisador possa se aprofundar na coleta de reflexões e *insights* a respeito da série *Merlí* como uma ferramenta para o fomento crítico. (conferir capítulo 5 para maiores detalhes da metodologia).

Organização dos capítulos e proposta para a condução de leitura.

Os capítulos dessa dissertação buscaram partir do quadro maior, para os pormenores de todas as questões que essa pesquisa busca levantar. No primeiro capítulo trouxemos a grande área em que se situa; para em seguida, no segundo capítulo, começamos a adentrar nas especificidades do objeto de estudo, discorrendo conceitos e práticas do fazer televisivo; após as discussões sobre televisão, área maior da qual se origina o objeto de estudo (narrativas seriadas), o último capítulo teórico irá versar única e exclusivamente sobre questões inerentes das séries televisivas, dando o devido enfoque para a série *Merlí*.

Nesse sentido, a estruturação da escrita deu-se pela organização de Educomunicação e Pensamento Crítico, que convergiu para a área da televisão e, por fim, as narrativas seriadas. Após essa organização lógica dos capítulos teóricos, os próximos capítulos foram de natureza prática: a metodologia, na qual serão apresentados os procedimentos de coleta e análise de dados e a organização metodológica da pesquisa. E no último capítulo, discussão de resultados, apresentando os dados devidamente analisados e discutidos.

O capítulo um, “Educomunicação, mídia educação e pensamento crítico: delineamentos epistemológicos e caminhos possíveis”, teve como objetivo a ambientação do leitor na grande área em que se situa esse trabalho, abordando os seguintes tópicos: Educomunicação, Mídia Educação e Pensamento Crítico. No subtópico 1.1, batizado de “Educomunicação, intersecções entre comunicação e educação”, foram discorridos os principais pontos de divergência e convergência entre as *práxis* dessas duas áreas, pondo em foco a união das duas, simbolizado pelo campo da Educomunicação. Apresentamos, no quadro geral, a ideia central dessa área, para na seção seguinte, a 1.1.1 (“Mídia educação, um educar para e com as mídias”), nos emaranhamos na complexa teia de relações da mídia com a educação. E, ao findar de toda essa construção epistemológica, que serviu de solo para o conceito primordial dessa pesquisa, o subtópico 1.2, “Pensamento crítico em defesa a autonomia intelectual: conceitos e reflexões”, debateu o que é pensamento crítico e, tendo em foco o atual contexto social, sua utilidade e relevância.

Já o capítulo dois, “A televisão na academia: reflexões sobre televisão como categoria e objeto de estudo”, após a ambientação inicial feita pelo primeiro capítulo, promoveu reflexões sobre o que é televisão enquanto objeto de estudo, pondo em foco, no subtópico 2.1 como se desenvolveu a prática epistemológica de pensar a televisão (e os principais percalços, preconceitos e abordagens que envolvem analisar televisão); enquanto o subtópico 2.2 demonstrou o conceito de televisão pelos diversos prismas possíveis (como linguagem, como

indústria, como mídia, etc.), assim como apresentou sumariamente os caminhos acadêmicos modernos do pensar televisivo.

O terceiro capítulo teórico, “Histórias projetadas em telas negras: percursos, características e nuances das narrativas seriadas”, abordou algumas questões históricas a respeito da consolidação e nascimento das narrativas seriadas até os tempos contemporâneos e, no subtópico “3.1 reflexões sobre a tessitura da ficção televisiva” apresentou alguns caminhos, posicionamentos e prismas para interpretar, categorizar e conceituar as séries. Após todo esse embasamento, no subtópico “3.2 *Merlí* no contexto da indústria do entretenimento” falamos de questões do entorno da obra, assim como apresentaremos seu enredo de forma sucinta, já na seção “3.2.2 uma breve análise das estratégias narrativas e construção dos personagens”, discutimos os caminhos e recursos utilizados pela própria narrativa para introduzir e abordar os conceitos filosóficos.

Entramos no segundo momento da pesquisa, onde entrelaçamos a construção teórica juntamente com os dados coletados. O quarto capítulo “Metodologia e procedimentos de coleta de dados”, que apresenta ao leitor todos os caminhos, objetivos e diretrizes que conduzirão a parte empírica da pesquisa. Nesse capítulo, então, poderão ser consultadas as ferramentas para coleta de dados e a abordagem metodológica utilizada para (a) construção do arcabouço teórico, (b) recrutamento de participantes e (c) refinamento, tratamento, organização e análise dos dados coletados. E, após o início da pesquisa, veremos as alterações realizadas na metodologia, devidamente descritas no subtópico “4.1 ponto de virada metodológico”. Não obstante, nos subtópicos 4.2 e 4.3, apresentamos a caracterização da amostra da pesquisa (4.2), bem como as categorias de análise elaboradas após a coleta (4.3).

Após o delineamento metodológico os dados coletados foram discutidos no capítulo seguinte, “Análise de dados: a recepção de *Merlí* pelos docentes entrevistados”, teve como foco apresentar os dados coletados nessa pesquisa. Nesse sentido, após demonstradas as principais categorias de análise, bem como suas respectivas unidades de registro, esse capítulo buscou analisar as três categorias maiores, representadas nos seguintes subtópicos: “5.1 Reflexões sobre pensamento crítico”, “5.2 Relações entre mídia, entretenimento e educação” e “5.3 *Merlí* e suas potencialidades”, para cada subtópico, o procedimento analítico adotado foi um diálogo entre as falas dos entrevistados (unidades de registro) com as teorias e pensamento já abordados na dissertação para, a partir dessa união, realizar de forma paralela a apresentação das unidades de registros, as inferências e conclusões possíveis.

2 EDUCOMUNICAÇÃO, MÍDIA EDUCAÇÃO E PENSAMENTO CRÍTICO: delineamentos epistemológicos e caminhos possíveis

Torna-se um ponto comum dizer que as mídias e o amplo acesso à internet influenciam nas mais variadas esferas da vida. Se enveredarmos esse pensamento para as ciências humanas, podemos levantar questões diversas, como a problemática da crise identitária, afinal, “[...] a ‘identidade’ é o ‘papo do momento’, um assunto de extrema importância e evidência.” (BAUMAN, 2005, p. 23). Transitando para outro campo, as ciências sociais aplicadas, o pensar sobre os reflexos da grande massa de comunicação e informação, deslocam-se do eixo do indivíduo, diante de si, para o indivíduo com a sociedade: como se relaciona? Quais novos padrões comportamentais emergem?

Nesse momento, sumariamente centramos a problematização para as áreas de humanas e sociais, porém em um tímido esforço, havemos, também, de refletir sobre as influências desse “banho comunicacional” (LEMOS, 2013) em áreas fora do eixo “humanas e sociais”, como as exatas e a saúde. No eixo das exatas, sob um fugaz olhar de quem não é do campo, cabe elencar a potencialidade de remodelar processos e automatizar atividades. No tocante à saúde, em foco a mental, a influência das mídias e o uso de celular já se manifesta em nível patológico, como a nomofobia: é dependência clínica do uso de celular e aparelhos digitais conectados à internet, que causa angústia e sofrimento aos indivíduos acometidos por tal mazela caso tenham o seu acesso impossibilitado.¹

A grande questão é que, a discussão não necessariamente deve girar em torno da problemática de “as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) exercem influência na sociedade?” quando já se é possível entender que sim, não só exercem influências na sociedade, como também a ela se soma, hibridiza e vive simbioticamente - ou, dependendo do ponto de vista, parasitariamente. Não cabe, aqui, nessa pesquisa, problematizar se isso é algo “bom” ou “ruim”, se está presente ou ausente, se influencia ou não. Partimos do ponto em que se incorpora a conjuntura social e problematizamos, pois, os reflexos que a mesma tem na composição de uma postura crítica dos indivíduos.

Enfim, não buscamos aqui traçar rotas e caminhos precisos e isolados entre si, mas apenas explicitar a complexidade que consome e orienta nosso mundo contemporâneo. Diante incontáveis caminhos e frente teóricas possíveis, optamos por trabalhar, para os devidos fins dessa pesquisa, sob a ótica da Educomunicação, que não apenas se limita a Educação, como

¹ Disponível em <<https://www.psicologiaviva.com.br/blog/dependencia-digital/>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

também não se restringe à Comunicação. Interdisciplinar pela própria natureza, esse novo campo de estudo busca unir, por entre diversos eixos, essas duas áreas na finalidade de educar aliado ao comunicar, e comunicar tendo em foco o educar.

Em linhas gerais, educar está aliado a comunicar, e comunicar tem como foco o educar, embora seja um resumo de veras cru, mas apresenta pelo menos a essência desse campo interdisciplinar. A centralidade desse conceito, talvez não captada pelo pífio resumo proposto, é justamente na ruptura da ideia de que a comunicação somente é auxiliar para a educação, como se fosse atrelada a um recurso do professor, e não algo em mesmo nível e potência quanto ao educador em si. Fala-se do propósito delineador central da Educomunicação: a criação de ecossistemas comunicativos, abertos e criativos – pensamento, este, que logo nos aprofundaremos (SOARES, 2003; KAPLÚN, 2014).

2.1 Educomunicação, intersecções entre comunicação e educação

Se a palavra “Educação”, por si só um termo polissêmico, enquanto categoria de estudo, então, é possível ser enquadrado em um sem número de áreas e abordagens. De forma crua, buscamos transgredir a - talvez automática - associação do termo educação a sua esfera formal: ambientes de aula, classes, academia, dentre outros. Tratamos, para os devidos fins, a ideia de “educação como cultura”, defendida por Brandão (2002).

A problematização que propomos, em sinergia com Brandão (2002) é orientada pela ideia de que, diferente dos demais animais irracionais, o ser humano é um animal obrigado a aprender, uma vez que por meio disso, torna-se capaz de transformar, ressignificar e recriar o ambiente natural a ele próprio, sendo um ser que, ao invés de ter a “consciência reflexa” - animalesca, de reação aos estímulos e adaptação; adota uma “consciência reflexiva” – crítica, transformadora ativa mediante o ambiente que se situa. E, pela própria natureza do ser, a educação é o ponto fundamental de dissociação com os outros animais. Logo, por qual motivo devemos restringi-la somente a ótica do ensino formal?

Tratemos, por fim, a educação como cultura, em concordância com Hall (1997, p. 23) ao dizer que “[...] a cultura não poder ser mais estudada como uma variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo mover-se; tem de ser vista como algo fundamental [...]”. Ainda nessa dialógica interface entre educação e cultura, reforçamos que “Toda educação hoje nos obriga a levar em conta a mudança crucial na vida das sociedades em consequência de mudanças no modo de acumulação do capital e no modo de relacionamento simbólico com o real, isto é, na cultura.” (SODRÉ, 2012, p. 92).

Essa ótica, então, orientará a escrita dessa seção na forma de uma alternância entre os dois pontos possíveis: enquanto formal (trazendo para o corpo do texto abordagens mais pragmáticas e teorias formais) e enquanto cultura (reflexões menos amparadas por formalismos acadêmicos e com foco maior nas práticas e pontos de acesso à educação menos institucionalizada), como aponta Martín-Barbero (2002, p. 198):

A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais e não pedem autorização à escola para se expandir socialmente. Essa diversificação e difusão do saber por fora da escola é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação coloca ao sistema educativo.

Para atender essa polaridade, centralizaremos as discussões desse capítulo em duas grandes áreas: Educomunicação e Mídia Educação. Começaremos as discussões pelo quadro maior, a Educomunicação. No tocante desse campo, que promove uma interface entre educação e comunicação, o principal ponto de aproximação das duas áreas reside na natureza de seus ofícios: a emissão de conteúdos a receptores, que tem em foco os processos de composição da mensagem e recepção - realizados pelas figuras de emissor (comunicação)/educador (educação), assim como o cuidado no processo de decodificação do receptor (comunicação)/educando (educação). Ou seja, sumariamente, se aproximam pela natureza da atividade, e se distanciam pelas finalidades, processos e metodologias próprias de cada área (BRUNO; PESCE; BERTOMEU, 2012).

Em um olhar, digamos de passagem, extremamente simplista e reducionista, então, ambos nada mais são do que esforços em propagar uma mensagem. Entendemos, sumariamente, que “[...] a educação não pode ser reduzida a uma simples transmissão, recepção de informações. [...] Aprender e comunicar são componentes de um mesmo processo cognitivo, componentes simultâneos que se penetram e se necessitam reciprocamente.” (KAPLÚN, 2014, p. 69-70).

Em um polo, regido por teóricos que trabalham com questões voltadas à cognição, ensino-aprendizagem e outros posicionamentos epistemológicos, têm-se a educação; e, noutro, a semiótica, o discurso, a estética, a cultura e a inumerável possibilidade de caminhos, a comunicação. Se para cada campo diversos prismas conceituais são possíveis serem adotados, para a intersecção dos dois, concordamos, com a conceituação do termo “Educomunicação”, proposta por Soares (2003, p. 24):

[...] um conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos, em espaços educacionais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso de

recursos da informação no processo de aprendizagem. Em outras palavras, a Educomunicação trabalha a partir do conceito de gestão comunicativa.

É importante entender que a Educomunicação não é a comunicação em função da educação, como um instrumento, ou seja, “Do ponto de vista conceitual, a questão mais importante é a integração destes dispositivos técnicos aos processos educacionais e comunicacionais.” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1084). Essa intersecção entre comunicação, tecnologia e educação deve ocorrer tanto a nível ontológico, quanto funcional. A ideia é colocar em pé de igualdade os dois campos, e não cair na armadilha de ter a comunicação enquanto ferramenta, como bem aponta Martín-Barbero:

Na relação entre Educação e Comunicação, a última quase sempre é reduzida a sua dimensão puramente instrumental. É deixado de fora o que é justamente estratégico pensar: que é a inserção da educação nos complexos processos de comunicação da sociedade atual, ou falando de outro modo, pensar no ecossistema comunicativo que constitui o entorno educacional difuso e descentrado em que estamos imersos. Um entorno difuso, pois está composto de uma mescla de linguagens e saberes que circulam por diversos dispositivos mediáticos, mas densa e intrinsecamente interconectados; e descentrados pela relação com os dois centros: escola e livro que a vários séculos organizam o sistema educacional. (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 215).

Ao tratar da intersecção de educação e comunicação, tanto Soares (2003) quanto Martín-Barbero (2002) trazem pensamentos que nos remetem a ir além da sala de aula, explicitados pela ideia de “ecossistemas comunicativos” – da qual logo serão tratados. Julgamos, em primeira instância, pertinente abrir o caminho para a ideia de ecossistemas comunicativos primeiro promovendo uma arqueologia do conceito de ecossistema por si só. Crê-se que o conceito de Ecossistema é nativo da grade área de ciências naturais, porém em uma segmentação maior, mais presente nas subáreas de biologia e ecologia.

Em uma definição sumaria, Odum (1998) aponta que um ecossistema é toda e

[...] qualquer unidade (biossistema) que abranja todos os organismos que funcionam em conjunto (a comunidade biótica) numa dada área, interagindo com o ambiente físico de tal forma que o fluxo de energia produza estruturas bióticas claramente definidas e uma ciclagem de matérias entre as partes vivas e não vivas. (ODUM, 1998, p. 9).

Dessa breve definição, alguns pontos são pertinentes para se elencar, em seguida descolar a discussão para o eixo comunicação-educação: a ideia geral de: (a) um ecossistema é, em primeiro lugar, união de organismos formando um sistema, (b) se perpetua pelas relações entre si e o para com meio (c) da relações com seres não-vivos e influências externas. Fazendo um paralelo interdisciplinar entre ecologia, educação e comunicação, podemos, então, pensar um “ecossistema comunicativo”, como a atual realidade que nos circunda, a qual na ótica de

Martín-Barbero (2014), é fortemente marcada pela lógica da multiconexão e TICs, como visto no trecho abaixo:

[...] esse novo espaço comunicacional, já não mais tecido de encontros e multidões, mas desconexões, fluxos e redes, onde emergem novas “formas de estar juntos” e outros dispositivos de percepção mediados, num primeiro momento pela televisão, depois, pelo computador e, logo, pela imbricação entre televisão e internet em uma acelerada aliança entre velocidades audiovisuais e informacionais. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 133).

Então, a análise de um ecossistema “[...] procura entender a maneira como agrupamentos de espécies são distribuídos na natureza e as formas pelas quais tais agrupamentos podem ser influenciados pelo ambiente abiótico [...] e pelas interações entre as populações das espécies.” (BEGON; TOWNSEND; HARPER, 2007, p. 469). Logo, para vislumbrarmos a ideia de “ecossistema comunicativo”, e reduzir o quão vago “realidade que nos circunda” podemos ter como foco as relações de aluno/receptor, com um professor/emissor, regido pelas influências de ambiente de ensino/meio de comunicação, explicitada por Soares (2014, p. 44-45):

Aproximamo-nos mais, em nossa proposta, da imagem propiciada pela ecologia, quando considera as metamorfoses pelas quais passam os biomas, deixando perceber, em determinado território, a existência de diferentes tipos de relações entre os mundos físico, biológico e social, com maior ou menor velocidade de mutação, com maior ou menor densidade de vida. Entendemos, assim, metaforicamente, que - como no meio geofísico-biológico - também no meio social existem sistemas áridos e fechados de interconexões, tanto quanto sistemas ricos e intensos de expressão vital. No caso, pessoas em relação, na família, numa escola, num centro de cultura, ou mesmo no espaço cibernético, se deparam com modelos de ecossistemas, convivendo a partir de regras que se estabelecem conformando determinada cultura comunicativa.

A ideia de ecossistema agora, que faz uma ponte para a intersecção com “ecossistema comunicativo”, torna-se possível compor a seguinte cena: seja em um ambiente de ensino, ou não, o aluno/receptor está, quase sempre, conectado à internet, munido de celulares e/ou *tablets* - interpretados, sob a lógica de um ecossistema, tanto como uma influência e/ou “organismo” não-vivo. A incorporação desses apetrechos, como já mencionamos no início do capítulo, talvez possam realmente ser interpretados como uma extensão do ser (MCLUHAN, 1994).

Diante disso, a postura geralmente mais adotada pelos professores é proibir, punir e execrar o uso de celular em sala. O problema, ao adotar essa postura, é justamente desligar a escola da realidade dos estudantes, distanciando o ambiente formal de ensino da realidade efetiva dos alunos, pois como aponta Soares (2014, p. 24-25) “[...] os jovens estão em busca de novas propostas para a sua formação e que, para apostarem no estudo, desejam uma escola que responda a esses anseios e ofereça novos elementos ante suas realidades e vivências.”

Para driblar esse erro, Sartori (2010, p. 46), acautela que:

[...] preocupar-se com ecossistemas comunicativos em espaços educacionais é levar em conta que a escola é espaço complexo de comunicações, no qual o educador deve considerar o entorno cultural do aluno e seus pares de diálogo - colegas, família, mídia -, para planejar ações que possibilitem a participação, a construção e troca de sentidos. Para tal, é necessário que a escola esteja preparada para enfrentar e dialogar com percepções de mundo diferentes das que enfrentava décadas atrás.

Logo, um ecossistema comunicacional é toda a conjuntura social, econômica, técnica e política ocasionada pelas grandes mídias, TICs e o advento da internet. E no que concerne ao ambiente de ensino frisamos, uma vez mais, o papel da Educomunicação que basicamente se basta com a ideia de que “Em outras palavras, a Educomunicação trabalha a partir do conceito de gestão comunicativa.” (SOARES, 2014, p. 24). Ou seja, incorporar a realidade comunicacional dos estudantes, entender que “Nesse sentido, a tecnologia se torna, igualmente, uma aliada do educador interessado em sintonizar-se com o novo contexto cultural vivido pela juventude.” (SOARES, 2014, p. 29) – e não uma inimiga do processo ensino-aprendizagem.

Afinal, como aponta Sodré (2012, p. 92), “Não há de fato como deixar de reconhecer que as neotecnologias afetaram, [...], a forma de transmissão do conhecimento acadêmico. Tais ‘afetações’ dizem respeito ao advento de um provável novo paradigma de conhecimento.” Logo, tornar a escola anexa a esse cenário comunicacional, não só apresenta um potencial retrocesso nos processos de ensino-aprendizagem, como também – principalmente na esfera pública de ensino -, pode ser extremamente danoso e reforçador de desigualdades sociais, como bem nos acautela Belloni (2009).

A escola deve integrar as tecnologias de informação e comunicação porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente a pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando! (BELLONI, 2009, p. 10).

Indo na esteira dessa aproximação dos ambientes de ensino à realidade dos estudantes, a gestão da comunicação se dá justamente em achar as intersecções com tal ecossistema comunicacional, que visa criar pontes que diversifiquem e atualizem as formas de ensino-aprendizagem. E para fazer tal gestão, criação e ampliação desses ambientes comunicativos, a educomunicação se orienta sob os seguintes pilares:

É para criar e desenvolver ecossistemas comunicativos que o educador trabalha, qualificando suas ações como:

- a) inclusivas (nenhum membro da comunidade pode sentir-se fora do processo);
- b) democráticas (reconhecendo fundamentalmente a igualdade radical entre as pessoas envolvidas);

- c) midiáticas (valorizando as mediações possibilitadas pelos recursos da informação);
 - d) criativas (sintonizadas com toda forma de manifestação da cultural local).
- (SOARES, 2014, p. 37).

Essas diretrizes atuam em um nível mais ontológico da Educomunicação, servindo como uma base ética-moral da qual se dará a tessitura de um ecossistema comunicativo no ambiente de ensino. Pensada enquanto disciplina e um componente do currículo de ensino, a grande área “Educomunicação”, se divide em outras seis áreas, como aponta Soares (2014, p. 47):

A primeira destas “áreas” – mais antiga e fundante – é a própria (1) *educação para comunicação*. Seguem outras, como (2) *a expressão comunicativa através das artes*; (3) *a mediação tecnológica nos espaços educativos*; (4) *a pedagogia da comunicação*; (5) *a gestão da comunicação nos espaços educativos* e, como não pode faltar, (6) *a reflexão epistemológica sobre a própria prática em questão*.

Para os devidos fins dessa pesquisa, como tratamento de um produto audiovisual, tendo em foco uma intersecção com o pensamento crítico, iremos focar na área (1), educação para a comunicação, a qual mais se alinha com os objetivos estabelecidos pelo pesquisador.

2.1.1 Mídia educação, um educar para e com as mídias

Baby boomers, Geração X, Y, Z e, ainda em consolidação, a Geração Alpha. Para cada geração, uma característica, e para a Z e a Alpha, as TICs como características definidoras. Não limitamos os traços dessas duas gerações a somente o advento da internet e tecnologia, mas para os devidos fins dessa dissertação, focaremos, nesse subtópico em específico, principalmente nesse espectro. Como bem aponta Fava (2014), compreender a composição de uma geração é, além de se ater a fatores quantitativos (períodos históricos, faixa etária, etc.), é também promover um escrutínio por fatores políticos, econômicos, tecnológicos e sociais:

[...] uma geração não é formada apenas por pessoas de mesma idade ou nascidas numa mesma época, e sim também por pessoas que foram modeladas numa época dada, por um mesmo tipo de influência educativa, política ou cultural, ou que vivenciaram e foram impressionadas pelos mesmos eventos, desenvolvem sobre a base de uma experiência comum ou semelhante, os elementos de uma consciência de se ter vínculos em comum, o que pode ser chamado de “sentimento de geração” ou ainda de consciência de geração. (FAVA, 2014, p. 3).

É seguro dizer, amparado pelo pensamento de teóricos como Cerreta e Froemming (2011), Balian (2009), Tapscott (2010), McCrindle, Salgado e McDonald (2013), que cada geração, então, possui um traço característico que as definem. No tocante as gerações Z (alocada no período dos anos 90 até, provavelmente, 2010) e Geração Alpha (2010 aos dias atuais), é inegável dizer que sua transição se dá fortemente pela intrínseca relação dos

indivíduos com as tecnologias. Para uma melhor ambientação e visualização do que foi descrito, trazemos aqui uma síntese do posicionamento dos teóricos citados nesse parágrafo.

Quadro 1 – Síntese das gerações

GERAÇÃO	INÍCIO	TÉRMINO	FATOR
<i>Baby Boomers</i>	Pós 2 ^a guerra	Década de 60	Altíssima taxa de natalidade
X	Década de 60	Década de 80	Chegada à lua, modernização tecnológicas
Y	Década de 80	Década de 90	TV e início da internet
Z	Década de 90	Atual/2010 ²	Proliferação e amplo acesso as TICs
Alpha	2010	Atual	Uso consolidado das TICs e hiperconexão online.

Fonte: Baseado em Ceretta e Froemming (2011), Balian (2009), Tapscott (2010), McCrindle, Salgado e McDonald. (2013)

Dentro do contexto das gerações Z e Alpha, surge uma nova categoria para compreender quem são seus indivíduos: o “cibrido”, conceituados por Peter Andres (2001 apud GABRIEL, 2013, p. 57), “Híbridos de material e ciberespaço – são entidades que não poderiam existir sem reconciliar a nova classe de símbolos com a materialidade que eles carregam.” (Ou seja, indivíduos que se dão tanto pelo meio físico quanto pelo ciberespaço³, e tem o uso das tecnologias de uma forma que beira uma certa simbiose – não são apenas ferramentas, uma vez mais nos aproximando da ótica de McLuhan (1994), são extensões do ser.

Buscando evidenciar o acesso e uso de tais tecnológicas, apontamos que de acordo com uma coleta realizada pela Observatório Ibero-Americano de Ficção Televisiva (OBITEL) em 2018 “[...] o acesso à internet aumentou nos domicílios brasileiros em 64%. Os dispositivos móveis são a principal fonte de acesso – telefones celulares estão presentes em 94,8% dos domicílios.” (LOPES; GRECO, 2018, p. 109).

² Esse fechamento de período histórico ainda não é de comum acordo. A inferência, realizada aqui pelo próprio pesquisador, se justifica, pois, para teóricos diversos, com ênfase em McCrindle, Salgado e McDonlodo (2013), os nascidos de 2010+ (logo, o fim da Z seria em 2010) já são categorizados como “Geração Alpha”. Porém, como ainda é de certa forma uma geração demasiadamente recente, não há um consenso fixo sobre isso, e sim ainda o pensamento de transição.

³ De acordo com Lévy (1999, p. 17) o ciberespaço “É o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.”

Nesse sentido, cabe adotar uma postura dialética diante tamanha incorporação das mídias, ferramentas e tecnologias no cotidiano das pessoas. De um lado, aproxima, do outro, desacostuma a presença física, a troca de olhares; em um ponto, amplifica e aumenta as potencialidades de novos relacionamentos, no contraponto, carrega a fluidez, superficialidade e efemeridade dos intensos fluxos comunicacionais para tais relacionamentos; com uma mão dá novas possibilidades, empoderamento e autonomia para aprender sozinho, e com a outra mão, também pode alienar, embrutecer e manipular os indivíduos (TAPSCOTT, 2010; MCCRINDLE; SALGADO; MCDONALD, 2013).

Devemos entender que “Em virtude de seu grande poder comunicativo, a *mídia* pode ser um meio precioso para a consolidação da democracia ou uma arma extremamente eficaz para dominação política e a opressão social.” (BELLONI, 1995, p. 36, grifo do autor). Na esteira desse pensamento, por mais incorporado que o uso de tais tecnologias, assim como o exacerbado consumo das mídias, seja, não necessariamente, isso expressa uma máxima majoritariamente positiva para a sociedade. Há a necessidade de nos posicionarmos de forma crítica, e não apenas incorporarmos esses fatores a nossa realidade, como se de ruim nada tivesse.

Nesse sentido, para Bévort e Belloni (2009), a urgência e justificativa em sensibilizar e educar os indivíduos para a mídia, surge pela preocupação da influência ideológica de tais meios exercem nos indivíduos, como visto no trecho seguinte:

Os perigos de influência ideológica, o receio de uniformização estética e de empobrecimento cultural pela padronização de fórmulas de sucesso do cinema e do rádio, agora estandardizadas pela televisão, levaram jornalistas e educadores a se preocuparem com a formação de crianças e jovens para uma ‘leitura crítica’ dos meios de comunicação de massa. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1085).

Em tempos de obscuridades mitológicas que formam nosso atual contexto brasileiro, é importante trazer para o corpo desse texto uma luz norteadora em forma de homem, pedagogo, filósofo e (até então) patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, para conduzir a argumentação tecida nesse momento, lembrando-nos que “[...] temos que saber o que fazer para minimizar esse poder exacerbado nas mãos de um grupo antipopular, para aumentar a capacidade crítica das grandes massas populares, sobre quem recai o peso dos comunicadores [...]” (FREIRE, 2011, p. 33).

Logo, devemos nos ater, também, para outros caminhos possíveis das mídias, e ver que o benéfico também existe, como aponta Bévort e Belloni (2009, p. 1091):

Também é preciso ressaltar que as mídias são importantes e sofisticados dispositivos técnicos de comunicação que atuam em muitas esferas da vida social, não apenas com

funções efetivas de controle social (político, ideológico...), mas também gerando novos modos de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos e informações. São, portanto, extremamente importantes na vida das novas gerações, funcionando como instituições de socialização, uma espécie de “escola paralela”, mais interessante e atrativa que a instituição escolar, na qual crianças e adolescentes não apenas aprendem coisas novas, mas também, e talvez principalmente, desenvolvem novas habilidades cognitivas, ou seja, “novos modos de aprender”, mais autônomos e colaborativos, ainda ignorados por professores e especialistas.

Num clássico otimismo freiriano, e nos atentando aos objetivos dessa pesquisa, apontamos como um dos caminhos para essa libertação intelectual da influência ideológica apresentada pelos grandes meios de comunicação, e promoção de uma autonomia dialógica e crítica dos indivíduos, a Mídia Educação, uma iniciativa que incorpora as relações das pessoas com os mais variados meios comunicacionais, educando-as para elas e com elas. Como feito na seção anterior, trazemos para uma introdução inicial a conceituação de Soares (2014, p. 47):

1. A área da *educação para a comunicação*, [...], tem como objeto a compreensão do fenômeno da comunicação, tanto no nível interpessoal e grupal quanto no nível organizacional e massivo. Volta-se, em consequência, para o estudo do lugar dos meios de comunicação na sociedade e seu impacto. Faz-se presente, entre outros modos, pela implementação de programas de recepção pedagogicamente organizados (*media education, educación em medios*), fundamentados na contribuição das ciências humanas.

Nessa fugaz e sumária explicação, é brevemente explicitada a essência da Mídia Educação: a compreensão do fenômeno da comunicação e todo o complexo emaranhado de relações que esse fenômeno causa. É importante compreender, que “O foco, porém, não [apenas] é o uso pedagógico ou didático das mídias, mas as experiências midiáticas dos jovens fora da escola para, a partir delas, ensinar sobre as mídias.” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1088). Ou seja, é justamente a incorporação dos tão exaustivamente conceituados “ecossistemas comunicativos” que abordamos no texto.

Ainda em um esforço de apresentar esse conceito e demonstrar sua importância, é pertinente salientar que a Mídia Educação não só é uma pauta global, como também por muitas vezes e em diversas reuniões da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1984, 1999, 2005, 2007)⁴ foi tida como tópico central de discussão, seja a nível de conceituação, reflexões ou na busca de ditar diretrizes gerais. Diante tamanhos

⁴ A nível de exemplo, trazemos uma das definições, proposta em 1984, que conceitua a Mídia Educação como: “Todas as maneiras de estudar, aprender e ensinar em todos os níveis [...] e em todas as circunstâncias, a história, a criação, a utilização e a avaliação das mídias enquanto artes práticas e técnicas, bem como o lugar que elas ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação mediatizada, a participação, a modificação do modo de percepção que elas engendram, o papel do trabalho criativo e o acesso às mídias. (UNESCO, 1984 *apud* GONNET, 2004, p. 1086).

encontros para debater o conceito e a prática da mídia educação, Gonnet (2004), sintetiza e nos apresenta o fruto de tais reuniões:

A expressão ‘educação para as mídias ou mídia-educação’ (media education, em inglês) vai aparecer nos organismos internacionais, particularmente na Unesco, nos anos 1960 e, num primeiro momento, refere-se de modo um tanto confuso à capacidade destes novos meios de comunicação de ‘alfabetizarem em grande escala populações privadas de estruturas de ensino e de equipes de pessoal qualificado’, ou seja, às virtudes pedagógicas e educacionais das mídias de massa como meios de educação à distância. A mesma expressão é também usada para exprimir a preocupação de educadores, intelectuais e decisores com a influência cultural destas mídias, os riscos da manipulação política, comercial e publicitária e a consequente necessidade de desenvolver abordagens críticas. (GONNET, 2004, p. 23).

Finda-se a etapa inicial de conceituação epistemológica da Mídia Educação. Devemos, então, prosseguir, nos aprofundando nas questões mais pragmáticas desse campo e para fazê-lo, julgamos necessária uma intersecção interdisciplinar com o campo da pedagogia, mais em específico com os pressupostos apresentados na publicação da Associação Nacional da Educação (NEA) em seu documento conhecido como “Um Guia do Educador para os seis Cs (6C)”. Sumariamente, os 6Cs da educação contemporânea são: *Criticidade (Critical Thinking)*, *Comunicação (Communication)*, *Colaboração (Collaboration)*, *Criatividade (Creativity)*, *Conectividade (Connectivity)* e *Cultura (Culture)* (NEA, 2012).

No tocante ao pensamento crítico, o próprio desenvolvimento dessa seção já denota a importância de uma postura mais crítica e autônoma, em face às profundas e disruptivas mudanças sociais advindas da globalização, assim como das TICs, o que quebra em certo nível a figura central das instituições Estado e Escola enquanto detentoras e legitimadoras do conhecimento, fazendo necessário que os educadores sempre induzam e instiguem seus alunos a questionar, não apenas aceitar as informações que lhe são impostas (DEWEY, 1989; NAKASHIMA; PICONEZ, 2016).

Ao falarmos da comunicação, se já não o fizemos o suficiente, é pertinente ressaltar que a “[...] simbiose entre comunicação e educação é um marco histórico que revolucionou a humanidade, desde os primatas até dos dias atuais [...]” (FAVA, 2016, p. 279). Nesse momento, em específico, buscamos tratar a categoria “Comunicação” vista pelo prisma de uma competência⁵: “[...] a competência comunicativa é a síntese do conjunto de mensagens,

⁵ [...] competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (BRASIL. 2000, p. 5).

processos comunicativos e estilo de interação social que o ser humano deve conhecer e utilizar para um adequado encontro com outros sujeitos e comunidades [...]” (RIVILLA, 2012, p. 22).

Ainda dentro dessa ótica, principalmente em nosso esforço em promover uma união interdisciplinar entre educação e comunicação, é interessante lembrarmos que “[...] no passado, aprendíamos uma coisa e depois comunicávamos essa coisa. Hoje, esses dois momentos não existem, porque é no próprio processo de comunicação que se gera aprendizagem e conhecimento [...]” (NÓVOA, 2014, p. 32).

Por fim, nos atendo aos “Cs” de colaboração, cultura e criatividade, basta nos remetermos a organização social em rede, pensamento proposto por Castells (2000, p. 497) ao se referir à atual forma de estruturação social: com o advento da internet e as TICs, hoje nos encontramos conectados de diversas formas aos indivíduos, o que permite uma quebra da necessidade de um espaço físico para que possamos nos relacionar, tornado possível uma maior e mais criativa forma de colaborar entre si.

Para o autor,

Redes constituem a nova morfologia de nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura. Embora a forma de organização social em redes tenha existido em outros tempos e espaços, o novo paradigma da tecnologia da informação fornece a base material para sua expansão penetrante em toda a estrutura social. (CASTELLS, 2000, p. 497).

Apesar de, talvez, abrupta essa transição para o eixo da educação e os 4Cs, a intersecção, sumariamente, sintetiza-se na fala de Castillo (2014, p. 55), onde aponta que “[...] as redes de aprendizagem põem em jogo todos esses elementos: participação, colaboração, ativismo cidadão, criação coletiva e alianças voluntárias.” Ao estreitarmos essa relação entre mídia, comunicação e educação, nesse momento final da seção, deslocaremos as discussões para diferenciar Educomunicação e Mídia Educação, e, por fim, apresentar de que forma esses conceitos serão trabalhados nessa pesquisa.

Ao fazermos uma diferenciação de Educomunicação para Mídia Educação reside justamente nos enfoques de tais áreas: dentro da esfera comunicação, a Educomunicação busca contemplar o quadro maior, enviesando para uma “gestão da comunicação”, enquanto a Mídia Educação, dentro do vasto campo da comunicação, volta-se exclusivamente para as mídias, em “[...] suas duas dimensões inseparáveis: objeto de estudo e ferramenta pedagógica, ou seja, como educação para as mídias, com as mídias, sobre as mídias e pelas mídias.” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1084).

Logo, é fundamental a sensibilização para a possibilidade de incorporar as mídias no contexto educacional, afinal, as instituições de ensino não são um espaço isolado e desconexo da realidade.

A mídia representa um campo autônomo do conhecimento que deve ser estudado e ensinado às crianças da mesma forma que estudamos e ensinamos literatura, por exemplo. A integração da mídia à escola tem necessariamente que ser realizada nestes dois níveis: enquanto objeto de estudo, fornecendo às crianças e adolescentes os meios de dominar esta nova linguagem; e enquanto instrumento pedagógico, fornecendo aos professores, suportes altamente eficazes para a melhoria da qualidade do ensino, porque adaptados ao universo infantil. (BELLONI, 2001, p. 45-46).

Logo, ao nos apropriarmos das mídias, munidos dessa ótica, dois caminhos são possíveis: tê-la enquanto ferramenta ou como objeto de estudo propriamente dito. Nessa dissertação, buscamos promover uma intersecção entre esses dois caminhos: no tocante da instrumentalização da mídia, esse trabalho tem como objetivo principal averiguar a utilização da série catalã *Merlí* enquanto ferramenta para o fomento do pensamento crítico (conferir página 8); já no tocante a ter a mídia *per se* enquanto objeto de estudo, a iniciativa se dá pela própria composição epistemológica dialética, crítica e questionadora do trabalho, assim como, na etapa de entrevistas (conferir Apêndice A), diversas perguntas propõem aos participantes refletir sobre o papel da mídia e seus reflexos na sociedade.

2.2 Pensamento crítico em defesa a autonomia intelectual: conceitos e reflexões

“Crítico”, “criticar”, “criticismo”, “leitura crítica”, “posicionamento crítico”, “pensamento crítico”, iniciamos essa parte final do capítulo rememorando alguns termos que, com uma notória frequência, manifestam-se nesta dissertação. De fato, aos nos remetermos aos objetivos centrais e problematizações norteadoras da pesquisa, é mais que natural tais termos estarem exacerbadamente neste texto. Porém, até então, muito sobre isso falamos, mas pouco efetivamente elevados a uma dimensão teórica e conceitual.

Na esteira desse pensamento, esta seção se organizará com a seguinte lógica: (a) apresentar, sumariamente, conceitos de pensamento crítico, sob a ótica das áreas de Comunicação, Filosofia e Educação e (b) indo além do ato de conceituar, apresentar, também, competências, fatores e características inerentes ao ato de pensar de forma crítica e, (c) vislumbrando os dias de hoje, apresentar a importância e relevância do pensamento crítico. Logo, antes de adentrarmos nos pormenores, é pertinente nos remetermos à etimologia do

termo: é derivado da palavra *criticus* (latim), “apreciação, julgamento” e *kritiké* (grego), “[...] aquele que julga, avalia e decide [...]” (WORDSENSE, 2019, não paginado).

De natureza polissêmica, a palavra “crítico” pode ser decomposta por diversos pontos de vista. Porém, devido ao foco deste trabalho, o sentido que buscamos trabalhar está mais congruente com outro sentido que é possível adotar: alguém capaz de tomar decisões, formar juízos, distinguir opiniões, alternativas e hipóteses. Pondo em linhas gerais e nos atendo, inicialmente, à origem etimológica da palavra, a crítica, seja por qualquer interpretação que tomemos, resume-se a um processo ativo, consciente e reflexivo de tomada de decisões.

Ou ainda,

[...] É inerente ao conceito de crítica levar a cabo uma distinção. A crítica é uma arte de julgar. Sua atividade consiste em interrogar a autenticidade, a verdade, a correção, ou a beleza de um fato para, a partir do conhecimento adquirido, emitir um juízo que, como indica o emprego da palavra, também pode se estender aos homens. No curso da crítica, distinguem-se o autêntico e o inautêntico, o verdadeiro e o falso, o correto e o incorreto, o belo e o feio. (KOSELLEK, 1999, p. 88-110.)

Logo, compreender o pensamento crítico é lançar mão de um olhar interno ao indivíduo, pois é dele que partirão os julgamentos e críticas. E, a partir desse primeiro olhar interno, empreender uma busca pelas formas de nutri-lo e permitir seu desenvolvimento. Ao olhar para esse pensamento, Dewey (1989, p. 13), aborda-o como “[...] a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva [...]”.

Logo, o exercício ativo de examinar determinada variável, em vez de apenas incorporá-la sem emitir um julgamento prévio (bom/ruim, verdadeiro/falso, ético/antiético, etc.) e, ao fazê-lo, movimentando suas próprias faculdades mentais, finalmente tomar um posicionamento diante da variável. Nesse sentido, Martino (2012, p. 1) aponta que:

[...] a crítica é uma forma de conhecimento, é a apreensão de um sistema de pensamento por outro. Seu objeto não são as coisas, mas a avaliação do entendimento sobre elas, em todas as suas modalidades, como o conhecimento objetivo, a estética e os valores morais.

Conceitualmente, uma notável manifestação da ideia de “crítica”, no sentido de “pensamento crítico”, é vista no século XVIII, sendo associada, tanto linguisticamente, quanto teoricamente à palavra pensamento, em Kant:

O Iluminismo é a saída do homem do estado de tutela, do qual ele próprio é responsável. Este estado é a incapacidade de usar o seu próprio entendimento sem a orientação de outro. Nós mesmos somos responsáveis por este estado de tutela quando a causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de resolução e coragem para usá-lo sem a orientação de outro. *Sapere aude!* Tenha a coragem de usar seu próprio entendimento! Este é o lema do Iluminismo. (KANT, 1991, p. 51, grifo do autor).

“*Sapere aude!*”, em latim, tem as possíveis interpretações: “atreva-se a conhecer”, “ouse saber”, “tenha coragem de pensar por si mesmo”, é a grande suma da relação de Kant com a crítica. O filósofo, principalmente em sua trilogia (*Crítica da Razão Pura*, *Crítica da Razão Prática* e *Crítica da Faculdade do Juízo*), desenvolve que o conhecimento é possível, por intermédio da sensibilidade, crítica e entendimento do mundo. Para o autor,

[...] só a crítica pode cortar pela raiz o materialismo, o fatalismo, o ateísmo, a incredulidade dos espíritos fortes, o fanatismo e a superstição, que se podem tornar nocivos a todos e, por último, também o idealismo e ceticismo, que são acima de tudo perigosos para as escolas e dificilmente se propagam ao público. (KANT, 2002, p. 38).

Para Kant (2002), o criticismo pode ser caracterizado como a análise crítica referente à possibilidade do conhecimento racional se dar como ponto de partida para um pensamento e reflexão filosófica. Apesar da notória e sumária ênfase em Kant, falar de crítica e pensamento crítico em diálogo à filosofia é, mesmo sem nomear, falar de filosofia. A crítica é identificável, desde o berço até os tempos atuais, na filosofia.

Pensemos, por exemplo, em Sócrates, que nos trouxe os importantes princípios de “Só sei que nada sei” e “Conhece-te a ti mesmo”.⁶ Nessas simples glosas, atribuídas a Sócrates na narrativa da obra platônica *Apologia de Sócrates* trazem, por si só, a síntese de diversos conceitos e definições de pensamento crítico (PC) - que trataremos mais adiante. Reconhecer a própria ignorância e empreender a atividade do autoconhecimento são identificáveis no subtexto de diversos objetivos do PC.

Em um salto temporal para o século XX, e dialogando agora com a área de comunicação, podemos identificar uma maior consolidação do pensamento crítico com a emergência da Escola de Frankfurt e da Teoria Crítica.⁷ Com o ensaio *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* (1937), por Max Horkheimer. Compreendemos, em linhas gerais, que a teoria crítica envolve uma análise do tempo presente, orientação para a emancipação (não se moldar a práxis que pertence) e comportamento crítico.

⁶ O termo “Conhece-te a ti mesmo” é visto Xenofonte, *Ditos e Feitos Memoráveis de Sócrates*, IV, 2, sendo um comentário de Sócrates sobre Delfos; na *Apologia*, XXVIII, têm-se a frase aparentada: “Uma vida sem exame não é vida digna de um homem”. (PLATÃO, 2004, p. 59). Já a frase “Só sei que nada sei” não é vista em nenhuma obra, mas costuma sintetizar o que é dito em *Apologia*, IV: “Sou mais sábio que esse homem, pois, ao que me parece, nenhum de nós sabe coisa alguma de bom e de belo, mas esse crê saber e não sabe; eu não sei, porém, não creio mesmo saber. E parece que por esta pequenez sou mais sábio, pois não creio saber o que não sei”. (PLATÃO, VI *apud* MONDOLFO, 1971, p. 163).

⁷ Em suma, para Horkheimer (1974, p. 81) a teoria crítica é vista como “Uma ciência que, imaginando-se independente, considera que não é sua responsabilidade se moldar a práxis a que pertence [...] e se acomoda à dicotomia entre pensamento e ação já se afastou, em razão desse simples fato, dos autênticos valores humanos. [...] A própria natureza [da atividade do pensamento] o convida a promover a mudança na história, a estabelecer entre os homens o estado de justiça.”

Pensando a crítica no contexto da comunicação Hamilton (2006, p. 12) salienta que “Este foco tem sido estruturado de diferentes modos, como uma questão: (1) de poder e controle social (HALLORAN, 1983); (2) de preocupação com as estruturas de poder (GERBNER, 1983b); (3) de estudo sobre contradição, dominação e conflito (MOSCO, 1983).” A ênfase que a comunicação dá para tais tópicos, potencialmente, possui origem do legado crítico deixado pela Escola de Frankfurt, como vemos a seguir:

Esta característica reflexiva ou autoreflexiva está intimamente ligada à filosofia e à ciência, não apenas enquanto princípio de coerência (harmonização dos elementos em um todo, produzindo um sistema), mas também na vigilância contra o dogmatismo (instauração de um sistema único, verdades absolutas e definitivas). (MARTINO, 2012, p. 2).

Por fim, ao alocar o conceito da crítica para o campo da pedagogia, é imprescindível falarmos do construtivismo crítico⁸ e da ótica freiriana a respeito da pedagogia crítica, amplamente desenvolvida nas obras *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Indignação* (2000). Ao tratarmos do construtivismo crítico, Kincheloe (2006) aponta que, na ótica do construtivismo crítico, o principal foco da educação anda lado a lado com justiça e libertação.

O propósito educativo não pode ser dissociado da justiça social, libertação humana, auto direção, resistência à regulação, edificação da comunidade, formas mais profundas de interligação humana e luta pela liberdade. [...] Sem tais modos informados de atribuição de significados, as escolas tendem a reforçar as estruturas patriarcais, práticas educativas eurocêntricas, a homofobia, o racismo, etc. (KINCHELOE, 2006, p. 18).

O construtivismo crítico, dentro do contexto da educação, é a iniciativa de questionar e criticar, a dura e crua realidade de alguns sistemas educativos, orientados muitas vezes por uma lógica da meritocracia, elitista, que acaba por colocar em um contexto marginal os indivíduos por fatores financeiros, raciais e sociais. Não obstante, promove ir na contramão de um ensino centrado na figura do professor enquanto dono do conhecimento e alunos como reprodutores de conhecimento. Logo, ensinar amparado pela lógica do construtivismo crítico é, prioritariamente, incentivar:

Hábitos de pensamento, leitura, escrita e fala que vão além do significado superficial, primeiras impressões, mitos dominantes, pronunciamentos oficiais, clichés tradicionais, sabedoria recebida e meras opiniões, para entender o significado profundo, causas radicais, contexto social, ideologia e consequências pessoais de

⁸ Sumariamente, o construtivismo é uma corrente epistemológica que pode ser vista em diversas áreas (educação, filosofia, ciências políticas, artes, etc.). Basicamente, tem como foco o estudo das possíveis formas de como a inteligência humana se desenvolve, tendo como ponto de partida o princípio que seu desenvolvimento ocorre a partir das relações construídas (lê-se: influências, trocas, submissões e/ou emancipações) do indivíduo para com o meio (SHOR, 1992; FREIRE, 1992; KINCHELOE, 2006).

qualquer ação, evento, objeto, processo, organização, experiência, texto, assunto subjetivo, política, meio de comunicação social ou discurso [...]. (SHOR, 1992, p. 129).

Nos aproximando mais para a lógica de uma educação crítica, Teitelbaum (2011) acredita que essa prática se dê, seja em um ambiente informal ou formal de ensino, pela iniciativa em educar, promovendo conexões com questões culturais, sociais e políticas, incentivando sensibilizações que possam ampliar o pensamento crítico, de forma a promover aos educandos um espírito libertador, politizado e que seja transformador em causas ligadas a luta de classes e direitos humanos. Busca, por meio dos enfoques, acima, citados, a diluição de ilusões confortáveis de igualdade, abrir os olhos dos educandos para as mazelas sociais, apresentando como prática principal a constante sensibilização da cultura de dominação, que traz para discussão dinâmicas político-econômicas de exploração capitalista, assim como uma política do reconhecimento (lutas contra dominação e preservação identitária) (TEITELBAUM, 2011).

No quadro 2, a seguir, podemos identificar alguns posicionamentos e conceitos orientados pela lógica da pedagogia:

Quadro 2 – Definições de pensamento crítico.

Definição de Pensamento Crítico	Fonte
Processo de julgamento intencional e autorregulado.	(AMERICAN PHILOSOPHICAL ASSOCIATION, 1990)
Propensão e habilidade para se envolver numa atividade com ceticismo reflexivo.	(MCPECK, 1990)
Composição de habilidades e atitudes que envolvem a capacidade de reconhecer a existência de problemas e para apoiar a credibilidade dos problemas .	(WATSON; GLASER, 1994)
Pensamento intencional em que indivíduos de forma sistemática e rotineira impõe critérios e padrões intelectuais sobre seu pensamento.	(PAUL, 1995)
Modo de pensamento – sobre qualquer assunto, conteúdo ou problema – em que o pensador melhora a qualidade do seu pensamento pela habilidade de assumir as rédeas da estrutura inerente ao pensamento e impondo padrões intelectuais sobre eles .	(PAUL; EDER, 2001)
Arte de analisar e avaliar pensamentos tendo em vista melhorá-los.	(PAUL; ELDER, 2003)

Fonte: adaptado de Rodrigues e Souza (2014, p. 198)

A principal repetição dentre os diversos conceitos sintetizados por Rodrigues e Souza (2014), se encontra na seguinte forma de pensar: “Processo”, “habilidade”, “modo de pensamento” e “forma sistemática”. Nessa área, a ótica é de natureza mais prática, o foco é dado prioritariamente para o indivíduo e a forma como, utilizando suas próprias capacidades, é capaz de desenvolver esse ato. Não obstante, como já trabalhamos anteriormente, uma prática

muito comum na área da Educação é decompor determinado comportamento e característica na ótica das competências.

A questão central, por detrás dessa tarefa em conceituar o PC, é salientar a sua importância, pois a partir dele que se torna possível a formação de “[...] cidadãos mais independentes, [...] com capacidade para agir, pensar autonomamente, [...] e conscientes das suas responsabilidades sociais [...]” (DE BOER, 1991 *apud* MIGUÉNS, 2007, p. 9). Então, é importante que ocorra “[...] a prática sistemática da valorização da autonomia, da predisposição a pensar sobre o próprio pensamento, do querer conhecer o seu próprio conhecimento e do aceder às condições da sua construção.” (ROLLA, 2004, p. 13).

Para Harrison (2013) a importância do PC é notória, pois acredita que nos situamos em uma crise global do ceticismo, uma vez que somos jogados em um mar de informação, acabamos predispostos a apenas acreditar na notícia diante de nós, criando e ao mesmo tempo somos reféns de um incessável fluxo comunicacional: produzimos e compartilhamos conteúdo sem realizar uma leitura crítica e analítica e, quanto mais compartilhamos de forma acrítica, mais conteúdo inverídico, infundado e irrelevante existe para ser absorvido, criando um processo cíclico que alimenta a massa informacional e, como efeito – e, também, causa – torna mais inviável a manutenção de uma leitura crítica.

[...] as mídias de massa, baseadas na publicidade comercial, precisam de audiências desavisadas, distraídas, embevecidas pelas aventuras dos heróis das ficções ou embaladas por informações fragmentadas, prontas a aceitar sem pensar os argumentos de mensagens publicitárias animadas, coloridas, envolventes. Os sistemas de mídia necessitam de públicos não-educados, acríticos, cujo tempo de cérebro suas mensagens preenchem. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1094).

Logo, uma das possíveis formas de quebrar esse ciclo é adotando o que Siegel (1990) conceitua como um “espírito crítico”, pois não basta apenas ter competências técnicas para desenvolver o PC, é necessário um incansável, infundável e rotineiro trabalho de manutenção do PC.

Para o autor,

Tal pessoa habitualmente busca evidências e razões, e está predisposta a buscá-las – e a basear a crença e a ação nos resultados de tal busca. Ela aplica as habilidades de avaliação de razões em todos os contextos apropriados, inclusive em contextos nos quais suas próprias crenças e ações são desafiadas. Para quem possui a atitude crítica, nada é imune à crítica, nem mesmo as mais arraigadas crenças. Mais fundamentalmente, a atitude crítica envolve um profundo comprometimento com e um respeito pelas razões – de fato, como Binkley escreve, um amor pela razão. (SIEGEL, 1990, p. 39).

Siegel (2003) identifica algumas razões centrais para o fomento do pensamento crítico, principalmente, no ambiente de ensino enquanto objetivo educacional: (1) meio

fundamental para tornar os estudantes cidadãos, autônomos e capazes de pensar por si só, (2) formar e preparar os estudantes para uma “vida adulta” – não só sentido de uma formação com foco em enquadrá-los em um papel capitalista de produção ou algo do gênero, mas, sim, na desenvoltura para tomadas de decisões e construção do seu futuro, (3) apropriação ativa do conteúdo ministrado em sala nas disciplinas para a vida real, promovendo uma instrumentalização ativa e reflexiva do que é ensino. E, por fim, (4) incentivo a cidadania e democracia.

Afinal, Siegel (2003, p. 307) acredita que “Na medida em que valorizamos a democracia, nós devemos estar comprometidos com o fomento das habilidades e disposições do pensamento crítico, assim a democracia pode florescer na medida que a cidadania é exercida de modo suficientemente crítico”. Pensar de forma crítica, então, é uma importante ferramenta para a manutenção da democracia e a formação de cidadãos ativos. Por fim, cabe elencar um dos principais motivos do PC, a defesa intelectual. Pois, como aponta Sagan (1996, p. 71): “Nós, humanos, temos um talento para nos enganar.”

Logo,

[...] eu diria que o papel do pensar crítico é defensivo: o de proteger-nos contra sermos coagidos ou de que nos forcem a acreditar naquilo que outros querem nos obrigar a acreditar sem que tenhamos a oportunidade de fazer nossos próprios questionamentos. Existem forças grandes e poderosas disseminadas em todas as sociedades – a política, a militar e a econômica são os exemplos mais óbvios – e sua meta é, com frequência, fazer com que concordemos sem refletir sobre os pontos de vista que desejam que tenhamos. O escudo do ceticismo que o pensar crítico pode nos propiciar não é impenetrável no que diz respeito a um indivíduo em particular, mas em uma população assim protegida ele poderia ser decisivo. (LIPMAN, 2008, p. 213).

Defendemos, por fim, o papel fundamental do pensamento crítico como uma das principais armas para desconstruir os mitos e sempre preservar a autonomia intelectual. Logo, finalizamos esse primeiro capítulo para ambientar o leitor nos primeiros prismas conceituais que norteiam a pesquisa, para que no capítulo seguinte, comecemos a afunilar ainda mais o arcabouço teórico.

3 A TELEVISÃO NA ACADÊMIA: reflexões sobre televisão como categoria e objeto de estudo

Talvez seja seguro dizer que nos dias de hoje, a televisão, como um todo, já esteja consolidada. Ao dizer como um todo, tem-se por iniciativa expressar toda a gama de sentidos e campos que ela representa: como mídia, como produto, como indústria, como linguagem, como cultura, dentre outras finitas - porém vastas - formas de interpretá-la. Jost (2007, p. 44, grifo nosso) aponta que: “Em suma, a televisão é, **em sua origem**, o que se poderia chamar de intermídia: longe de se afirmar como uma mídia independente, com propriedades únicas e insubstituíveis, ela faz a síntese de técnicas e de espetáculos.”

Para Williams (2003, p. 39, livre tradução): “A televisão é essencialmente uma combinação de formas anteriores de desenvolvimento: o jornal, o encontro público, a aula educacional, o teatro, o cinema, os esportes de estádio e os anúncios publicitários.”. Há uma notória convergência das mais variadas expressões e estratégias artísticas nesse enunciado.

Há, por exemplo, cinema por si só (ou também a película pensadas especificamente para a televisão⁹); teatro, se têm tanto a transmissão *ipsis litteris* de peças na televisão, como uma adequação da dramaturgia para esse formato (como ocorre, por exemplo, em encenações no estúdio com plateia, mas adequado especialmente para tv¹⁰). No que concerne a literatura, ainda mais falando do contexto brasileiro, é inegável esse entrelaçamento, expresso em adaptações de obras clássicas da literatura.¹¹ Por fim, também na música, basta adotar como exemplo a descontinuada *MTV Brasil*.¹²

⁹ Em 1988 essa tendência de filmes próprios para televisão, no Brasil, se torna mais forte com o surgimento da Globo Filmes (cf. <https://globofilmes.globo.com/quem-somos/>), cuja proposta principal se dava na iniciativa em fortalecer o cinema nacional, incentivando, fomentando e participando na produção de películas diversas. Grande parte dos filmes oriundos dessa iniciativa apresentam a dualidade de serem adaptáveis tanto para televisão, quanto para o cinema.

¹⁰ Programas de auditório marcam seu surgimento, como grande parte dos gêneros e formatos televisivos, na televisão estadunidense. No Brasil, um exemplo clássico é a *sitcom* “Sai De Baixo” (REDE GLOBO, 1996-2002). Nessa *sitcom* a formatação em conforme com o teatro é perceptível: atores em um palco, encenando diante uma plateia; obviamente possuindo adequações específicas para televisão, mas sem abnegar em nenhum nível de gênese teatral.

¹¹ O mais emblemático caso, de uma série de adaptações literárias, talvez seja referente as obras de Jorge Amado. Têm-se, sob o formato de novela, *Tieta* (1989) e *Porto de Milagres* (2001); enquanto o romance “*Gabriela, Cravo e Canela*” foi pano para manga de mais de três adaptações, em 1961, 1975 e a mais recente, sob os conformes de uma minissérie, em 2012.

¹² O MTV Brasil (*Music Television Brasil*) foi um canal que surgiu em 20 de outubro de 1990 e acabou em 30 de setembro de 2013. Como sugere o nome, esse canal tinha como foco exclusivo a música: apreciação, informações técnicas, *reviews* e críticas de bandas, CDs, etc.

Após essa breve reflexão, nos subtópicos seguintes, aprofundamos as reflexões a respeito da televisão por prismas diversos, como o panorama epistemológico em que ela se situa, suas principais especificidades e, após passar por diversas alterações sociais e tecnológicas, como essa mídia se configura na contemporaneidade.

3.1 Um breve panorama epistemológico do pensar televisivo

Ter a televisão como objeto de estudo, seja por um viés positivo ou negativo, é certamente fruto de todo um processo histórico, social e acadêmico. Por muito tempo, tal mídia fora tratada de forma extremamente negativa, só para em tempos mais modernos começar a ser analisada sob outros aspectos. Malgrado dizer que nomes como Max Horkheimer (1895-1973), Theodor W. Adorno (1903-1969), Herbert Marcuse (1898-1979) e Walter Benjamin (1892-1994) tiveram uma grande influência acerca do pensar das mídias e as mais variadas formas de expressão.

É seguro dizer, amparado nos pensamentos dessa escola, que as grandes mídias, majoritariamente simbolizadas pela televisão e rádio, nada mais consistem que um câncer terminal no seio da sociedade. Uma mídia suja, fruto de um sistema capitalista que para nada serve se não embrutecer as massas e amortizar o espírito do povo, jogando-os no calabouço da alienadora “cultura de massa”. (MATOS, 2006).

Muito atrela-se esse pensamento com a ideia de alienação, trabalha por Kehl (2004), sob a seguinte ótica:

[...] a alienação do trabalhador completa-se na sua transformação em consumidor. Ainda quando não consome as (outras) mercadorias propagandeadas pelos meios de comunicação, consome as imagens que a indústria produz para seu lazer. Consome, aqui, não quer dizer apenas que o trabalhador contempla essas imagens, mas que se identifica com elas, espelho espetacular de sua vida empobrecida. (KEHL, 2004, p. 44).

Uma forte herança deixada por esses teóricos é, também, a categoria da “Indústria cultural”, um grande caixote conceitual, onde por muito tempo toda e qualquer forma de expressão que não se alinhasse ao que se é tido como “alta cultura” era relegada e jogada as traças. Crê-se que a primeira menção e conceituação desse termo teve como origem nos escritos de Adorno e Horkheimer, no livro *Dialektik der Aufklärung*, publicado em 1947.

Atribui-se esse termo não às entidades e empresas atuantes no ramo comercial/industrial propriamente dito, como se fosse uma forma de definir um setor econômico, mas, na verdade,

refere-se ao conjunto de influências que tais produtos apresentam na tessitura do imaginário e padrões comportamentais da sociedade, assim como a forma que mercantilizam “cultura”.

Seus proponentes cunharam a expressão ‘indústria cultural’ para indicar o processo de industrialização da cultura produzida para a massa e os imperativos comerciais que impeliam o sistema. Os teóricos críticos analisavam todas as produções culturais de massa no contexto da produção industrial, em que os produtos da indústria cultural apresentavam as mesmas características dos outros produtos fabricados em massa: transformação em mercadoria, padronização e massificação. Os produtos das indústrias culturais tinham a função específica, porém, de legitimar ideologicamente as sociedades capitalistas, existentes e de integrar os indivíduos nos quadros da cultura de massa e da sociedade. (KELLNER, 2001, p. 44).

Em concordância, Adorno (1999, p. 8) acrescenta:

[...] a indústria cultural, ao aspirar à integração vertical de seus consumidores, não apenas adapta seus produtos ao consumo das massas, mas, em larga medida, determina o próprio consumo. Interessada nos homens apenas enquanto consumidores ou empregados, a indústria cultural reduz a humanidade, em seu conjunto, assim como cada um de seus elementos, às condições que representam seus interesses. A indústria cultural traz em seu bojo todos os elementos característicos do mundo industrial moderno e nele exerce um papel específico, qual seja, o de portadora da ideologia dominante, a qual outorga sentido a todo o sistema.

Nesse sentido, outra crítica tecida a indústria cultural, é a forma como ela potencialmente padroniza, também, a forma de pensar, promovendo um tipo de força contrária ao pensamento crítico. Incentivando, então, uma dominação não apenas comercial, como também simbólica, afinal, promove uma espécie de “esvaziamento” das obras que produz, já que o único foco é o entretenimento. A respeito disso, Coelho (1996, p. 26) aponta que, através do contato e consumo dos produtos:

[...] a indústria cultural pratica o reforço das normas sociais, repetidas até a exaustão sem discussão. Em consequência, uma outra função: a de promover o conformismo social. E a esses aspectos centrais do funcionamento da indústria cultural viriam somar-se outros, consequências ou subprodutos dos primeiros: a indústria cultural fabrica produtos cuja finalidade é a de serem trocados por moeda; promove a deturpação e a degradação do gosto popular; simplifica ao máximo seus produtos, de modo a obter uma atitude sempre passiva do consumidor; assume uma atitude paternalista, dirigindo o consumidor ao invés de colocar-se à sua disposição.

A problemática causada para a televisão em virtude dessa iniciativa da teoria crítica se dá pelo motivo de, ao renegar todos os produtos que se enquadram nessa cultura como desprovidos de valor, torna-se impraticável a ideia de apreciar televisão e pelo mesmo princípio, absurdo, também, sequer cogitar estudá-la. Afinal, tudo aquilo que está abarcado dentro da esfera da indústria cultural, não apresenta insumos estéticos, funcionais ou simbólicos frutíferos o suficiente para despertar qualquer nível de sensibilização que vá além do puro e simples

entretenimento, pois a grande questão é justamente essa, manter o consumidor alienados e passivos.

Nesse sentido, atribui-se um valor positivo como objeto de estudos outros produtos que não aqueles da indústria cultural, como por exemplo, os livros. A respeito dessa situação, Jost (2007), comenta:

Se se imagina equivocadamente que um teórico passa, ou, antes, perde tempo estudando essa mídia, é porque ele está contaminado pela imundice do meio. Essa crítica contida, no caso, na opinião de um jornalista é reiterada igualmente pela atitude de determinados universitários, que consideram ser mais dignificante estudar filmes do que emissões de televisão, ou pela fala da mãe de família, que diz ao filho hipnotizado frente à pequena tela: *você faria melhor lendo!* (JOST, 2007, p. 28, grifo do autor).

Quem dera o único obstáculo fosse apenas adotar a televisão como objeto de estudo. O real problema reside na interpretação dicotômica do pensar cultural, pondo em pé de guerra dois extremos: a imunda e pejorativa cultura popular contra a garbosa e elegante alta cultura. Ao passo que o conceito de indústria cultural é aplicado como uma categoria em que se enquadram tais produtos e expressões culturais – conferindo a eles a ideia de “sem cultura”, por visar apenas o lucro – ocorre a configuração de uma hierarquia na recepção do público acerca de tais produtos, o que se é tido como indústria cultural se atrela a baixa cultura, cultura das massas, cultura popular. (MATOS, 2006).

Para prosseguir com as reflexões, julgamos necessário um breve passeio pelo campo da cultura, em específico, na ideia de cultura popular, em concordância com as proposições do antropólogo Cuche (1999, p. 148):

As culturas populares seriam apenas culturas marginais. Seriam então cópias de má qualidade da cultura legítima da qual elas se distinguiram somente por um processo de empobrecimento. Elas seriam a expressão da alienação social das classes populares, desprovidas de qualquer autonomia. Nesta perspectiva, as diferenças que opõem as culturas populares à cultura de referência são analisadas como faltas, deformações, incompreensões. Em outras palavras, a única "verdadeira cultura" seria a cultura das elites sociais, e as culturas populares seriam apenas seus subprodutos inacabados.

Para o pesquisador referenciado, então, a cultura, compreendida tanto como conceito, palavra e/ou categoria, apresenta uma evolução gradativa e histórica, sendo muitas vezes tida como um termo tautológico. Tal relação hierárquica – alta cultura e/ou baixa cultura – tem seu berço no século XVII francês, no qual, influenciado pelo espírito do iluminismo, a palavra cultura passa a ser atrelada com a ideia de “civilização”, “educação espiritual”. Porém, agora em um contexto de pensamento alemão, no século XIX, a ideia de cultura, como conceito - e não palavra - passa a ser vinculada como algo que promova os “valores chamados

‘espirituais’, baseados na ciência, na arte, na filosofia e na religião, aos valores ‘cortesês’ da aristocracia.” (CUCHE, 1999, p. 24).

Por detrás da evolução da ideia de cultura, ocorre uma construção ideológica ao utilizar esse termo. Como herança desses sistemas de valores, forma-se o solo epistemológico que embasa o embate dicotômico de alta e baixa cultura. Têm-se como alta cultura aquilo que promove evolução espiritual/intelectual, que incita “valores espirituais” por meio de artes, ciências, filosofia, dentre outros. Em contraponto, aquilo que não opera nessa mesma linha, é tido como “popular” e desprovido de cultura.

Duas palavras vão lhes permitir definir essa oposição dos dois sistemas de valores: tudo o que é autêntico e que contribui para o enriquecimento intelectual e espiritual será considerado como vindo da cultura; ao contrário, o que é somente aparência brilhante, levandade, refinamento superficial, pertence a civilização. A cultura se opõe então a civilização como a profundidade se opõe a superficialidade. (CUCHE, 1999, p. 25).

Na ótica de Cucho (1999), a ideia de baixa cultura tem sua gênese desde os séculos XVII e XIX. Por mais que naquele período não houvesse esse gênero de produto (audiovisuais de forma geral), pode-se notar que as raízes de tal pensamento reverberam até tempos atuais (talvez, hoje, com menos força), de forma a influenciar a recepção e apreciação dessas “mercadorias”. Nesse ponto, Brandão (2002, p. 25) salienta que “[...] quando falamos de cultura erudita e de cultura popular, de culturas indígenas, de cultura metropolitana [...] estamos dando nomes diferentes a evidentes diferenças de e entre pessoas através de suas culturas [...]”.

O problema é que, ao falarmos das diversas expressões culturais, acaba por ocorrer uma polarização dicotômica entre alta x baixa cultura, principalmente no contexto da indústria cultural, que pode ser perfeitamente compreendida pela ótica do pensador Umberto Eco, proposta em seu livro *Apocalípticos e Integrados*. Sumariamente, têm-se os apocalípticos, munidos de uma visão negativa da indústria cultural, tendo-a como apenas uma forma de alienação e controle das massas, uma indiscutível forma de baixa cultura. Mas, como para cada ponto há um contraponto, os integrados vão contra essa tendência: acreditam que, na verdade, a cultura de massa é uma benéfica forma de democratização e fácil acesso aos bens culturais, tirando a exclusividade das elites (ECO, 2015).

E, no meio desse longo e dicotômico embate, aparece uma explicação: “Por que a televisão deveria pagar sozinha pela culpa da mercantilização julgada da cultura?” (MACHADO, 2002, p. 10). Talvez por uma inserção maior na realidade mundial a televisão conquiste maior atenção e, mesmo sem querer, vista a camisa e seja tida como um ápice da “mercantilização da cultura”. A questão é que essa tendência não escapa as outras formas de

expressão mais consagradas. Afinal, como denuncia Adorno (1991, p. 88): “[...] as obras que sucumbem ao fetichismo e se transformam em bens da cultura sofrem, mediante este processo, alterações constitutivas. Tornam-se depravadas.”

Identifica-se esse processo mercantil nos mais variados âmbitos das expressões artísticas: no cinema, manifesta-se na forma dos hollywoodianos *blockbusters*¹³, na literatura com os *best sellers*¹⁴ e na música com os *hitmakers*¹⁵. A respeito dessa depredação da cultura, talvez os dois conceitos mais funcionais para compreender esse processo sejam os de “aura” e “reprodutibilidade técnica”, propostos pelo teórico Walter Benjamin (1985, 1994).

Para Benjamin (1994) o que caracteriza a aura de uma obra são sua autenticidade¹⁶ e unicidade, valores atrelados a questões mais simbólicas no processo de apreciação do que fatores físicos (técnica, material, instrumentos, etc). Por autenticidade, entende-se como uma “qualidade” inerente a obra que torna ela única e nos torna possível reconhecer tal obra por mais que venha a sofrer alterações com o passar do tempo.

Benjamin lança mão do conceito de aura para sintetizar esse modo cultural de existência da obra de arte: [...]. Dizer que um objeto é aurático é o mesmo que afirmar, em primeiro lugar, que ele é um objeto único, tanto no sentido quantitativo (unicidade) como no qualitativo (autenticidade). Unicidade e autenticidade são os valores sobre os quais a tradição funda sua autoridade. Como testemunho material de um acontecimento único, esse objeto parece participar de um mundo transcendente, e nisso está o seu valor de culto. O sujeito burguês se relaciona com as pinturas da mesma forma que os sacerdotes com as imagens divinas. Eles compartilham a mesma atitude de reverência contemplativa. (PALHARES, 2008, p. 26-27).

Tem-se, conseqüentemente, o *hic et nunc* (em tradução livre do latim, “aqui e agora”¹⁷) que compõe o processo de fruição. Um termo cuja compreensão pode ser dar por meio

¹³ O termo *blockbuster* refere-se a filmes que visam sucesso comercialmente e são produzidos em virtudes disso, utilizando em sua composição recursos estilísticos já conhecidos (clichês) que facilitam sua penetração comercial: carros tunados, explosões, lutas homéricas, frases de efeitos, dentre outros.

¹⁴ *Best seller* (trad. Livre “mais vendidos”) é um termo mercadológico para se referir a obras de cunho literário que se massificaram e possuem amplo consumo no mercado. No quadro geral, encontram-se nessa categoria livros diversos, como *Crepúsculo* (infanto-juvenil), *50 tons de cinza* (adulto erótico), *A Sutil Arte de Ligar o F*oda-se* (Autoajuda), dentre outras obras que não necessariamente se enquadram no contexto da alta cultura.

¹⁵ *Hitmakers* é um neologismo que em trad. Livre significa “fazedores de hits”, que faz alusão a compositores, cantores ou bandas que produzem músicas que facilmente “caem na boca” do povo e se consagram como hits, galgando categorias como mais ouvidas ou até posições no Billboard.

¹⁶ Para Benjamin (1994, p. 168): “A autenticidade de uma coisa é a quintessência de tudo o que foi transmitido pela tradição, a partir de sua origem, desde sua duração material até o seu testemunho histórico. Como este depende da materialidade da obra, quando ela se esquiva do homem através da reprodução, também o testemunho se perde. Sem dúvida, só esse testemunho desaparece, mas o que desaparece com ele é a autoridade da coisa, seu peso tradicional.”

¹⁷ Benjamin (1994, p. 167) define seu conceito de *hic et nunc* em linhas gerais nesse trecho: “Mesmo na reprodução mais perfeita, um elemento está ausente: o aqui e agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ela se encontra. É nessa existência única, e somente nela, que se desdobra a história da obra. Essa história compreende não apenas as transformações que ela sofre, com a passagem do tempo, em sua estrutura física, como as relações de propriedade em que ela ingressou.”

de um singelo exemplo: A Mona Lisa, de Leonardo Da Vinci. Para ver a obra original devemos viajar até Paris e ir ao museu do Louvre, realizando toda uma jornada que desembocará em um momento único para apreciar uma obra tão emblemática para a história da arte. Porém, em tempos atuais, basta apenas um clique e podemos vê-la em nossas telas. Onde fica, agora, o *hic et nunc*? (BENJAMIN, 1994).

Acredita-se que adventos tecnológicos e facilidades de acesso quebram a aura de determinadas obras e, por conseguinte, fazem cair por terra todo o invólucro simbólico e emblemático que antes envolvia determinado objeto.¹⁸ Ademais, no que concerne tal mercantilização da cultura, a quebra da aura também se dá pelo que Benjamin (1994) conceitua como “reprodutibilidade técnica”.

Fazer as coisas “ficarem mais próximas” é uma preocupação tão apaixonante das massas modernas como sua tendência a superar o caráter único de todos os fatos através da sua reprodutibilidade. Cada dia fica mais irresistível a necessidade de possuir o objeto, de tão perto quanto possível, na imagem, ou antes, na sua cópia, na sua reprodução. (BENJAMIN, 1994, p. 170).

Agora o *hic et nunc* da Mona Lisa se dissolve em canecas, camisas, chaveiros, a jornada simbólica para vê-la é reduzida a um único clique, sua apreciação se dá por “curtir”, “compartilhar”, “comentar” e, se uma obra tão particular e especial como essa é sujeita a tal processo, o que dizer então das outras expressões artísticas? Talvez uma carga pejorativa dessa tendência recaia com maior peso na televisão em virtude de ser um objeto oriundo da modernidade, sempre sendo posta diante de expressões seculares e já consolidadas como a literatura, a música, o cinema e o teatro.

Para o autor,

O conceito de aura permite resumir essas características: o que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é sua aura. Esse processo é sintomático e sua significação vai muito além da esfera da arte. Generalizando, podemos dizer que a técnica de reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido. Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial. E, na medida em que essa técnica permite à reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. Esses dois processos resultam num violento abalo da tradição, que constitui o reverso da crise atual e a renovação da humanidade. (BENJAMIN, 1994, p. 168-169).

¹⁸ “Segundo Walter Benjamin [1935], a reprodução constitui o fator mais seguro da destruição da aura da obra, da ‘desvalorização de sua autenticidade’. No entanto, a criação continua presente na origem do processo de produção, e a originalidade, que é a base de formação do valor das obras únicas, não desaparece com as obras múltiplas [...]. Visto que o caráter de objeto raro confere valor à obra, a produção das obras múltiplas esforça-se para criar esse valor pondo em destaque o talento.” (BENHAMOU, 2007, p. 109)

A questão que se busca colocar é que, dentro de todo necessário, se gerou um longo período em que se era impensável ter a televisão como objeto de estudo, afinal nada mais era do que o ápice da amortização da cultura, um meio cuja objetivo único e central era apenas promover entretenimento de baixa qualidade e alienar as massas. O que fez com que muitos conteúdos fossem ignorados e não ingressassem no âmbito acadêmico da forma analítica necessária. Ao invés de julgar e analisar os programas como um efetivo objeto de estudo, como se faz com formas de expressão mais consolidadas, o que passa a ocorrer é que:

Nos últimos anos, entretanto, a discussão sobre televisão, sobretudo no Brasil, desceu a um nível de ingenuidade lastimável, em razão principalmente da contaminação da área por um subsociologismo repleto de chavões, que chegou ao extremo de sugerir que as formas mais degradáveis de televisão “refletem” (a velha tese da “reflexão”) a degeneração social ou as mazelas da desigualdade econômica, funcionando, portanto, como um sintoma ruidoso do estado de convulsão dos excluídos. Daí à aceitação e à apologia do lixo televisual falta apenas um passo. (MACHADO, 2005, p. 12).

Não se tratava da televisão em função de si. O seu contemplar analítico se dava pelas mais variadas áreas, mas tendo como o principal eixo epistemológico ainda a forma como a televisão, em uma relação cíclica, corrompe a sociedade e por ela é corrompida, muito semelhante ainda com as abordagens conceituais da Escola de Frankfurt. Logo, como começar a desenvolver formas de pensar a televisão *per se*, como efetivamente um objeto de estudo?

De fato, existem produtos audiovisuais na televisão que não necessariamente são regidos por altos padrões estéticos e se orientem com foco maior na lógica mercantil, mas como bem aponta Machado (2002, p. 24, grifo do autor): “Claro, nem todo seriado de televisão é *Hill Street Blues*, mas também nem toda arte do *Cinquecento* é a Capela Sistina.” É necessário, como atualmente se faz, selecionar obras televisuais e emitir um olhar para elas enquanto objeto de estudos, deslocar o eixo epistemológico de como tais produtos são um câncer na sociedade e passar a promover novas questões, pondo em foco a televisão – mas não em função da velha tese da “reflexão”.

Como aponta Jost (2012, p. 23) “[...] de alguns anos pra cá, as séries, de fato, adquiriram uma legitimidade surpreendente”, ingressando cada vez mais o âmbito acadêmico como efetivamente um objeto de estudo. Crê-se que a popularização da ficção televisiva enquanto objeto de estudo, no Brasil em específico, se deu a partir da abertura de pós-graduações na área de Comunicação, com pioneiro programa de mestrado em Comunicação da USP, em 1972. (PEREIRA, ORTEGA, 2017).

Atualmente, de acordo com a COMPÓS (Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação), existem 50 programas (a nível de mestrado e doutorado)

filiados à rede¹⁹. No que concerne às produções sobre ficção televisiva, em um contexto brasileiro, aponta-se que existem em média nove grupos de pesquisa exclusivamente dedicados e ficção televisiva filiados à rede de pesquisadores, sob coordenação da USP, OBITEL-Brasil.²⁰

De forma otimista Jost (2015, p. 24), defende que é “Inútil, portanto, lançar-se na enésima defesa e ilustração das séries. Outros já o fizeram antes de mim, e muito bem.” Após uma longa jornada, então, a ficção televisiva (tanto no contexto do mundo, quanto no Brasil), galgou o status de objeto de estudo, como Jost (2015, p. 24), aponta:

Quer a gente as situe no território artístico, quer as coloque em posição de suceder a sétima arte, quer as examine via Descartes, Spinoza ou Sartre, tudo isso apenas demonstra que hoje elas são respeitadas pelos pesquisadores, que não têm mais medo de revelar seu interesse.

Em um esforço de libertar dessa herança negativa deixada por toda essa construção epistemológica, assim como pelo embate dicotômico entra alta *versus* baixa cultura, deve-se privilegiar a ótica de Machado (2009) a respeito do atual cenário da indústria cultural:

Já houve um tempo em que se podia distinguir com total clareza entre uma cultura elevada, densa, secular e sublimada e, de outro lado, uma subcultura dita ‘de massa’, banalizada, efêmera e rebaixada ao nível da compreensão e da sensibilidade do mais rude dos mortais. [...] O universo da cultura se mostra agora muito mais complexo e muito mais turbulento do que o foi em qualquer outra época. (MACHADO, 2007, p. 207).

Hoje, a linha é mais tênue. Em virtudes do desenvolvimento tecnológico da televisão, ocorre uma menor rigidez no modelo de produção em massa, dando margem para que produções sob demanda e de nicho ocorram, o que por sua vez torna possível a criação de conteúdo mais autoral e com uma complexidade estética e conceitual maior. Seja por intermédio de *streaming* ou ainda no consumo tradicional (tubo televisivo), a reconfiguração hegemônica da televisão agora, pensada enquanto cultura de mídia²¹, é na verdade, o atual paradigma de

¹⁹ Disponível em < <http://www.compos.org.br/programas.php> > Acesso em 03 jan. 2019

²⁰ Criado em 2005, na cidade Bogotá, o OBITEL - Observatório Ibero-Americano de Ficção Televisiva - é uma rede internacional de pesquisadores que tem por objetivo o estudo sistemático e comparativo das produções de ficção televisiva. As atenções desses pesquisadores se orientam no sentido de compreender e analisar os diversos aspectos envolvidos na produção, circulação e recepção de programas de ficção nos países que participam da rede. Atualmente, os países participantes do OBITEL são 12: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Espanha, Estados Unidos (língua hispânica), México, Peru, Portugal, Venezuela e Uruguai. O Observatório trabalha com base no monitoramento permanente da programação de ficção dos canais nacionais de televisão desses países. O OBITEL publica os seus resultados no Anuário Obitel e realiza seminários internacionais que reúnem pesquisadores e produtores da área da ficção televisiva. (OBITEL BRASIL, online, n.p)

²¹ Faz-se uma aproximação do conceito de cultura de mídia aos conceitos de cultura de massa, baixa cultura e indústria cultural, tendo em foco a intersecção de tais conceitos promovida pela televisão enquanto conceito, que se enquadram dentro dessas categorias.

cultura dominante, uma vez que sua ampla disseminação e consumo roubam o foco do que é tido como “alta cultura”. (MACHADO, 2009).

Nesse ponto, trazemos um trecho de Kellner (2001), conceituando a ideia de “cultura da mídia”.

[...] Em certo sentido, a cultura da mídia é a cultura dominante hoje em dia; substituiu as formas de cultura elevada como foco da atenção e de impacto para grande número de pessoas. Além disso, suas formas visuais e verbais estão suplantando as formas da cultura livresca, exigindo novos tipos de conhecimentos para decodificá-las. (KELLNER, 2001, p. 27).

Não obstante, cabe uma aproximação com o pensamento de Martín-Barbeiro e Rey (2004, p. 111), dizendo que “[...] no que concerne às indústrias culturais, digamos, para começar, que elas constituem hoje a mais complexa reorganização da hegemonia [...]”.

Deve-se, então, olhar a televisão nos libertando das amarras propostas pela teoria crítica. Afinal de contas, o próprio Machado (2005) questiona, por conta dos métodos analíticos utilizados por Adorno, a validade dos resultados obtidos.

[...] Adorno examina a televisão não a partir de uma observação sistemática do que esse meio efetivamente exhibe, menos ainda a partir de um critério de seleção tão rigoroso quanto o que ele próprio adotou, por exemplo, para a análise musical, mas a partir de uma “amostragem” escrita e, o que é pior, uma “amostragem” nitidamente tendenciosa, pois o objetivo indisfarçável era demonstrar que a televisão era um “mau” objeto. Em síntese: Adorno dispara um ataque implacável à televisão sem de fato conhecer a televisão, sem dedicar uma pesquisa extensiva ao conjunto de propostas que a televisão estava apresentando naquele momento. (MACHADO, 2005, p. 18).

Finda-se esse subtópico pondo em evidência o solo epistêmico que foi o berço das mais variadas formas de pensar a televisão, ainda não necessariamente como objeto de estudo, mas sim enquanto um produto da dita indústria cultural – salientando a gênese do olhar a priori pejorativo desse meio de comunicação, que, conforme abordado, não mais representa o atual olhar televisivo, uma vez que, em tempos modernos, a televisão, assim como obras oriundas desse meio, já ingressam a academia e são frutos dos mais variados estudos.

3.2 (De)compondo, compondo e (re)compondo a televisão

Antes de nos aprofundarmos nas reflexões propostas nesse subtópico, é preciso ter um alinhamento sobre o que é falar de televisão. Tanto a palavra, quanto a categoria de análise, são, de certa forma, polissêmicas. Existem incontáveis possibilidades de se pensar televisão, seja enquanto uma indústria, adotando categorias mercadológicas para a interpretar; enquanto

linguagem, cujo processo analítico é balizado pela semiótica e discurso; enquanto meio de comunicação, adotando conceito da comunicação social para dissecá-la, dentre outros eixos metodológicos.

Cabe, então, nos aproximarmos de alguns teóricos que apresentem linhas gerais para compreender uma categoria tão interdisciplinar como a televisão. Devemos, pois, compreender as suas especificidades, aquilo que “[...] distingue como tal e que nos permite diferenciá-lo dos outros fatos da cultura humana.” (MACHADO, 2007, p. 59). Em suma, entender o que caracteriza a gênese e essência de televisão.

A problemática central, porém, se dá justamente pela natureza interdisciplinar e polissêmica do pensar televisivo, uma vez que tal categoria é fruto de estudos dos mais variados campos, para cada teórico, uma particularidade conceitual própria, sempre pendendo para o campo o qual é oriundo. Como bem aponta Lopes e Greco (2018, p. 133) “A questão sobre o que consideramos televisivo – na própria televisão e em outros ambientes – tende a ser uma das mais problematizadas.”.

Será possível mesmo definir em uníssono e sinergicamente o que é televisão? De imediato, apontamos que não. O mais próximo que talvez seja possível chegar é apresentar um breve panorama do que se é dito a respeito dela, propondo, então, (de)compor a televisão, identificando suas especificidades e características inerentes, para após serem elencados alguns traços fundamentais dessa mídia seja possível compô-la, apresentando sistematicamente alguns tópicos que ontologicamente a definem, enquanto uma mídia por si só, tendo em mente que em tempos atuais, com o advento da virtualização, hibridização e convergência, talvez sejam necessário de mais recursos para finalizar esse exercício de compreender a televisão.

Então, após todo um exercício de construção, deve-se, por fim, (re)compor a televisão: é possível ainda pensar televisão sob uma ótica tradicional? Trazendo o pensamento para o atual cenário acadêmico, o já instável conceito de televisão, em virtude dos fatores explicitados acima, dá margem para novos parâmetros conceituais como, por exemplo, (a) pós-televisão (GILDER, 1996; PISCITELLI, 1998, 2005; CÁDMA, 2004; MISSIKA, 2006), (b) televisão expandida (MANOVICH, 2001; CARLÓN, 2014), (c) hipertelevisão (SCOLARI, 2014) e (d) cibervisão (SQUIRRA, 2015, 2016).

3.2.1 Entre ontologias e especificidades televisivas

Propor-se a decompor televisão, de certa forma, é ter diante de si uma atividade demasiadamente complexa. Utiliza-se o termo “complexo” nessa sentença, apelando à

definição mais pura da palavra: uma “[...] Construção com inúmeras partes que estão ligadas entre si, formando um todo [...]” (PORTAL DICIO, 2019, não paginado)²² o que é uma definição adequada quando pensamos televisão. Nela, aglutinam-se diversas expressões e abordagens artísticas, então a complexidade reside em alguns questionamentos mais ontológicos, como: o que é televisão? Seria televisão apenas uma soma de fatores, ou algo único? O que, de fato, é televisão e não algo “emprestado” de outras expressões?

Martino (1997, p. 97-98), reflete o seguinte ponto:

A imagem, o som, o registro (gravação), a difusão por ondas, a cabo... tudo isto já figurava como conquistas consagradas por outros meios de comunicação. Mesmo a transmissão “ao vivo”, a cobertura dos acontecimentos em tempo real e a entrega da informação “em domicílio”, não podem satisfazer a questão da especificidade da televisão, pois são características do rádio. Então, o que a televisão teria realmente acrescentado?

A resposta pra essa pergunta reside na própria natureza do questionamento: o que há de se acrescentar é a união de todos meios em um único, tomando as particularidades de cada um em um único suporte, mas não sob um conjuntura canibalesca e predatória, afinal, ela não se opõe e oprime os meios dos quais se utiliza, bebe o que cada um há de oferecer e se articula mediante isso. Falar das especificidades da televisão, em um olhar inicial, é nos aproximarmos do conceito de “intermídia”, proposto por Jost (2007).

Entende-se, pois, que a televisão se configura por “inter” (lê-se, também, “entre”) as relações de outras mídias, não alcançando, conceitualmente ainda, o estatuto de uma mídia por si só, mas sim um subproduto de outras mídias. É possível, a priori, atrelar esse conceito as fases iniciais da televisão mas, atualmente, talvez seja mais adequado o conceito de multimeio (MARTINO, 1997), agora compreendendo a televisão não como o produto das “inter” relações entre outros meios, mas sim como um meio por si só que serve de palco para outras “multi” formas de expressões. Afinal, como aponta Martino (1997, pp. 97-98) “[...] a televisão pode reunir as potencialidades isoladas de outros meios de comunicação. De certo modo, ela recupera e integra as diversas etapas da evolução dos meios”.

Então, se é possível pensar a televisão ou em função dos demais meios, ou como um aglutinar de outras expressões, a forma mais prática de achar suas especificidades talvez seja através de uma comparação entre outros meios. Para fazê-lo, elencamos dois meios em específico: o cinema e o rádio.²³ Metodologicamente, essa busca por especificidades televisivas

²² Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/complexo/>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

²³ Compreende-se que, conforme foi demonstrado no desenvolver do texto, seria possível traçar um paralelo com mais variadas formas de expressão, como teatro, música, artes plásticas, etc. Porém, a predileção e exclusividade em trabalhar com apenas cinema e rádio se dá, após um processo de leitura, ter se identificado que esses dois meios

se dará em um processo de aproximar e distanciar os três meios entre si, orientando a análise sob três eixos: (a) especificidades tecnológicas, (b) em relação ao consumo e (c) na composição de sua linguagem. No tocante ao eixo (a) essa tendência em conceituar determinado meio por seu entorno tecnológico – mesmo que marcada por um notável reducionismo – tem seu berço na Escola de Toronto, personificada, aqui, pelo teórico Marshall McLuhan (1994).

Em sua máxima “o meio é a mensagem”, o teórico acreditava ser o suficiente para conceituar determinado meio. Nota-se, claro, que esse pensamento tem como cenário o período de 1994, onde, por questões técnicas, era perfeitamente aplicável conceituar um meio pelo suporte²⁴ que o dá forma: para o rádio, as ondas eletromagnéticas; o cinema, por advento da fotoquímica; o jornal, pela impressão em papel. No que concerne a principal especificidade televisiva, McLuhan (1994); e, por conseguinte, traço de distinção, reside no fato da televisão ter se originado de meios eletrônicos, apresentando então, diferente do cinema e fotografia, uma imagem de eletrônica.

Elenca-se, em um primeiro momento, uma especificidade da televisão, porém sob uma ótica determinista e reducionista – atrelando seu conceito às questões técnicas. Entretanto, essas abordagens não mais são suficientes na busca de uma conceituação, ao passo que, em tempos pós-modernos, caem por terra ao serem “vítimas” do incontrolável processo de digitalização, que dissolve tais particularidades, transformando o que antes eram puramente proezas técnicas próprias de determinado meio em “algoritmos” e manipulações digitais.

Deve-se, então, lançar mão de um novo olhar em busca das idiossincrasias televisivas: o processo de consumo. Faça-se um paralelo entre cinema, televisão e rádio, no tocante as formas de consumir e ter acesso a tais meios. Em primeiro lugar, como aponta Jost (2007, p. 75) “[...] a sessão de cinema suspende o tempo social, a televisão estrutura a temporalidade, a vida do telespectador [...]”. O consumo de cinema, enquanto pensado de forma tradicional, dar-se-á por um ritual entre espectador, obra e lugar: interrompem-se quaisquer que sejam as atividades realizadas pelo consumidor, para que se desloque a uma sala de cinema e consuma o filme em questão.

No entanto, não se é possível dizer o mesmo da televisão, ao passo que ela está inserida dentro da residência do consumidor, seu consumo se dá sem a necessidade de

em específico possuem uma relação mais sólida com televisão mediante alguns pontos: (a) questões técnicas, (b) processos de consumo e (c) sob um viés metalinguístico, suas linguagens possuem fortes semelhanças.

²⁴ O conceito de “suporte” é fruto do pensamento moderno em comunicação. É, em linhas gerais, uma quebra no reducionismo de que um meio se resume ao seu suporte. Ou seja, ainda mais em tempos de hibridização, virtualização e convergência, televisão (meio) não se resume apenas ao tubo televisor (suporte), assim como as telecomunicações (meio) não se limitam ao rádio (suporte) e tão pouco o cinema (meio) a apenas uma tela grande (suporte) em uma sala escura.

suspender o tempo social, ou a realização de todo um ritual - basta apenas um clique e é possível vê-la. Nesse ponto, aproxima-se do processo de consumo de rádio, mas a ele adiciona agora a lógica das imagens. Não obstante, como aponta Jost (2007, p. 48) “Diferente do espectador do cinema, que está grudado em sua poltrona, o telespectador, em casa, tem livre movimentação, do que decorre uma menor concentração.”

Logo, outra especificidade brota a partir de forma de consumir: enquanto pensados na ótica tradicional, sumariamente pode-se dizer que o cinema envolve imersão, entrega a obra e exclusividade no processo de fruição, ao passo que a televisão não requerer tamanha dedicação, dando os telespectadores um maior leque de possibilidades e liberdade para vê-la.

Opta-se por um profundo processo de imersão (atualmente conhecido como *binge watching*²⁵) ou pelo seu extremo oposto, o *zapping*, o inquietante e fugaz zapear de canais sem mais nem menos. A centralidade que dissocia televisão do cinema (porém aproxima do rádio) é justamente a liberdade do (tele)espectador nesse processo.

Outra questão importante para caracterizar a televisão: sua linguagem. Em um viés metalinguístico, podemos salientar que “[...] a televisão utiliza a sintaxe da montagem cinematográfica, notadamente a montagem paralela, que entrelaça várias séries narrativas para exprimir a simultaneidade.” (JOST, 2007, pp. 47-48). No âmbito da composição audiovisual, o cinema utiliza os mesmos princípios do cinema, especialmente na composição de suas narrativas, como *sitcoms*, telenovelas, documentários – assim como suas variações – e narrativas seriadas. Porém, diferente da rádio e televisão, não é regrado pela lógica da programação

O cinema, enquanto produto, apesar de também ser orientado a buscar lucros comerciais, seu sentido se basta por si só. Um programa de televisão pode ser analisado por duas esferas: enquanto obra única, ou dentro de um sistema mais complexo, como uma grade de programação, afinal “Escolher conteúdos (emissões) e colocá-los em faixas horárias, ação entendida como a arte de programar, não é um procedimento neutro. A seleção, como a sucessão e a aproximação dos programas são criadores de sentido [...]” (JOST, 2007, p. 52).

Nesse ponto, afasta-se do cinema, porém estreita sua relação com o rádio. A lógica da programação pode ser entendida como um legado do rádio para a televisão, ao passo que o cinema não possui tantos fatores externos controlado suas condições de produção, a televisão não pode dizer o mesmo. Necessita, pois, atender regulações de natureza jurídicas previstas em

²⁵ *Binge watching* é o famigerado ato de “maratonar”. Basicamente, é uma prática social adotada por fãs de televisão, consistindo por uma imersão ininterrupta no conteúdo, assistindo temporadas inteiras (a média de tempo de um episódio, dependendo do formato do programa, alterna de 30 até 50 minutos) em um curto período.

seu caderno de encargos²⁶, assim como outras orientações de cunho mercadológico: produzir conteúdo tendo em foco faixas etárias, audiência, horário de veiculação, congruência do programa em questão com os anúncios veiculados nos intervalos comerciais, assim como a prática do *merchandising in script*, que é a literal inserção de determinada marca e/ou produto no contexto da obra, e não somente nos *breaks* comerciais.

Ao passo que se quebra o tradicional ritual do cinema, emerge um ponto interessante a se analisar, “[...] outro traço da linguagem televisual sobre o qual todos concordam é a relação particular de intimidade que instala com o telespectador. (JOST, 2007, p. 46). Como já foi abordado anteriormente, o consumo de televisão é mais entranhado na realidade social, uma vez que não há a necessidade de dedicação exclusiva, o papel do telespectador é mais funcional na relação, dando margem para que a relação atinja não somente um empoderamento de quem a consome, mas também um traço humano maior.

Tida como uma mídia das massas, a televisão fortemente se articula para o consumidor, fornecendo em sua maioria conteúdos voltados e pautados na realidade do telespectador: programas de culinária que ensinam receitas e dicas práticas para cuidados alimentícios em casa; programas de auditório (*game shows*, *talks shows*, dentre outros), que aproximam e humanizam celebridades, assim como dão os famigerados “15 minutos de fama” a pessoas e acontecimentos ordinários; programas de telejornal, que tem como gênese acontecimentos e notícias da nossa realidade; programas de design de interior, regados de *DIY*²⁷, dicas de decoração, organização e reformas para o ambiente familiar; dentre outros.

A televisão em sua maioria, tanto a nível de conteúdo quanto na sua gênese, se apropria – mas também enaltece - seu público fiel, assim como reciprocamente há, também, uma entrega por parte do telespectador, já que a relação íntima não diz respeito a somente os gêneros de programas produzidos. No contexto do Brasil, em específico, essa entrega pode ser explicitamente evidenciada no consumo de telenovelas, cujo engajamento e entrega dos consumidores reforça a íntima relação com a televisão, a ponto “paralisar o país” pois uma vasta parcela de cidadãos se unirá para acompanhar o fim da novela “Avenida Brasil”.²⁸

²⁶ De acordo com Jost (2007, p. 67) “cada emissora só está autorizada a emitir em função de um caderno de encargo ou de convenções, negociadas com o CSA, que fixa seus deveres no que concerne aos programas.”

²⁷ *DIY* (*Do It Yourself*) é uma sigla que em tradução livre significa “Faça você mesmo”, é um método de construção, reparo ou modificações que tem como objetivo colocar a pessoa em foco, e não a utilização de mão de obra especializada. Na televisão, se é visto em programas com foco em reforma de casas ou dicas do lar, onde são demonstrados passo-a-passo para confecções diversas.

²⁸ Disponível em <<http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2012/10/ultimo-capitulo-de-avenida-brasil-paralisa-o-pais.html>> Acesso em 11 fev. 2019.

Nesse ponto, devemos compreender que “[...] todo fenômeno televisual se explica pelo fato de as emissoras quererem índice de audiência [...] (JOST, 2007, p. 79), então, retomando uma vez mais o escrutínio das especificidades na linguagem da televisão, é fundamental salientar os reflexos da audiência na composição de seus programas. O ritmo das obras cinematográficas pode ser desenvolvido de forma lenta, sem precisar incorporar em sua composição a necessidade de pausas comerciais e estratégias para prender o espectador para próximos episódios. Porém, a televisão opera ao contrário disso, e ainda agrega a possibilidade do “ao vivo”, enquanto o cinema não pode fazê-lo.

Então, finalizamos esse breve panorama, identificando algumas especificidades ontológicas da televisão: (a) o ponto de vista tecnológico, podemos entendê-la como um aglutinar de outras formas de expressão, tendo seu corpo formado por uma atuação sinérgica entre elas, mas sem excluir as singularidades de cada uma; (b) já na esfera do acesso e consumo, a principal dissociação e traço marcante da televisão reside na centralidade do consumidor, que possui liberdade em como opta por vê-la, assim como requer uma baixa concentração.

Enfim, ao nos debruçarmos no (c) âmbito da sua linguagem, dois pontos se tornam evidentes: uma aproximação inicial se dá por técnicas metalinguísticas, dada a utilização da sintaxe cinematográfica, assim como outras especificidades de composição audiovisual, mas por esse mesmo ponto, se distancia do cinema, pois a produção televisiva tem seu sentido formado por mais esferas, como regulamentos previstos pelo caderno de encargos, necessidade de bater metas de audiência, enquadrar seus produtos dentro de grades programáticas e compor suas histórias e programas obrigado a incorporar pausas, cortes e respiros para se alinhar com propagandas e anunciantes diversos. O traço mais marcante presente na esfera (c) é a intrínseca relação que busca dar mais autonomia ao consumidor, a qual não ocorre no cinema, como visto anteriormente.

A problemática atual reside na pluralidade de formas de pensar a televisão, que como se por si só já não fosse instável o suficiente, agora cai na teia de processos modernos da tecnologia: virtualização, convergência, digitalização, um sem-número de conceitos para falar de uma onda que “mergulha os seres e as coisas no mesmo banho de comunicação interativa” (LEMOS, 2008, p. 27), e desse banho, novas complexidades e especificidades são incorporadas nas formas de pensar televisão. Evidentemente, apesar de tamanhas alterações na televisão, toda a discussão feita acima não se torna inútil, mas alguns aspectos (principalmente no tocante as especificidades tecnológicas) possam se tornar obsoletos. Devemos, então, pegar toda essa (de)composição e composição da televisão e (re)compô-la, observando as principais correntes teóricas que emitem olhares a respeito dela.⁹

3.2.2 O que há de ser televisão atualmente?

Se nos remetermos ao atual paradigma social-tecnológico que nos encontramos, muitos das especificidades passaram por uma transmogrificação²⁹ - não abdicando de sua essência. Por isso, o grande burburinho acadêmico está no embate dialético entre aqueles que acreditam no final da televisão *versus* aqueles que acreditam na não existência sumária de dois polos: os que defendem sua morte encaram o advento da internet como agente de transformações tecnológicas com a ótica da “substituição”, enquanto os de posicionamento contrário incorporam advento tecnológico em seus pensamentos, mas não em um ponto de vista canibalesco e visceral; e, sim, com a concepção de hibridismo, expansão, incorporação e remodelação.

Para Buonanno (2016), essa atual efervescência da televisão no contexto dos estudos culturais e mediáticos se dá justamente pela fase de transição em que se encontra, promovendo polarizações diversas.

O fascínio dos estudos culturais e mediáticos com transformações tecnológicas na era digital, e o estabelecimento subsequente da distinção entre novos meios e meios tradicionais, tem tornado a obsolescência da televisão como conhecíamos em uma questão-chave no início dos anos 2000, fazendo assim do ‘fim da TV’ um tropo familiar nos discursos acadêmicos. (BUONANNO, 2016, p. 95).

Ao nos debruçarmos em questões que podem ser interpretadas por diversas áreas, é natural que ocorra uma instabilidade conceitual, ainda mais no que concerne estudos que possuem uma certa tradição e longevidade (estudos culturais e mediáticos). Por isso, é inegável a dialética de teorias e pensamentos quando fatores externos ao âmbito acadêmico induzem a mudanças forçadas no objeto de estudo. Logo, é possível dizer que tamanha “polêmica” não é algo novo, uma vez que para toda e qualquer questão que é mutável e se modifica ao longo do tempo, a dialética (seja pendendo para algo mais apocalíptico como o “fim”, ou algo mais ameno como “transição”) é parte fundamental para o desenvolver da prática acadêmica como um todo.

O cerne desse debate, como apontado por Carlón e Fachine (2014, p. 8), se estrutura em dois simples polos, apresentando “[...] ao menos duas correntes de pensamento a partir das quais esse momento de transição da televisão vem sendo interpretado: uma delas

²⁹ O advento da internet, na ótica de Orozco e Miller (2016, p. 101, comentário nosso) nos fazer crer que “Ela [a digitalização, a internet, etc] instiga-nos não proclamar o fim da TV, mas mais uma transmogrificação de um meio que tem sido a principal indústria do entretenimento audiovisual e fonte de informação na região durante as últimas seis décadas”. Enquanto palavra, o termo transmogrificação diz respeito a algo análogo aos mecanismos de mimetismos dos animais (camaleão, polvo, etc) que mudam de formato e cor, mas permanecem a essência.

sustenta a ideia de que a televisão não está morta nem morrendo e, a outra, que uma certa televisão está morrendo”. Sumariamente, a lógica dos que acreditam na derradeira morte da televisão é calcada na ideia dicotômica entre velho x novo, final x renascimento, obsolescência x transformação, orientada única e exclusivamente pela ideia de que a internet é um predador para as velhas mídias. (BUONANNO, 2016).

Já o outro extremo do debate, que parte do pressuposto de que existem modificações reais na estrutura da televisão – mas não em sua essência – traz consigo um arcabouço teórico-conceitual fugazmente abordado no início desse tópico (*cf.* página 21), que será apresentada brevemente na reta final desse subtópico.

Seguindo a tendência de que a televisão não morreu, temos o messiânico conceito “pós-televisão”, oriundo do livro *Post-television: Ecología de los medios en la era de internet* (1998) de Alejandro Piscitelli, fortemente influenciado pela obra “A vida após a televisão”, de George Gilder (1996). O termo, tanto na conjuntura tecnológica e científica que surgiu, quanto na ótica contemporânea - atualizado por pesquisadores como Francisco Rui Cádma (2004) e Jean-Louis Missika (2006) – sumariamente versa sobre uma quebra na estrutura básica da televisão (meio físico, controlado pela lógica da programação e com emissões de “um para muitos”) para a incorporação da internet e maior fluidez programática.

Para Cádma (2004), a pós-televisão é compreendida da seguinte forma:

A pós-televisão afirma-se cada vez mais como uma televisão para públicos mais diversificados, rompendo progressivamente com um modelo cristalizado de programação, que a televisão tradicional construiu ao longo de décadas e do qual ainda não se separou. A radicação de um novo modelo que eventualmente só poderá ganhar consistência em pleno desenvolvimento da era digital assentará, assim, prioritariamente numa nova lógica marcada por novas competências dos públicos face aos programadores. E a ruptura do modelo analógico é como uma oportunidade histórica para que isso possa acontecer.

Na esteira desse pensamento, tendo as mudanças tecnológicas provenientes da internet na televisão, emerge um conceito que parte da base epistemológica da “pós-televisão”, mas ao invés de se atrelar a somente os reflexos da internet nela, a categoria conhecida como “televisão expandida” (MANOVICH, 2001; CARLÓN, 2014) agora tem como foco o consumo da televisão, que além de ser possível no meio tradicional, agora expande-se transbordando para as mais variadas formas de tela (computadores, *tablets*, etc). Afinal, “[...] a televisão começou a multiplicar-se de muitas maneiras e saiu do móvel-televisor” (OROZCO, 2015, p. 28)

Muito se fala dos reflexos da internet na televisão em uma ótica que ela é passiva e “vítima” dessas influências. Na tentativa de empoderar a televisão e dar-lhe o caráter de também um agente ativo no processo de virtualização, o teórico Mario Carlón (2009) propõe a

ideia da “metatelevisão”, conceito esse que se calca na premissa de que, ao invés de ser algo posterior a televisão, é na verdade o maior ápice metalinguístico que esse meio passou, pois é diante um mar de influências e hibridismos tecnológicos, que a televisão reforça suas especificidades, alcançando um esclarecedor nível de autoconsciência, tendo sua programação agora feita de dentro para fora. (CARLÓN, 2009).

Incorporando a alteração no prefixo “póstelevisão” já feita por Carlón (2009) com o conceito de metatelevisão, o pesquisador Carlos Alberto Scolari (2014, pp. 44-45) introduz agora a ideia de hipertelevisão, sendo que “[...] esse é um conceito operacional que nos permite falar do novo e, ao mesmo tempo, nos ajuda a escapar das armadilhas do prefixo pós”, elencando como principais características a fragmentação do sintagma televisivo (consumo em variadas plataformas), estratégias de transmidialidade e convergência nas narrativas televisivas, incorporação da sensação de “ao vivo” (assistir quando quiser), até mesmo para programas já gravados, produção de conteúdo sob demanda (enaltecendo serviços de *streaming* como a Netflix) e a quebra no modelo de produção “um para muitos”, atuando agora de forma mais segmentada. (SCOLARI, 2014).

Avançando na alteração do prefixo “pós”, como outros conceitos já o fizeram, nasce o conceito de ‘cibervisão’, proposto por Squirra (2015, 2016). Agora, trabalha com a ideia de “ciber” + visão, fazendo alusão a inserção da televisão cibercultura (LÉVY, 2013), partindo do princípio de que de tele-visão se dava por uma “visão a distância”, agora o consumo televisivo – ou cibervisivo – se dá sumariamente, ou complementarmente, pelo ciberespaço, como aponta Squirra (2015):

Isso é o que chamamos cibervisão, uma ampliação conceitual do termo televisão, porque se vive em uma plenitude audiovisual densamente estruturada nas múltiplas dimensões do ciberespaço. Na verdade, entendemos a cibervisão (para além da ‘tele’ visão) como um cibermeio (mais que um meio), que é a expansão de um outro conceito ao qual também sugerimos a atualização.

Percebe-se, após toda essa construção teórica, que o já instável conceito de televisão segue sofrendo um sem-número de alterações, mas mantém sua gênese intacta. Em constante transformação, assim como todas as coisas nesse mundo, a televisão segue se reinventando, sendo ressignificada, lado a lado com a sociedade, cuja incorporação da televisão em suas vidas é cada vez mais simbiótica do que outra coisa. Quanto a um posicionamento final, nos agarramos a simples, porém vasta, fala de Machado (2002, p. 12, grifo do autor):

Na minha opinião, *a televisão é e será aquilo que nós fizermos dela*. Nem ela, nem qualquer outro meio, estão predestinados a ser qualquer coisa fixa. Ao decidir o que

vamos ver ou fazer na televisão, ao eleger as experiências que vão merecer a nossa atenção e o nosso esforço de interpretação, ao discutir, apoiar ou rejeitar determinadas políticas de comunicação, estamos, na verdade, contribuindo para a construção de um conceito e uma prática de televisão. O que esse meio é ou deixa de ser não é, portanto, uma questão indiferente às nossas atitudes com relação a ele. Nesse sentido, muitos discursos sobre a televisão às vezes me parecem um tanto estacionários ou conformistas, pois negligenciam o potencial transformador que está implicado nas posturas que nós assumimos com relação a ela; e "nós", aqui, abrange todos os envolvidos no processo: produtores, consumidores, críticos, formadores etc.

Findamos esse capítulo cuja central intenção era, antes mesmo de falar de um produto do meio em si, apresentar os possíveis entornos epistemológicos, sociais, tecnológicos e conceituais que pairam ao redor dessa tela negra que toma incontáveis formas e diariamente acompanha uma grande parcela da população mundial.

4 HISTÓRIAS PROJETADAS EM TELAS NEGRAS: percursos, características e nuances das narrativas seriadas

O que são as ficções televisivas? São infinitas histórias que pintam as telas, antes negras, em que são projetadas. Em resumos, nessa metáfora reside a intrínseca relação da ficção televisiva com ao meio que se veiculam: sem tais histórias, as televisões, serviços de *streaming* e outras plataformas de possível veiculação são apenas telas escuras, sem cor, sem vida. Mas, ao apertar de um botão, destravar de uma tela ou bater de teclas para acessar um site, o que antes era tomado pela escuridão e vazio, agora se preenche com fábulas, situações engraçadas, reality shows, documentários, competições, etc.

É interessante salientar, porém, que as séries que vê hoje, pulverizadas por diversos canais, plataformas e mais variadas formas de mídias, são, inicialmente, fruto de um procedimento técnico, e não de toda uma construção narratológica secular como outras formas de contar histórias (cinema, contos orais, literatura, etc). Busca-se expressar, ao dizer “procedimento técnico”, a estratégia conhecida como serialização/serialidade³⁰: o procedimento de fatiar, fragmentar e/ou dividir uma unidade narrativa maior (livro completo, filmes de longa-metragem, etc) em unidades menores de histórias (séries, capítulos, episódios). (MACHADO, 2002)

Identifica-se que o ato de dividir uma história não é uma novidade. Ao compor uma história, existe um sem número de caminhos a serem seguidos, como, por exemplo, a clássica divisão aristotélica em três atos³¹ e suas derivações³², perpetuados até os dias de hoje. A questão que se levanta é que essa divisão é de natureza metalinguística, cujo o foco não é necessariamente o consumidor – é nesse ponto que se firma a serialização, pois é uma tática sensível a quem assiste e pensada enquanto recurso tácito para compor uma história.

³⁰ Chama-se de *serialidade* essa apresentação *descontínua e fragmentada* do sintagma televisual. No caso específico das formas narrativas, o *enredo* é geralmente estruturado sob a forma de *capítulos* ou *episódios*, cada um deles apresentado em dia ou horário diferente e subdividido, por sua vez, em blocos menores, separados uns dos outros por *breaks* para a entrada de comerciais ou de chamadas para outros programas. (MACHADO, 2002, p. 83, grifos do autor)

³¹ “*O primeiro ato [apresentação, prólogo] mostra quem são as pessoas e qual é a situação da história toda. O segundo ato [confrontação, epílogo] é a progressão dessa situação para um ponto culminante de conflito e grandes problemas. E no terceiro ato [resolução, exôdo], temos a solução dos conflitos e problemas*” (HOWARD E MABLEY, 1999, p. 53, comentários do autor)

³² Ao dizer isso, não se busca minimizar todas as outras propostas de estrutura narrativa, como Jornada do Herói (Joseph Campbell), Jornada do Escritor (Christopher Vogler), Morfologia do conto Maravilhoso (Vladimir Propp), A promessa da Virgem (Kim Hudson), dentre incontáveis outras. Apenas defende-se que todas essas abordagens metalinguísticas de construir histórias tem como origem e padrão a organização em três atos, porém adicionando/removendo particularidades próprias para cada estrutura.

Procura-se fazer uma resumida “árvore genealógica” para encontrar os ancestrais das séries: momentos e pontos históricos relevantes. Julga-se necessário dar início nessa introdução falando dos folhetins, gênero fundamental para a compreensão das narrativas seriadas contemporâneas. Oriundo da imprensa francesa, em meados do séc. XIX, o folhetim consistia na utilização de pequenas brechas nos jornais da época (geralmente, rodapés) para desenvolver histórias que eram seccionadas em diversos segmentos e cujo desenvolvimento se dava de forma sequencial de uma edição do jornal, para a outra.

Esse formato gerou grandes retornos comerciais, pois era mais um atrativo na compra de determinado jornal, uma vez que era necessário o engajamento e frequência para acompanhar a história. Eis aqui uma primeira particularidade: o final de cada história não era um “ponto final” e sim um “ponto continuando”, pois, propositalmente, aquele momento da história se encerrava em um “alto ponto dramático” fazendo com que o leitor ficasse curioso para saber o que iria acontecer e compelido a comprar o próximo jornal. Essa forma de cortar a história em altos pontos dramáticos, traço característico do romance de folhetim, reverbera até hoje nas narrativas seriadas, expressada pelo termo *cliffhanger*.

Tem-se a presença dos *nickelodeons* (ou cine poeira). Como abordado em outros momentos desse trabalho (*cf.* capítulo 2), é seguro partir do princípio que a televisão, pensada enquanto mídia e canal comunicacional, se dá, *a priori*, por uma aglutinação de variadas expressões (cinema, rádio, literatura, etc), portando, não poderia ser diferente com os seus produtos, as narrativas seriadas. Em 1910, período que o cinema ainda era de acesso restrito às elites, surgem os *nickelodeons*, sessões de cinema popular, onde os longas metragens eram divididos em pequenos curtas devido ao fato de que os cinemas, focados na classe popular, não fornecessem um ambiente confortável para que os espectadores ficassem horas a fio sentados. (MACHADO, 2002)

No contexto do audiovisual, é seguro afirmar que o primeiro indício de ficção seriada emerge desse cenário de serialização de filmes, onde, também amparado pela lógica do romance de folhetim (quebra da obra nos momentos de tensão para incentivar o engajamento) começa a dar forma para a noção contemporânea de séries. Mas, antes dessa serialização adentrar o âmbito da televisão, é no rádio que se encontra, de fato, uma das primeiras formas de serialização enquanto obra por si só e não apenas como um recurso técnico: as *soap operas*. (MACHADO, 2002)

A importância das *soap operas* reside justamente na emancipação e transição da serialização de técnica para obra, pois nesse caso a organização do programa tem como lógica a serialização, mesmo que ainda em um nível muito simples: eram programas de 15 a 30

minutos, escritos de forma a incorporar as pausas comerciais em seu roteiro. O sucesso desse formato foi tanto que deu solo para a incorporação da serialização, agora, enquanto um formato efetivamente elaborado de narrativa. (MACHADO, 2002)

Adentrando num contexto da televisão, as séries aparecem majoritariamente como adaptações das *soap operas* em transmissões ao vivo em auditórios com plateias. Basicamente, era uma mistura de cinema com teatro, constituindo o que hoje é conceituado como teledramaturgia. E assim perdurou por longos anos, principalmente por limitações tecnológicas da época. Porém, em meados de 1951-1960, com o advento do *videotape*³³, tais limitações tecnológicas caíram por terra e criaram a conjuntura ideal para o nascimento de dois formatos importantes e ancestrais as narrativas seriadas contemporâneas: as *sitcoms* e os enlatados. (PALLOTINI, 1998; MACHADO, 2002,)

A partir do momento em que a edição de vídeo se torna viável, um novo cenário televisivo emerge: as histórias se libertam do auditórios e das transmissões exclusivamente ao vivo, para um contexto em que a gravação e transmissão passam a ser assíncronas, permitindo a edição e fabricação de histórias que transcendem o padrão de apenas uma mistura de teatro e cinema. Incorporando o *videotape* na produção televisual, em primeiro lugar passa a ser possível uma produção em massa, assim como toda a construção de uma identidade e histórias características para a televisão. Desse momento em diante, inicialmente consolidada pelas *soap operas*, a serialização passa a ser a espinha dorsal da emergente ficção televisiva. (PALLOTINI, 1998; MACHADO, 2002)

Desse cenário, surge a messiânica *I Love Lucy*, em 1951, caracterizada como uma das primeiras *sitcoms* (comédias de situação). A importância desse estilo reside justamente na transição de encenações teatrais televisionadas, para a composição de um gênero genuinamente televisivo, cuja linguagem é única e exclusivamente pensada para televisão e conduzida pela serialização. Comercialmente falando, a larga produção de séries, principalmente americanas, começa a criar uma demanda para os demais países que ainda estão iniciando uma tradição televisiva. Na busca de preencher buracos na grade das emissoras, surge o conceito de “enlatados”, que consiste em comprar as séries já prontas para inserirem nos canais com a finalidades de compor as grades das emissoras que ainda não produziam, localmente, conteúdo próprio. (PALLOTINI, 1998; MACHADO, 2002)

³³ Fita de vídeo. Basicamente a grande invenção da época (e hoje obsoleta mediante formas digitais de edição, captura e armazenamento de vídeo) que consistia em uma fita plástica coberta de partículas magnéticas capaz de armazenar imagens televisivas.

Identificam-se alguns dos pontos principais na história das narrativas seriadas. Dado o enfoque desse trabalho ser de natureza mais prática, tendo em mente questões como composição das séries, formatos, dentre outros fatores, busca-se nesse momento apenas promover uma ambientação e um rápido olhar nos momentos que tornaram possível o nascimento das séries que vemos hoje. De forma declaradamente resumida, apenas se pontuam alguns marcos históricos, para que se possa no subtópico seguinte aprofundar as questões metalinguísticas das séries propriamente ditas.

4.1 Reflexões sobre a tessitura da ficção na televisão

Uma das primeiras iniciativas para buscar definições seja o ato de aglutinar determinado objeto ao lado dos demais que partilhem entre si características em comum, dando origem a noções como classe, família, raça, tribo, estilos, dentre outros. A respeito dessa conduta, Maingueneau (2002) acredita que somos condicionados por um tipo de ‘competência genérica’, acreditando que, mesmo sem nomenclaturas formais, naturalmente adotamos essa tendência de padronizar, criando uma troca simbólica.

Mesmo não dominando certos gêneros, somos geralmente capazes de identificá-los e de ter um comportamento adequado em relação a eles. Cada enunciado possui um certo estatuto genérico, e é baseando-se nesse estatuto que com ele lidamos: é a partir do momento em que identificamos um enunciado como um cartaz publicitário, um sermão, um curso de língua etc., que podemos adotar em relação a ele uma atitude que convém. (MAINGUENEAU, 2002, p. 44).

Logo, ocorre um processo cíclico, da mesma forma que se criam os gêneros e a eles se reage, a própria noção de gênero, que perpassa pelo tempo sempre adotando novas formas, conduz nossas formas de agir. No tocante as expressões artísticas, como teatro, música, literatura e cinema, Machado (2002), vislumbra a ação do gênero como uma:

[...] força aglutinadora e estabilizadora dentro de uma determinada linguagem, um certo modo de organizar idéias, meios e recursos expressivos, suficientemente estratificado numa cultura, de modo a garantir a comunicabilidade dos produtos e a continuidade dessa forma junto às comunidades futuras. É o gênero (derivado do latim *genus/generis*, ou seja, família/espécie) que orienta todo o uso da linguagem no âmbito de um determinado meio, pois é nele que se manifestam as tendências expressivas mais estáveis e mais organizadas de evolução de um meio, acumuladas ao longo de várias gerações de enunciadores.

A noção de gênero, com ênfase em obras artísticas, começa a se desenvolver na obra *Poética* de Aristóteles (2011), quem, ao se debruçar sobre as manifestações estéticas do homem, elencou alguns gêneros básicos como drama, sátira, tragédia, poesia lírica, poesia épica,

epopeia, ditirambo, etc. Traz-se a obra aristotélica pois, na concepção de teóricos como Pickard-Cambridge (1927), Lesky (1996) e Sousa (2003), é nela que se identificam as primeiras noções de gênero, assim como caracterizações de origens de estilos tão marcantes e fundantes como ditirambo (que para Aristóteles (2011) é onde se origina tanto a comédia quanto a tragédia) e outros mais que reverberam até hoje, sob novos pontos de vista e especificidades técnicas.

O gênero, então, como categoria de classificação tende a perpetuar até tempos mais contemporâneos, não se limitando ao que fora elaborado na obra *Poética*, porém perpassando pelas mais variadas áreas - passando a ser regido, também, por outros fatores além de questões técnicas e estilísticas, como também comerciais: organização de estoque, composição de propostas de venda, personalização de gostos, estratificação de conteúdo, dentre outros. (MACHADO, 1999)

Bakhtin aponta que: “O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero” (1979, p. 91). De fato, ao buscar categorizar objetos e produções que partem do ser humano, é natural compreender que essa iniciativa é passível de mudanças e reinvenções diversas, apresentando um processo cíclico que se retroalimenta com o passar dos tempos.

Para o autor,

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1979, p. 279).

Machado (1999) aponta para a noção de gênero, enquanto uma forma absoluta e infalível de categorização, tem passado por diversas problematizações e questionamentos, principalmente no atual paradigma pós-moderno. Acredita-se que tais subversões e contrarreações a ideia de gênero residam em uma crítica de natureza emancipatória ao estruturalismo³⁴ fortemente disseminado pelas mais variadas áreas. Apesar desse posicionamento epistemológico ser oriundo da linguística, a partir da obra *Cours de linguistique*

³⁴ Para R.L. Trask (2004, p. 100) o estruturalismo consiste em “[...] uma abordagem no estudo da linguagem que considera os idiomas como sistemas estruturados. Antes do século XX, os linguistas adotaram a respeito das línguas uma perspectiva atomística: eles assumiram os idiomas essencialmente como coleções de elementos individuais tais como os sons da fala, as palavras e as desinências gramaticais. No início do século XX o linguista suíço Ferdinand de Saussure introduziu uma perspectiva muito diferente: ele defendeu a ideia de que se faz mais justiça às línguas considerando-as como sistemas estruturados, no interior dos quais cada elemento se define primordialmente pela maneira como está relacionado aos outros elementos. Segundo essa perspectiva, que recebeu o nome de estruturalismo, o objeto primário de estudo é o sistema, não os elementos particulares presentes no sistema.

générale de Ferdinand Saussure (1996), essa corrente transita por diversas áreas e teóricos, como Roland Barthes e Tzvetan Todorov com a narratologia, Claude Lévi-Strauss na antropologia, Jacques Lacan na psicanálise, Jean Piaget na epistemologia, dentre outros. (BRANDÃO, 2015)

Em linhas gerais, todo e qualquer estudo que busque identificar padrões e tenha a “[...] crença de que os fenômenos da vida humana não são inteligíveis exceto através de suas inter-relações. Estas relações constituem uma estrutura e, ainda por trás das variações locais dos fenômenos superficiais, existem leis constantes do extrato cultural”. (BLACKBURN, 2008, p. 97) pode ser considerado de ordem estruturalista. Porém, com o passar do tempo, essa corrente passa a ser alvo de críticas severas e, gradativamente, dá espaço para uma nova corrente, o pós-estruturalismo.

As críticas pós estruturalistas ao estruturalismo estão, tipicamente, baseados em suas teses fundamentais: (1) nenhum sistema pode ser autônomo (auto-suficiente) da forma que o estruturalismo exige; e (2) as dicotomias definidoras nas quais o sistema estruturalista está baseado expressam distinções que não se sustentam após uma cuidadosa análise. Os pós-estruturalistas mantêm a crítica estruturalista do sujeito, negando ao sujeito qualquer papel importante na fundação da realidade ou no conhecimento que podemos ter dessa realidade. (GUTTING *apud* PETERS, 2000, p. 39).

Chama-se de pós-estruturalismo pois essa corrente não busca abnegar completamente a noção de estruturas, mas sim ir além dessa ideia e compreender, também, o papel do indivíduo enquanto ser autônomo e analisar suas formas de agir diante as pressões sociais, econômicas, políticas, dentre outras. Logo, para ir além das estruturas, é primeiro necessário adicionar novas abordagens e práticas, como aponta Peters (2000, p. 37):

O pensamento pós-estruturalista desenvolveu uma série de diferentes métodos e abordagens como, por exemplo, a arqueologia, a genealogia, a desconstrução, cada um dos quais funciona de acordo com sua própria lógica, mas, considerados em seu conjunto, eles tendem a enfatizar as noções de diferença, de determinação local, de rupturas ou descontinuidades históricas, de serialização, de repetição e uma crítica que se baseia na ideia de ‘desmantelamento’ ou de ‘desmontagem’ (leia-se ‘desconstrução’).

Talvez aparente estar deslocada toda essa reflexão a respeito de uma corrente epistemológica quando falamos de televisão, porém é justamente nessa transição de pensamento que reside a argumentação que buscamos propor: pensar em gênero não é suficiente para contemplar a atual complexidade dos fenômenos televisivos contemporâneos, não no sentido que se deve negar completamente a ideia de gênero, porém a ela se pode adicionar mais nuances para que possa contemplar e categorização das séries modernas sem ser reducionista ou pejorativo. Afinal, como aponta Machado (2002, p. 70):

Os gêneros existem numa diversidade tão grande que muitas vezes se torna complicado estudá-los enquanto categorias. De fato, como colocar no mesmo pé de igualdade eventos audiovisuais tão distintos entre si, como uma narrativa de ficção seriada, a transmissão ao vivo de uma partida esportiva, o pronunciamento oficial de um presidente, um videoclipe, um debate político, uma aula de culinária, uma vinheta com motivos abstratos ou um documentário sobre o fundo do mar?

Ao se trazer a ótica estruturalismo *versus* pós-estruturalista para o âmbito das séries, colocam-se duas possibilidades. Em nível de análise (lê-se, aqui: análise metalinguística com foco em questões técnicas de roteiro, arco narrativo, etc.), como muito ocorre nos estudos dessa área, ainda se adote uma postura estruturalista, agindo de acordo com a “jornada” narrativa que o pesquisador buscará decompor a obra em questão. Porém, para um olhar além do estruturalismo, buscam-se transgredir imposições imutáveis como a ideia de gênero e, ainda, afunilar as sufocantes paredes entre um gênero e outro, principalmente quando se fala de televisão e televisualidades, onde definições universais e reducionistas como apenas “drama”, “comédia”, “romance”, dentre outras, não são capazes de, por si só, abarcar toda a complexidade em que se calca a ficção televisiva contemporânea.

Então, em auxílio ao pensamento de gênero, trazem-se mais dois conceitos pertinentes para o campo da televisão: formato e conceito. Sumariamente falando, conceito seria “o que é”, enquanto formato seria “como se dá”. Nesse sentido, mesmo que de forma não nomeada, quando se fala de gênero em televisão, falam-se também dessas duas categorias, como aponta Aronchi de Souza (2004, p. 44):

A classificação de categoria e gênero em televisão vem sempre acompanhada de um conceito com poucas referências científicas: formato. No caso dos programas de televisão, a ‘forma’ é a característica que ajuda a definir o gênero, o conjunto das ações integradas e reproduzíveis, manifestado por meio de uma intencionalidade, de um contorno plástico que chamamos de formato de um programa, que pode apresentar-se de maneira combinada, assumindo elementos de outros gêneros e possibilitando o surgimento de novos programas.

Uma das primeiras reflexões que, de forma declarada, aborda o conceito de formato é visto na obra *Televisions* de Raymond Willians (2013), elencando algumas *forms* (formas) que acreditava delinear todo o espectro televisivo, sendo elas: as formas baseadas em notícias, educativas, esportes, músicas, filmes, debates, passatempos e propagandas. Seu grande trunfo foi o reconhecimento do hibridismo de gêneros que aflora na televisão, conceituando o que hoje conhecemos como *docudrama* (documentário + drama, narrativa de fatos reais, porém que se dá a partir de recursos técnicos e atores, ao invés de usar apenas imagens e sonoras originais do evento em questão). (WILLIANS, 2013)

Pela ótica de Creeber (2015) quem, em seu livro, *The Television Genre Book*, discorreu sobre a herança deixada pelos outros meios no tocante à categorização dos programas de televisão, identificando ainda uma tendência em atribuir gêneros cinematográficos e literários para produtos televisivos (drama, comédia, mistério, ação, etc). Até certo ponto, acredita ser viável, porém, insuficiente para abarcar toda a complexidade televisiva. (CREEBER, 2015)

Logo, em nível de categorização, identifica-se algo entorno de oito grandes gêneros e seus formatos possíveis, cada qual com subdivisões próprias. Elencando, por exemplo, Drama (que como subgêneros possui: Policial, detetive, *Western*, hospitalar, docudrama, adolescente, *sci-fi*, etc); Comédia (*sketch show*, *stand-up comedy*, *sitcom*, *comedy vérité*, etc); Documentário (relatos realistas, diário de experiência/viagens, educativos/funcionais, vida selvagem, etc); Entretenimento popular (*Quiz show*, Talk shows (divisões possíveis: celebridades, entrevistas, focando em histórias do público), esportes, música, programas de auditório, publicidade, etc); *Reallity TV* (Programas de transformação (carros, casas, moda), Programas de talentos (competições em áreas diversas, como por exemplos competições de culinária), *Docusoaps* (mix de um modelo de documentário, porém com cunho de entretenimento, geralmente são programas que acompanham a rotina de famosos, como o messiânico *Keeping Up With The Kardashians*). (CREEBER, 2015)

A partir do pensamento de Creeber (2015), conseguimos vislumbrar um pouco melhor essa organização: tem-se um formato em que se desenvolve determinado conceito sob o “selo” de um gênero específico, como ocorre no gênero maior drama, que pode se decompor nos formatos de drama policial, drama hospitalar etc. No tocante ao conceito, nada mais é do que a abordagem, reflexão e/ou ponto de vista potenciais para serem desenvolvidos dentro do formato em questão. Dando uma luz a essa argumentação, Jost (2007, p. 78, grifo do autor) exemplifica:

O formato deve ser distinguido daquilo que os profissionais chamam de conceito. Esse último designa a ideia que está na base de uma emissão: pode ser, por exemplo, fechar jovens em um estúdio-apartamento e observá-los em seu cotidiano. Esse conceito pode conhecer diversas variações: os candidatos podem ser desconhecidos e condenados à exclusão até o final (*Big Brother*), obrigados a constituir um casal (*Loft Story*), escolhidos em diferentes países no meio estudantil (*Nice People*) ou divididos em dois apartamentos (*Les Co-locataires*).

Aborda-se o estudo de Creeber (2015) e Jost (2007) não com a iniciativa de adotá-lo como absoluto, até porque conforme foi visto pela ótica de Bakhtin (1979) é extremamente improvável a existência de gêneros cabais para categorizar produções que partem do espírito e criatividade humana. Nesse sentido, trazer os diversos gêneros e formatos apontados por

Creeber (2015) tem apenas como iniciativa ambientar o leitor a complexidade e criatividade que compõe a televisão contemporânea.

Situando a reflexão de gênero, conceito e formato para um contexto de estudos brasileiros, por exemplo, temos Machado (2002), que aborda seis formatos centrais, sendo eles: dialógicos (talk show, entrevistas, debates, programas de auditório, etc), ficção seriada (séries, miniséries, telenovela, etc), informativo (telejornal, horários políticos, comunicados), transmissões ao vivo, videoclipes/musicalidades e poesias televisuais (vinhetas animadas, sketches, etc) (MACHADO, 2002).

Aronchi de Souza (2004), adota uma ótica diferente de Machado (2002) e outros teóricos da área, enquanto categorizam, por exemplo, informativo como um “formato”, Aronchi de Souza (2004) intitula de “categoria”, partindo do princípio que na realidade a união de formatos compõem um gênero, e diversos gêneros compõem as categorias. Para ele, então, existem algumas categorias matriciais: informativo (telejornal, documentário, entrevista), educação (institucional, programas técnicos sobre ofícios e procedimentos), publicidade (sorteios, políticos, comerciais), outros (esporte, religioso, etc) e entretenimento (elencas, para essa categoria, mais de 23 gêneros possíveis, como *game show*, *reality show*, *western*, *sitcom*, *teledramaturgia*, séries, dentre outros). (ARONCHI DE SOUZA, 2004).

Busca-se desenvolver a noção de que o ofício de categorizar os programas televisuais pelos prismas de formato, gênero, categoria, conceito, dentre outros, é uma tarefa complexa e extremamente subjetiva, uma vez que existem diversos posicionamentos acadêmicos, técnicos e comerciais que podem orientar essa atividade. Além que especificidades técnicas, outro prisma possível para categorizar as séries é no tocante a níveis de produção, tendo como foco, principalmente, a qualidade. A partir dessa problemática, a categoria *Quality TV*, ingressa no contexto de análise e categorização das séries.

Porém, antes de se falar da *Quality TV* propriamente dita, é pertinente abordar de onde ela se origina, o período histórico da televisão em específico: a idade de ouro televisiva. Para Thompson (1997), esse momento é localizado entre 1947 e 1960, e é caracterizado por alguns fatores proeminentes, como: (a) com o término da segunda guerra e a emergência da geração dos *baby boomers* os investimentos começaram a focar na indústria do entretenimento, majoritariamente na clássica Hollywood, porém também na até então recente televisão; (b) diferente do âmbito acadêmico, a televisão era bem aceita e considerada sofisticada (como menos de 50% da população tinha acesso, a tv adquiriu rapidamente caráter de artigo de luxo), logo se tornou desejada no meio social, comercial e bem vista entre os críticos especializados. (THOMPSON, 1997)

Não obstante, como já se trabalhou previamente, muitas obras de literatura e dramaturgia começaram a compor a programação da televisão, (c) porém nesse período, obras clássicas como *Alice no País das Maravilhas* (adaptada para televisão em 1954), atraindo os olhares do público e, principalmente, de anunciantes, que (d) começam a orientar seus investimentos para a televisão, que não somente é frutífero para o crescimento do meio, como também dá origem aos primeiros programas efetivamente próprios da televisão, e não apenas adaptações de obras literárias, como *Ford Theatre* (produzido pela NBC, veiculou até 1952-1957, patrocinado pela Ford) e *Philco TV Playhouse* (também pela NBC, entre 1948-1955, promovendo a Philco). (THOMPSON, 1997)

Por fim, o traço mais marcante desse período é o advento do (e) *videotape*, que permitiu a emancipação de transmissões ao vivo, para a composição de programas assíncronos, permitindo as emissoras produzirem mais programas e começarem a adotar um modelo mais comercial de organizar seus horários, e dessa transição (f) a televisão se populariza, são criados os *breaks* comerciais, dando oportunidade para uma maior capitalização e atração de mais anunciantes, e a partir dessa popularização e maior capitalização do meio, (g) as obras não mais são vinculadas a apenas um patrocinador maior, dando vazão para o nascimento de obras próprias do meio e orientadas única e exclusivamente pela lógica televisiva: a serialização. (THOMPSON, 1997)

Diante desse momento, Thompson (1997) acredita ser o fim da proeminente idade de ouro, pois acredita ter ocorrido uma quebra na qualidade presente nas adaptações de obras de teatro para televisão, assim como os programas feitos especialmente para patrocinadores específicos (que possuíam um mais que generoso orçamento e altos níveis de produção), para dar espaço a obras mais “simples”, como comédias de situação (*sitcoms*) no estilo de *I Love Lucy* e obras de teor policial como *Dragnet* (originalmente veiculada na NBC, de 1951 até 1959, porém possuindo dois *remakes* notórios ao ser comprada pela ABC, o primeiro em 1967-1970, e o segundo em 2003, que não sobreviveu mais do que uma temporada inteira). (THOMPSON, 1997)

Nesse sentido, a associação com o fim da idade de ouro, em Thompson (1997), reside na troca de “qualidade televisiva” pela ótica capitalista de produção em massa possibilitadas pela *videotape*, onde programas enlatados de natureza menos complexa e mais superficiais tomam as telinhas, apenas a intenção de alimentar e manter o capitalismo girando e a televisão se massificando. Com o passar dos anos, após certo conformismo e aceitação dessas narrativas menos complexas, começa a ocorrer um contra movimento a essa crescente tendência, a *Quality TV*.

A priori, o conceito de *Quality TV* surge, em primeiro lugar, em revistas e no discurso de críticos de televisão em 1980, que chegam a alegar que a *Quality TV* seria uma segunda era de ouro televisiva. Academicamente falando, é na publicação *M.T.M: Quality TV* (1984) que se tem a primeira menção do termo, utilizado para analisar as produções televisivas de canais como M.T.M, CBS e NBS. A emergência – e compreensão – desse termo se dá pela lógica da clássica dicotomia de qualidade versus quantidade. Em 1980, onde se tinha uma crescente massificação e produção em larga escala de televisão (quantidade) a qualidade acabará por decair em prol da quantidade. Porém, no mesmo período, uma nova transformação econômica marca a televisão: os canais por assinatura. (STARLING, 2006)

Nesse sentido, a qualidade começou a entrar em voga novamente, uma vez que era ela quem iria assegurar o interesse e, posteriormente, assinatura de canais privados. Por isso, os canais de televisão precisaram inovar uma vez mais, já que a criação de canais por assinatura passa a segmentar os perfis e setorizar as demandas, o imperativo agora é qualidade, e não quantidade.

Da mesma forma que a TV, ao se transformar em mídia de massa, liberou Hollywood para sair em busca de públicos mais específicos, a popularização do acesso a TVs a cabo, ao provocar a divisão da audiência em muitas partes, estimulou a TV a fazer o mesmo. As redes de TV, assim como os cineastas, deixaram de lado seus próprios códigos de produção assim que sua audiência começou a encolher. (STARLING, 2006, p. 21).

A qualidade, agora, era o único caminho viável para a sobrevivência comercial, fazendo com que as produtoras e emissoras se voltassem mais para a complexidade de suas obras do que a proliferação de enlatados para suprir demandas e “tapar buracos”. Afinal, nesse período, a televisão enquanto meio já estava consolidada e, mesmo que em níveis diferentes, cada país - com sua particularidade - já desenvolvera sua própria tradição televisiva e não mais dependia, única e exclusivamente, dos enlatados para existir. (STARLING, 2006)

Desse cenário, emerge a seminal obra *Hill Street Blues* (NBC, 1981-1987) cujo enredo era completamente inovador e serviu de inspiração para as obras futuras. De acordo com Machado (2002, p. 95) é nessa obra que surge a noção de “narrativas múltiplas entrelaçadas e abertas, com uma galeria bastante extensa de personagens e um painel mais complexo de situações diegéticas”, apresentando uma notória complexidade em sua composição, contava com mais de 10 personagens, cada qual devidamente construído e com relevância na história e abordava situações consideradas como tabu: uso de drogas, criminalidade, falhas no sistema jurídico e injustiças sociais, tendo como fundo a rotina de policiais que atuavam no fictício bairro nova-iorquino chamado de *Hill Street*.

A partir desse modelo calcado em complexidade e qualidade, algumas terminologias passam a ser adotadas para definir as séries, tendo como foco questões técnicas de roteiro. No tocante as narrativas, teóricos da área de roteiro, cada qual com sua particularidade, identificam quatro modelos de construção de roteiro: quando a história tem foco no personagem reagindo a história, denomina-se *character plot driven* (enredo conduzido pelo personagem), visto em séries como *Mad Men* (AMC, 2007-2015) e *Breaking Bad* (AMC, 2008-2013), no qual o foco da história reside no personagem enfrentando seus demônios pessoais e superando os obstáculos que a trama o impõe. (MCKEE, 2006; RODRIGUES, 2014)

Já quando o foco é na história, no universo diegético em que a trama se desenvolve, não necessariamente dando ênfase para os conflitos internos de uma determinada personagem, chama-se de *plot driven* (conduzida pelo enredo). Consiste em narrativas igualmente complexas, porém o ponto de vista reside nos efeitos da história nos personagens, e não o contrário. Esse modelo é facilmente identificável em obras que tratam sobre apocalipses e catástrofes mundiais e as peripécias para sobrevivência, como visto em *The Walking Dead* (AMC, 2010-Em andamento). (MCKEE, 2006; RODRIGUES, 2014)

Ainda tendo como foco as estratégias de construir histórias que refletem na forma de as categorizar, outros dois estilos são de fundamental compreensão: as séries *procedural* (séries com foco em procedimentos) e os *Work placement drama*. Ambas abordagens têm como foco profissões e rotinas de trabalho, porém se diferenciam no ponto de vista adotado: séries com foco no *procedural* privilegiam mais os procedimentos do ambiente de trabalho do que as relações, como ocorre na famigerada “franquia” do *C.S.I.: Crime Scene Investigation*³⁵ onde os episódios se orientam nos processos e aspectos forenses na investigação de um crime, enfatizando cenas de coleta de DNA, análise de digitais, estratégias de interrogatório, procedimentos jurídicos, etc. (MCKEE, 2006; RODRIGUES, 2014)

Enquanto as séries de ordem *procedural* dão ênfase nos processos e aspectos práticos de determinado ofício, as séries tidas como *work placement drama* vão por outro ponto de vista: as relações pessoais e profissionais dos personagens e como, individual ou coletivamente, reagem diante as problemáticas do seu ambiente de trabalho. Destaca-se como o exemplo mais adequado para a compreensão desse estilo a série *Grey’s Anatomy* (ABC, 2005-Em andamento), onde toda história se situa no fictício hospital *Seattle Grace* e aborda a história

³⁵ Diferente das demais séries que se colocou entre parênteses, a emissora original e período de veiculação, não é possível fazê-lo com CSI. A série acabou se tornando uma espécie de “franquia”, apresentando uma enorme quantidade de *spin off*, como por exemplo, CSI: Miami, CSI: NY, CSI: Cyber, cada qual com um período de exibição exclusivo, assim como emissora. No quadro geral, pensando na obra como um todo, tem como início no período de 2000 até 2015, contando com mais de 337 episódios.

dos personagens, seus dilemas éticos, pessoais, afetivos e profissionais provocados pelos seus relacionamentos e problemas vividos enquanto exercem a profissão de médicos.

Relativiza-se, neste trabalho, o uso da terminologia de *Quality TV* como apenas mais uma possível abordagem analítica – e não um dito atual “estado da arte”. Porém, quando se busca tratar de noções de “qualidade” no tocante a expressões técnicas, poéticas e artísticas, há de se convir que essa iniciativa apresenta uma notória mão dupla e uma certa dicotomia: em um ponto positivo, enaltece e agrega valor ao todo quando aliamos a noção de qualidade, já no contraponto promove um desserviço para as especificidades dos programas televisivos situados antes desse período, removendo-lhes qualquer nível de valor e promovendo uma desvantajosa comparação com os ditos programas da *Quality TV*.

Uma palavra-chave nas discussões mais recentes sobre televisão é *qualidade*. Alguns autores e alguns eventos nacionais ou internacionais instituíram, inclusive, o termo *quality television* (televisão de qualidade) para designar o novo foco de interesse. Eu particularmente não gosto dessa expressão, pois o acréscimo de um adjunto adnominal à palavra *televisão* produz uma discriminação que pode ser nociva à própria idéia que se quer defender. De uma forma geral, ninguém fala de "literatura de qualidade", nem de "cinema de qualidade", nem de "música de qualidade", uma vez que nos parece óbvio que só o que tem qualidade é verdadeiramente literatura, cinema ou música. Por que deveria ser diferente com a televisão? Ademais, a adoção de uma expressão restritiva para designar uma certa modalidade de televisão poderia reforçar um equívoco já bastante disseminado, segundo o qual a televisão, "por natureza", não tem qualidades; daí a necessidade de caracterizar a qualidade em televisão como um "acrécimo", uma situação especial, uma espécie de desvio da norma. (MACHADO, 2005, p. 23).

Nesse sentido, traz-se para a pauta um outro conceito que se adota como mais sensato e menos “escorregadio” para analisar a televisão contemporânea: a *Complex TV* (MITTELL, 2006; 2012; 2015). Sumariamente, essa terminologia é uma saída alternativa da *Quality TV* para categorizar o atual cenário televisivo, onde o foco não reside em questões quantitativas ou qualidades, mas sim na reconfiguração das produções situadas nesse contexto, dando ênfase a composição dos programas e a complexidade que conduz o atual cenário: complexidade de narrativa, complexidade comercial, complexidade social. As teóricas Motter e Munglioli (2013) dissertam que a *Complex TV*:

Trata-se na verdade de um conjunto de fatores sociais, econômicos e tecnológicos cujas ressonâncias intra/extratextuais podem ser observadas no discurso ficcional televisivo, [...]. Tais ressonâncias não ocorrem apenas nas séries norte-americanas, mas também na produção de ficção de televisão de outros países fortemente influenciada pelos padrões da indústria televisiva norte americana. São transformações que envolvem o circuito da comunicação e, portanto, constroem práticas, conceitos, códigos na forma de retroalimentação em que as questões

simbólicas não se desvinculam das práticas sociais e condições de produção. (MOTTER; MUNGIOLI, 2012, p. 4).

Para Mittell (2006; 2012; 2015), essa conjuntura compreendida como *Complex TV* tem início nos anos de 1990 e perdura até os dias de hoje. Nesse sentido, o teórico associa o nascimento dessa nova era televisiva as necessidades mercadológicas da época: com as reformulações econômicas e comerciais da televisão, surge a necessidade de investir em conteúdo mais criativo, fazendo com que profissionais de outras áreas, principalmente do cinema³⁶, passassem a ingressar o cenário televisivo e promover mudanças nos mais variados âmbitos dos programas: direção de arte, produção, narrativa, dentre outros. Nesse sentido, Mittell (2012, p. 31) reforça que “[...] a complexidade narrativa oferece uma gama de oportunidades criativas e uma perspectiva de retorno do público que são únicas no meio televisivo.”

Compreende-se, em um rápido e sucinto olhar, que a complexidade narrativa se calca em uma completa reformulação da superficialidade e simplicidade que outrora pairava na televisão. Em uma definição básica, Mittell (2012) conceitua a complexidade narrativa da seguinte maneira:

Mas o que é exatamente complexidade narrativa? Em seu nível mais básico, é uma redefinição de formas episódicas sob a influência da narração em série – não é necessariamente uma fusão completa dos formatos episódicos e seriados, mas um equilíbrio volátil. Recusando a necessidade de fechamento da trama em cada episódio, que caracteriza o formato episódico convencional, a complexidade narrativa privilegia histórias com continuidade e passando por diversos gêneros. (MITTELL, 2012, p. 36).

Enquadrado nesse contexto, alguns traços característicos são apontados como componentes das narrativas complexas: hibridismo de gênero, onde a composição do enredo não se limita por noções lineares de gênero, apresentando em suas narrativas uma transição por diversos apelos estéticos (riso, comédia, empatia, drama, adrenalina, ação, etc) assim como combinações mais definidas entre estilos (*docudrama*, *dramédia*, etc); complexidade na composição narratológica (as histórias privilegiam enredos mais complexos, com diversas camadas, níveis e desafios a serem superados, assim como uma densa rede de causa e efeito que torna imprevisível o desenvolver da história); complexidade na composição dos personagens (personagens mais ambíguos, humanos e não tão lineares, capazes de surpreender

³⁶ Muitos dos programas televisivos inovadores dos últimos 20 anos são obra de realizadores que começaram suas carreiras trabalhando com filmes, um meio culturalmente mais distinto: David Lynch (*Twin Peaks*) e Barry Levinson (*Homicide: Life on the Street* e *Oz*) como diretores, Aaron Sorkin (*Sports Night* e *West Wing*), Joss Whedon (*Buffy*, *Angel*, e *Firefly*), Alan Ball (*Six Feet Under*), e J. J. Abrams (*Alias* e *Lost*), como roteiristas. (MITTELL, 2012, p. 33, grifos do autor)

os espectadores) e, por fim, estratégias mais sofisticadas de *storytelling* (uso de não linearidade narrativa, mais de um ponto de vista para o mesmo acontecimento, recursos como *flashback* e montagens mais oníricas privilegiando os conflitos internos/externos dos personagens). (MITTELL, 2006; 2012; 2015)

Procera-se, no findar desse tópico, compor a reta final de toda uma construção epistemológica calcada nos eixos centrais que orientam esse trabalho: comunicação e educação, televisão e, agora, a ficção seriada propriamente dita. Nesse sentido, apresentam-se dois pontos: apresentar ao leitor alguns caminhos, tendências e posicionamentos possíveis no tocante a esses três eixos delineados e, para a pesquisa propriamente dita, a formulação de um arcabouço teórico pluralista e multifacetado que busca abarcar a notória complexidade em que esse trabalho se emaranha.

4.2 Merlí no contexto da indústria do entretenimento

Idealizada por Héctor Lozano a série *Merlí* foi exclusivamente produzida pelo canal TV3, tendo como idioma original o catalão. Possui um todo de 40 episódios divididos em três temporadas, tendo tido sua primeira veiculação no dia 14 de setembro de 2015, alcançando uma notória audiência de 17,7% de *share*, algo como um todo de 566.000 telespectadores sintonizados³⁷. Desde sua primeira veiculação até a última, em 15 de janeiro de 2018, a série preservava a liderança de audiência na faixa de horário que veiculava.

Salienta-se que a veiculação da série era exclusivamente catalã, mas em novembro de 2015, quando o grupo Atresmídia comprou seus direitos de veiculação, expandiu sua influência para os territórios espanhóis, sendo exibida no canal LaSexta somente em abril e junho de 2016³⁸. Porém, somente a partir de novembro de 2016 que a série adota caráter internacional, quando a Netflix também compra seus direitos de veiculação³⁹ e a insere nos mercados dos Estados Unidos e na América Latina, sendo que o Brasil em específico ingressou no catálogo da Netflix no dia 1 de dezembro de 2016 e, com o selo de “Netflix Original”, pode ser acessada pelos assinantes até hoje, sem previsão de remoção do catálogo.

³⁷ Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20170823164914/http://www.focusmedia.es/datos-audiencia-14-de-septiembre-de-2015/>>. Acesso em: 09 nov. 2019.

³⁸ Disponível em: <https://www.ara.cat/media/Atresmedia-castella-TV3-Merli-Cites_0_1462653760.html>. Acesso em: 09 nov. 2019.

³⁹ Disponível em: <https://www.ara.cat/media/Netflix-adquireix-drets-Merli_0_1691831000.html>. Acesso em: 09 nov. 2019.

Apesar da história já ter terminado, após 40 episódios divididos em três temporadas, o sucesso e adesão por parte dos fãs foi tão grande que criou-se um *spin off* da série⁴⁰, intitulado de *Merlí: Sapere Aude* (referência a frase kantiana que diz “ouse saber”, em latim) que irá ter como protagonista o antigo pupilo e aluno favorito do personagem *Merlí*, Pol Rubio (interpretado por Carlos Cuevas) e contará sua história depois de completar o ensino médio, focando no seu ingresso na faculdade de filosofia e, posteriormente, no exercício da atividade de docente. A série, até então, será veiculada exclusivamente no serviço de *streaming* espanhol Moviestar+, com estreia prevista para 5 de dezembro de 2019.

É pertinente elencar a relevância da série não só em um contexto comercial, porém também por um viés mais acadêmico. Nos atrelando a realidade brasileira, temos o ex-ministro da educação e professor titular de ética e filosofia da Universidade de São Paulo, Renato Janine Ribeiro, como um forte defensor da série, ministrando, inclusive, um curso específico sobre ela, no projeto Casa do Saber.⁴¹ Não obstante, o ex-ministro acredita que o grande trunfo apresentado na série reside justamente no manejo dado para filosofia, utilizada enquanto recurso narrativo, que torna mais palpável, lúdico e acessível a compreensão de postulados filosóficos (ARCANJO, 2018).

Esses são alguns dos entornos da obra, porém agora iremos nos apropriar da obra em si. A própria *Netflix* a categoriza pelo manto dos seguintes gêneros: séries *teen*, séries espanholas e séries dramáticas, conferindo-lhe uma classificação etária de 12 anos⁴². Tendo como foco o enredo em específico, a série *Merlí* se desenvolve, em um olhar simplista - que logo aprofundaremos, a partir das desventuras vividas pelo professor de filosofia *Merlí* Bergeron Calduch (interpretado por Francesc Orella) em seu ambiente de trabalho, o fictício liceu “Instituto Àngel Guimerà”, assim como nas suas problemáticas e dilemas gerados por suas relações profissionais, pessoais e amorosas.

4.2.1 Uma breve análise das estratégias narrativas e construção dos personagens

A principal estratégia e apelo narrativo da série é, inegavelmente, a disciplina filosofia. Pensamento, teóricos, escolas e outros fatores inerentes a essa área de saber não só

⁴⁰ Disponível em: <https://www.huffpostbrasil.com/entry/merli-sapere-aude-spin-off_br_5db09c65e4b0131fa9989c54>. Acesso em: 09 nov. 2019.

⁴¹ Disponível em: <<https://casadosaber.com.br/sp/cursos/filosofia/merli-filosofia-para-a-vida-3457.html>>. Acesso em: 09 nov. 2019.

⁴² Disponível em: <<https://www.netflix.com/title/80134797>>. Acesso em: 09 nov. 2019.

literalmente são utilizados como título dos episódios⁴³, como também orientam toda a lógica e os acontecimentos diegéticos na trama. Nesse sentido, sua lógica se aproxima ao que Mittell (2015) identifica na série *The X-Files* (FOX, 1993-2016, com *remake* em 2016 e que segue veiculado) como “monstro do dia”: os episódios, mesmo possuindo conexões com arcos maiores, funcionam de forma isolada e pautados no mistério daquele episódio em específico, que geralmente consiste na investigação de algum fenômeno de origem extraterrestre e rotineiramente termina com a resolução do conflito (descoberta do mistério, captura do alienígena, etc.) no próprio episódio.

Adotando essa lógica e inserindo-a dentro da obra *Merlí*, teríamos algo como “o filósofo do dia”, onde cada episódio tem como fundamento um filósofo em específico e em cima disso se desenvolve. Porém, diferente de *The X-Files*, essa lógica não é tão funcional e serve apenas como um conflito a ser resolvido. Em *Merlí* o apelo a filosofia vai além do aspecto instrumental e se manifesta, também, por vias simbólicas, na forma de alegorias: “[...] como conceito, alegoria pressupõe sentido hermenêutico no seu momento de criação e no momento de reinterpretação do discurso, que pode conter ou revelar um universo contextual outro que não o formalmente manifesto.” (GRAWUNDER, 1996, p. 21).

Nesse sentido, ocorre um apelo simbólico na composição dos episódios: por meio das situações, interpretações e desafios apresentados na história determinado pensamento filosófico é diluído com o desenvolver da trama, e posto diante do espectador em três níveis simbólicos possíveis: contexto, texto e subtexto (MCKEE, 2006). O contexto é o ambiente em que o texto se situa, cenários, relações, momento temporais, etc; ao passo que o texto é o que é literalmente dito e feito na obra, ou seja, as atuações, ações e falas dos personagens, enquanto o subtexto é o sentido que o texto, de forma declarada ou não, busca produzir.

No caso de *Merlí*, a filosofia é abordada nesses três níveis da seguinte maneira: o contexto, quase sempre inicial dos episódios, é dentro de uma sala de aula, onde literalmente se apresenta o argumento do episódio: uma cena do professor *Merlí* escrevendo no quadro negro, ou apenas discursando, sobre o filósofo tema do episódio; enquanto no texto propriamente dito, a filosofia se manifesta muitas vezes em falas literais dos personagens a respeito do filósofo em questão e, no subtexto que vai se desenvolvendo com o passar do episódio, ocorre a sensibilização da problemática abordada de forma subliminar e diluída por meio das situações vividas pelos personagens.

⁴³ Disponível em: <<https://merli.fandom.com/ca/wiki/Categoria:Episodis>>. Acesso em: 09 nov. 2019.

Logo, outro ponto fundamental da série são os seus personagens. Visto o inegável apelo a questões de natureza filosófica e educacional, é, também, por meio dos personagens que a história se desenvolve, assim como os conceitos filosóficos são abordados. Enquanto a série adiciona a estratégia de alegoria para diluir os ensinamentos filosóficos, outra possível abordagem adotada, no tocante aos personagens, é o conceito de arquétipo.

Jung sugeriu a possibilidade de que existia um inconsciente coletivo, semelhante ao inconsciente pessoal. Contos de fadas e mitos seriam como sonhos de uma cultura inteira que brotam do inconsciente coletivo. Os mesmos tipos de personagens parecem ocorrer em escala pessoal e coletiva. Os arquétipos permanecem incrivelmente constantes com o passar do tempo e das culturas, nos sonhos e personalidades de indivíduos e na imaginação mítica do mundo inteiro. (VOGLER, 2015, p. 62-63).

Ou seja, cada personagem em sua singularidade, personifica um arquétipo em comum a todos que assistem. Por se tratar de uma série de teor adolescente, os arquétipos trabalhados acabam por dar ênfase a figuras “clichês” identificáveis em uma típica sala de aula: o valentão, a patricinha, a “galera do fundão”, o nerd, etc., figuras essas que, só pela breve nomeação, já são passíveis de trazer lembranças e associações livres para o leitor. Nesse sentido, buscando explicitar de forma mais clara, propomos uma breve análise de alguns personagens da série:

a) Merlí Bergeron Calduch: O protagonista da série, que para Comparato (2000, p. 122) é “[...] a personagem básico do núcleo principal; é o herói da história.” Ou seja, é aquele não só com maior tempo de tela, como também a personagem que dita os rumos da história. A nível alegórico, principalmente com seus posicionamentos irreverentes e críticos, o personagem *Merlí* é construído de forma a simbolizar uma crítica aos atuais moldes do ensino, sempre buscando promover novos pensamentos e autoconsciência no tocante as práticas e ambientes de ensino. No tocante a face arquetípica do personagem, podemos tê-lo incorporando a figura do mentor, principalmente ao analisarmos sua relação com os alunos. Para Vogler (2015, p. 80) “O arquétipo do Mentor tem relação íntima com a figura do pai ou da mãe.” E assim ocorre com os alunos, que muitas vezes o procuram para além da sala de aula, buscando aconselhamentos e orientações pessoais.

b) Toni (interpretado por Pau Durà): ex-diretor do instituto Àngel Guimerà pode ser visto como um suave contraponto a práticas paradidáticas de *Merlí* e personifica as pressões econômicas, práticas e políticas que muitas vezes engessam as práticas docentes: mesmo apreciando as iniciativas criativas do protagonista, muitas vezes encontra-se obrigado a tolher sua criatividade, sempre forçando que siga o calendário escolar e ministre suas aulas dentro da sala e de acordo com as diretrizes pré-estabelecidas.

c) Eugeni Bosch (interpretado por Pere Ponce): professor de língua e literaturas catalãs, Eugeni personifica o arquétipo do professor que já perdeu o encanto pela profissão e apenas exerce o ofício de forma mecânica e funcional: não busca inovar suas práticas, aplica deliberadamente avaliações severas para induzir os alunos ao fracasso, não tolera brincadeiras e conversas no ambiente de sala de aula, não busca engajar todos os alunos, privilegia apenas os que participam da aula, chegando até a ser chamado de “Hitler” pelos alunos. A priori, é visto como um antagonista de *Merlí*, sempre buscando minar suas inovações e tecendo ferrenhas críticas a ele, porém, nos momentos finais da trama, acabam por se tornar grandes amigos.

d) Silvana (interpretada por Carlota Olcina): introduzida na terceira temporada, a personagem busca trazer um certo contraponto as práticas docentes já consolidadas na série (e em muitos ambientes escolares): o uso de aplicativos e novas tecnologias no ambiente de ensino. Ao fazê-lo, causa um certo burburinho nos professores, que começam a discutir entre si e refletir a respeito das próprias práticas docentes, polemizando se trazer aplicativos e tecnologia para a sala de aula necessariamente é sinônimo de uma aula de qualidade.

e) Bruno Bergeron (interpretado por David Solans): filho do personagem *Merlí* que, por ironia da série, torna-se também seu aluno. Alegoricamente falando, por se tratar de uma narrativa *teen*, alguns dos personagens buscam personificar algumas das problemáticas vividas nesse período – no caso de Bruno, o problema que da forma é a da descoberta sexual. Bruno, em momentos futuros da série, se assume homossexual, porém antes disso, acompanhamos toda sua jornada e dilemas que giram em torno do ato de se assumir.

f) Pol Rubio (interpretado por Carlos Cuevas): é o típico “aluno do fundão”, valentão e repetente, a um primeiro olhar. Porém, logo somos apresentados a sua complexidade: vem de uma família pobre e, por possuir diversos problemas financeiros, é obrigado a trabalhar enquanto estuda, o que dificulta sua aprendizagem – uma realidade identificável para alguns. Não obstante, dentro do próprio ambiente familiar a iniciativa em persistir na educação, em detrimento a apenas iniciar uma carreira profissional, é ridicularizada e considera inútil. Mas, a partir do amadurecimento da sua relação com o personagem *Merlí*, começa a retomar o interesse pelo aprendizado e persiste na escola.

g) Tània Llla (interpretada por Elisabet Casanovas): aluna de *Merlí*, melhor amiga de Bruno e, em momentos futuros, par romântico de Pol. O dilema personificado pela Tània reside na relação dos adolescentes com o processo de aceitação do próprio corpo diante as pressões midiáticas e sociais, uma vez que se encontra acima do peso, ainda mais em um

período de efervescentes descobertas pessoais e afetivas, demonstra certo sofrimento por conta disso, vivendo uma jornada em busca de aceitação e amor próprio.

h) Berta Prats García (interpretada por Candela Antón): melhor amiga de Tània e originalmente namorada de Pol, porém com o passar da trama torna-se mais uma parceira recorrente do que um relacionamento fixo. A Berta personifica dois dilemas em específicos: a ausência e negligência por parte dos pais, que a faz adotar posturas de escapismos para suprir essa carência (muitos parceiros amorosos, comportamentos agressivos com figuras de poder, mentir de forma compulsiva para chamar atenção e uso de álcool e festas para “tapar o buraco”) e, em um âmbito educacional, possui um não enquadramento a lógica conteudista das escolas, tendo seu talento para áreas mais artísticas (pinturas, desenhos, etc) sendo completamente negligenciados por não serem “úteis” para ser aprovada em universidades e passar nas provas das disciplinas.

i) Joan Capdevila Bonet (interpretado por Albert Baró): no começo da série, é fortemente regido pelo arquétipo do aluno nerd, focado em ter boas notas e completamente inserido no aspecto normativo escolar. Porém, com o desenvolver da trama, somos apresentados a uma realidade facilmente identificável pelos adolescentes: pais opressores, controladores e completamente focados na aprovação do filho nas disciplinas e, posteriormente, em vestibulares. Porém, em determinado momento da série, a pressão que outrora gerava submissão e conformismo no aluno, desembocava em outro extremo também identificável: a rebeldia – a forma adotada pelo personagem para se libertar das pressões sofridas.

j) Gerard Pigillem Castells (interpretado por Marcos Franz): Gerard pode ser enquadrado no arquétipo do “filhinho da mamãe”. Vindo de uma família com melhores condições financeiras, Gerard pode ser interpretado como um certo alívio cômico para a série, incorporando o clássico dilema do adolescente sem muito tato social que não leva jeito algum com seus interesses românticos, assim como tem pouco traquejo social e quase sempre se coloca em situações desconfortáveis e cômicas. Em momento futuros, representando o dilema que as vezes adolescentes passam por situações perigosas para “serem aceitos no grupo”, começa a usar maconha, influenciado por Joan, e serve de exemplos para os efeitos negativos que o uso de drogas pode apresentar: começa a apresentar tremores na mão e tem um surto psicótico promovido pela Cannabis, sendo obrigado a suspender o uso da droga e tomar remédios psiquiátricos.

k) Iván Blasco (interpretado por Pau Poch): aluno e amigo pessoal de *Merlí*, que, ao ser vítima de *bullying* (feito por Pol Rubio e Berta Prats), desenvolve agorafobia (medo irracional de estar em ambiente públicos). Por conta disso, se recusa a sair de casa a todos os

custos e a medida pedagógica adotada pelo Instituto Àngel Guimerá é lhe conferir um tutor que vai até sua casa. Quando *Merlí* assume sua tutoria, a relação dos dois se aprofunda, até que gradativamente Iván consegue superar sua fobia e retomar para a escola. Alegoricamente, a personagem Iván é a manifestação dos efeitos negativos que a prática de bullying pode gerar nas pessoas.

1) Oksana Casanoves (interpretada por Laia Manzaneres): introduzida apenas na segunda temporada, Oksana é a personificação das problemáticas de, não só ser mãe adolescente, como ainda tentar conduzir os estudos de forma paralela ao ofício da maternidade.

Apesar da série apresentar bem mais personagens do que os elencados aqui, salientamos que escolhemos esses pelos seguintes fatores: (a) relevância na trama e (b) aspecto funcional em desenvolver os conceitos filosóficos e reflexões sobre a escola e educação por meio de suas histórias, problemas e situações alegóricas que passam. Feita essa ambientação na série, devemos agora iniciar o segundo momento dessa pesquisa, agora de natureza mais prática e menos teórica. No capítulo seguinte, explicaremos os caminhos metodológicos que orientam a pesquisa para, enfim, no último capítulo, começarmos a analisar os dados coletados.

5 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O ato de pesquisar, assim como envolve trazer reflexões e promover questionamentos, também envolve a construção de caminhos possíveis para alcançar respostas. Por pesquisa, Gil (2007, p. 17), conceitua como um:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Instaura-se, então, como uma pesquisa básica, pois parte da premissa em gerar conhecimentos novos para o âmbito acadêmico, não necessariamente tendo em vista a aplicabilidade real do que aqui é pesquisado. Torna-se básica, então, pela natureza em que se propõe produzir saberes: busca alimentar novas discussões sobre o pensar crítico, assim como aprofundar as reflexões sobre como uma narrativa seriada se compõe. E, na união desses dois campos, evidenciar a potencialidade de, ao consumir a série *Merlí*, ocorrer a sensibilização para a formação do pensar crítico (TRIVIÑOS, 1987; FONSECA, 2002; GIL, 2007).

Em uma classificação inicial, essa pesquisa se configura nos moldes de uma pesquisa exploratória, pois, têm como objetivo tornar mais explícita a problemática, assim como refinar as ideias acerca do tema. Aproxima-se a esse formato, também, pelo caráter flexível e misto na organização de suas etapas, ao passo que também irá se valer de pesquisas bibliográficas e documentais, também irá se utilizar-se de entrevistas com profissionais cuja formação acadêmica é relevante para os objetivos desse estudo (TRIVIÑOS, 1987; FONSECA, 2002; GIL, 2007).

Apesar de ter caráter exploratório, o estudo em questão possui nuances de uma pesquisa descritiva, ao passo que irá procurar compreender as características estruturais e estilísticas de uma narrativa seriada. E para fazê-lo, é necessária toda uma leitura minuciosa, descritiva e crítica sobre o objeto de estudo, de forma a observar a manifestação dos conceitos e teorias no desenvolver da série *Merlí*. Ao adentrar no campo do pensamento crítico (para os devidos fins, aqui compreendido como um processo e um fenômeno), é necessário descrevê-lo em todas suas etapas, desde potencialidades para a formação, perpassando por características, e como é incitado (TRIVIÑOS, 1987; FONSECA, 2002; GIL, 2007).

Emprende-se, de forma paralela, o ofício de uma pesquisa bibliográfica, assim como uma pesquisa documental. No que diz respeito a pesquisa bibliográfica, essa abordagem reside no momento em que o investigador irá compor o aporte teórico que guiará toda a conduta

do trabalho. De forma a tornar o investigador mais próximo do tema abordado, ao passo que irá se debruçar no que se é pesquisado a respeito dos campos das narrativas seriadas e do pensamento crítico, poderá compreender o atual estado da arte dentro de tais áreas.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. (FONSECA, 2002, p. 32).

Não obstante, por tratarmos de estudar também um “produto” é necessária, de forma concomitante, uma pesquisa documental. Propõe-se essa abordagem de pesquisa por ter como objeto de estudo o “produto” *Merlí*, uma vez que será necessário interpretá-lo como uma fonte de pesquisa, ao passo que momentos de sua trama serão estudados e explicitados no desenvolvimento da pesquisa, no que concerne a pesquisa documental, Fonseca (2002) indica que seus procedimentos e processos se organizam da seguinte maneira:

Em paralelo a pesquisa bibliográfica, adotamos, também, a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Nesse estudo em específico, o documento prioritário será a narrativa seriada *Merlí*. Como apontado por Machado e Vélez (2007, p. 12), a “[...] análise do programa de televisão tem a desvantagem, portanto, de não poder contar com o próprio discurso sobre o qual fala.”

No próximo momento da pesquisa, onde os esforços metodológicos se concentram no objetivo específico “c)”, que diz respeito a averiguação da série *Merlí* na formação do pensamento crítico, o pesquisador trabalhou com entrevistas de professores de nível superior e médio enquadrados nos eixos de pedagogia, filosofia e comunicação, de forma a coletar *insights* e reflexões do público-alvo sobre a potencialidade, ou não⁴⁴, em ter a série *Merlí* como um vetor - e ferramenta - na formação do pensar crítico.

⁴⁴ Admite-se a potencialidade da série não ser considerada como uma ferramenta na formação do pensamento crítico. Uma vez que o projeto de pesquisa se articula em propor tal potencialidade, amparada por teorias do campo do pensamento crítico, cabe aos acadêmicos entrevistados atribuírem credibilidade a tal proposta. Dar-se-á margem para os acadêmicos compreenderem a proposta do pesquisador e, amparados por toda uma carreira e anos de prática profissional, emitirem uma concordância/discordância acerca da problematização suscitada pelo mestrando.

Argumenta-se que a predileção, e segmentação, por tal público justamente por tratarem seus esforços no “homem” como objeto de estudo. Entende-se “homem como objeto de estudo”, no sentido em que as áreas de ciências humanas e ciências sociais partem do homem para formular suas reflexões. Em uma definição genérica desses campos, pode-se dizer que tais ciências se sensibilizam, e constroem seu solo epistêmico, partindo de reflexões sobre como se configura, como se comporta, como se valem as relações entre si (sejam sociais, políticas, afetivas, econômicas, etc.), dentre outras práticas, expressões e processos relativos ao existir do “homem” (JAPIASSU, 1997; FOCAULT, 2000; DOMINGUES, 2004; SANTOS, 2010).

Por fim, reforçamos que ao ter foco em tal perfil também se orienta pela potencialidade em atribuir relevância e credibilidade ao estudo. Cabe, agora, delinear os principais fatores que, dentro do universo de professores de nível superior das áreas de pedagogia, filosofia e comunicação, irão delimitar, seja por inclusão/exclusão, o universo amostral.

No âmbito da inclusão, salientamos que todos os entrevistados devem ser acadêmicos das áreas de ciências sociais e humanas da UFMA, estando obrigatoriamente enquadrados nas áreas de Filosofia, Comunicação e Pedagogia, preferencialmente locados nos cursos do Campus São Luís⁴⁵, bem como se prontificar em participar da pesquisa. Ainda sobre os critérios de seleção, outro pré-requisito necessário é o engajamento em consumir a série. Têm-se essa única “obrigação” em virtude da natureza que se organiza o estudo: se é proposto averiguar a potencialidade em ter a série *Merlí* como um vetor/ferramenta para a sensibilização de um pensar crítico, é no mínimo necessário compreender de que forma a narrativa seriada tida como objeto de estudo potencialmente aborda esse tema.

No tocante os critérios de exclusão, não serão caracterizados como perfil potencial e preferencial para a pesquisa: pessoas que não se enquadrem nos critérios de inclusão, ou seja, indivíduos que não estejam dentro do ambiente acadêmico (mais em específico, do ambiente acadêmico da UFMA), assim como sujeitos que não demonstrem interesse em ou consumir a narrativa seriada *Merlí*. Não obstante, fatores como gênero, idade, nome, endereço, contatos, dentre outros de origem pessoal não serão considerados.

Nesse sentido, o processo para alcançar e recrutar indivíduos será balizado pela prática metodológica conhecida como *snowball sampling* (“amostragem bola de neve”) que

⁴⁵ Enfatizamos, para os devidos fins, que utilizamos o termo “preferência” não de forma excludente. Serão priorizados participantes no campus da UFMA São Luís, porém ao adotar o método *snowball*, ocorre a possibilidade de ser indicado um participante que não necessariamente leciona na UFMA. E caso o ocorra, o mesmo não será desconsiderado.

sumariamente pode ser compreendida pela metáfora da bola de neve: começa com uma pequena quantidade, que diante a queda vertiginosa por uma montanha, se une a mais partículas de neve, que se une a mais neve, mais neve, até o ponto que, de uma pequena quantidade, emerge uma imensa bola de neve.

Na lógica de uma amostragem não probabilística⁴⁶, essa metodologia basicamente se conduz da seguinte forma: têm-se um “participante zero”, ou como Albuquerque (2009) chama, uma “semente”, a qual se aplica o instrumento de coleta – no caso dessa pesquisa, a entrevista – e ao findar da atividade, solicita-se que a “semente” indique outro indivíduo, criando assim uma cadeia de, nesse caso em específico, entrevistas que só terminará até que se alcance o “ponto de saturação”⁴⁷. Logo, torna-se ideal a aplicação desse método pois irá contemplar o universo proposto a trabalhar e criar uma rede de entrevistados que não só se adequam ao perfil, como também são perfeitamente aptos a dar credibilidade, reflexões e posicionamentos vitais para esse estudo (GOODMAN, 1961; BIERNACKI; WALDORF, 1981; VELASCO; DÍAZ DE RADA, 1997; PENROD *et al.*, 2003).

Apresentamos, em linhas gerais, qual estratégia metodológica foi adotada para compor o universo da amostragem. Cabe, agora, partir do cenário em que já se tem esse universo e, dentro dele, como foi feito para coletar os dados. Para tal, aderimos ao método de coleta das entrevistas. Essa metodologia de pesquisa é tratada pelos teóricos como uma prática pertinente a diversos campos do saber: perpassa pela esfera das ciências sociais, ciências humanas, educação, saúde, sociologia do consumo, marketing, dentre outros. Tem como finalidade a coleta de dados por meio dos depoimentos, posicionamentos e reflexões do indivíduo, devidamente conduzido pelo pesquisador, que nesse momento, adota a postura de entrevistador. (BECKER, 1994; VEIGA; GONDIM, 2001).

Sumariamente, uma entrevista nada mais é que um diálogo entre dois indivíduos, o entrevistado e o entrevistador, orientada por um roteiro e tópico central, onde o entrevistador apresenta proposições, reflexões e questionamentos ao seu entrevistado, na busca de um retorno do mesmo agora com seus posicionamentos acerca do tema proposto. E assim se dará nessa pesquisa: o pesquisador se colocará diante do entrevistado, munido de um roteiro previamente elaborado (conferir Apêndice A) recheado de perguntas e provocações a respeito da série *Merlí*.

⁴⁶ Para Bickman e Rog (1997) uma amostragem não-probabilística é quando se é estabelecido algum critério para a seleção dos indivíduos, de forma a aparar as arestas da aleatoriedade, fazendo com que a seleção do público se dê de forma consciente e não generalista.

⁴⁷ O “ponto de saturação” se dá quando a discrepância/pluralidade das respostas é quase nula, sendo caracterizado pelo momento de equilíbrio da pesquisa, onde ocorre uma estabilização e padronização nas respostas, fazendo com que se torne desnecessário prosseguir com a coleta de dados (ALBUQUERQUE, 2009).

Não obstante, é importante reforçar que o áudio coletado é de acesso único e exclusivo do pesquisador e a orientação, com a finalidade em abstrair e interpretar os dados gerado pelas discussões. Ao transcrevê-los para o texto, a fala de cada indivíduo será caracterizada de forma a assegurar o anonimato dos envolvidos⁴⁸.

Por fim, o tratamento analítico de tais dados coletados será a análise de conteúdo. Acerca de tal abordagem, a pesquisadora Laurence Bardin (2011) conceitua como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47).

Enquadrado e agrupando as respostas em seus respectivos tópicos e momento da entrevista, o conteúdo foi analisado de forma a cruzar o que foi dito pelos entrevistados, com os conceitos e pensamentos previamente levantados no aporte teórico. No final desse processo, foram colocados no corpo do texto os resultados já tratados, onde em cima do conteúdo, o pesquisador suscitará as discussões realizadas e, a partir delas, averiguar a potencialidade em ter a narrativa seriada *Merlí* como um vetor (e ferramenta) para a sensibilização da formação de um pensamento crítico.

Salientamos que, a priori, a metodologia teria se bastado com tudo que foi descrito acima, porém, com o desenvolver da pesquisa, encontramos alguns percalços que conduziram para alguns acréscimos e reformulações que motivaram a escrita do subtópico a seguir.

5.1 Ponto de virada metodológico

Utilizamos aqui, nesse título, uma pequena liberdade criativa em trazer um termo técnico do campo do audiovisual para expressar o que aconteceu com o desenvolvimento da dissertação. Para Field (1995, p. 96-97), um *Plot Point* (ou Ponto de Virada, como usamos aqui) é o termo utilizado para expressar “[...] um incidente, ou evento, que ‘engancha’ na ação e a reverta noutra direção.” Ou seja, aquele clássico momento em uma história que, quando acreditamos que tudo estava dando certo, fatores alheios ao controle das personagens se manifestam e dão uma virada na história, conduzindo a outro rumo.

Field (1995, p. 23-24) complementa: “Um ponto de virada pode ser qualquer coisa: um plano, uma fala, uma cena, uma sequência, uma ação, qualquer coisa que mova a história

⁴⁸ A priori, propõe-se atrelar a fala transcrita a área do entrevistado. Por exemplo, no corpo do texto a fala do profissional acadêmico da área de Filosofia será citada e referenciada como “FILOSOFIA (número)”

para frente.” E como a vida imita a arte ou a arte imita a vida, assim foi com essa dissertação. Apresentaremos agora, antes de introduzirmos a complementação metodológica adotada, alguns dos principais percalços que consideramos como pequenos pontos de virada:

a) Não manutenção da rede de indicações: idealmente, o método de *snowball sampling* funciona com a sistemática de indicações, bem como uma bola de neve, que começa pequena, e conforme desliza montanha abaixo aglomera mais neve e torna-se colossal. E assim, idealmente, deveria ser o desenvolvimento: uma pessoa indica outra, que suscetivelmente indica outra até atingir um ponto de saturação. No caso da pesquisa em específico, isso não aconteceu com as áreas de Educação e Comunicação.

b) Baixo nível de engajamento dos indivíduos abordados: ao todo, diversas abordagens pouco sucedidas foram feitas. A primeira que elencamos, e buscaremos esmiuçar mais a frente, foi dentro da própria UFMA. Foram enviados e-mails para todos os professores do departamento de Pedagogia e Comunicação, totalizando um todo de 113 e-mails enviados. Dos quais, apenas 12 responderam – declinando a participação.

c) Pouco comprometimento: nesse ponto, foi necessário abrir para além da UFMA, um dos primeiros passos para a implementação do “complemento metodológico”. Ao fazê-lo, conseguimos mais algumas entrevistas. Idealmente, com essa iniciativa, teríamos conseguido extra: 2 entrevistas de comunicação e 3 de pedagogia. Porém, os docentes que a priori se solidarizaram com a pesquisa, demonstraram interesse em participar, quando chegamos em momentos de marcar a data, ou envio de material para responder online, não retornavam e-mails e mensagens. Logo, inviabilizaram a participação.

Nesse sentido, temos a ocorrência de duas alterações: a primeira diz respeito aos critérios de inclusão e exclusão, que a priori limitavam-se a docentes única e exclusivamente da UFMA (Campus de São Luís). Com o desenvolver da pesquisa, constatamos primeiro um baixo nível de abertura e engajamento dos potenciais candidatos, tornando impraticável centrar a pesquisa apenas nesse universo. A outra alteração, na verdade, é a adição de mais um método de recrutamento, a netnografia, que conceituaremos a seguir.

Como uma forma de contornar essas questões, instaura-se como um “complemento metodológico” a netnografia, que pode ser compreendida como uma “[...] pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo online.” (KOZINETTS, 2014, p. 61-

62). O campo online para a netnografia foi o grupo no *Facebook* “*Merlí – Histórias e Filosofias*”⁴⁹, uma vez que atende aos critérios apontados por Kozinets (1997, p. 9):

(1) indivíduos familiarizados entre eles, (2) comunicações que sejam especificamente identificadas e não-anônimas, (3) grupos com linguagens, símbolos, e normas específicas e, (4) comportamentos de manutenção do enquadramento dentro das fronteiras de dentro e fora do grupo.

Não obstante, opta-se em utilizar esse grupo orientado, também, pelos seguintes fatores: o grupo é de brasileiros, logo situa o ponto de vista a realidade do consumidor nacional, pelo mesmo motivo, a linguagem adotada é o português (pt-br), o que facilita o processo de análise de dados⁵⁰. Logo, “A etnografia é a metodologia ideal para iniciar esse tipo de estudo [...] Uma etnografia da internet pode observar com detalhes as formas em que se experimentam o uso de uma tecnologia” (HINE, 2004, p. 13) ou, no caso deste estudo, observar as formas que se é experimentada a série *Merlí*.

O uso da netnografia nesse grupo se deu da seguinte forma: realizou-se uma postagem, vista na Figura 1, apresentando aos membros a pesquisa, assim como realizando um convite para participar.

⁴⁹ Disponível em < <https://www.facebook.com/groups/2096461767242210/about/> >.

⁵⁰ Existem mais grupos, porém, em sua maioria são compostos por pessoas da Catalunha, que possuem como idioma o Catalão. O que inviabiliza a coleta de dados por questões práticas impostas pela barreira idiomática.

Figura 1 – Postagem de recrutamento.

Peripatéticos, necessito da ajuda de vocês.

Sou Marcelo Lima, mestrando no programa de pós-graduação em Cultura e Sociedade da UFMA (PPGCult/UFMA).

Atualmente, para minha dissertação, estou estudando a série Merli! Minha pesquisa é sobre a utilização da série no ambiente de ensino, tendo em foco averiguar a potencialidade dela em instigar o pensamento crítico nos espectadores.

Uma parte dela, além de toda fundamentação teórica normal, é uma pesquisa de campo. No caso, uma entrevista com docentes das seguintes áreas: comunicação (pois a série é um produto da indústria cultural, inserida na lógica da comunicação), filosofia (para averiguar a representatividade, como são abordados os conceitos, etc) e pedagogia (avaliar a competência de pensamento crítico, instrumentalização pedagógica, etc).

Nesse sentido, vocês saberiam indicar/se voluntariam a participar? Tenho três critérios apenas:

- 1) ser docente de uma das seguintes áreas: comunicação, pedagogia e filosofia
- 2) ter assistido a série
- 3) conseguir responder o questionário até 20/set

Sou de São Luís-MA, quem for daqui também e se encaixar no perfil, adoraria fazer a discussão presencialmente (se possível, claro). Aos que não forem daqui, o questionário pode ser aplicado de forma digital sem problemas (Whats, Skype, doc no word, e-mail, etc)

Por favor, ajudem um peripatético a se tornar mestre!

   55 74 comentários

Fonte: Facebook (2019)

Após feita a postagem, teve-se um período de recrutamento individualmente com cada um, formalizando o contato por e-mail, para tanto disponibilizar a entrevista de forma adaptada, como o TCLE. Na Figura 2, trazemos alguns exemplos de como se deram as interações e algumas das conquistas.

Figura 2 – Interações e feedbacks dos participantes



Fonte: Facebook (2019)

Descrevemos essa pesquisa como utilizadora, sim, do método de *snowball sampling*, porém não por si só como a única ferramenta mantenedora do estudo. Para alcançarmos a quantidade que julgamos viável na pesquisa (abordamos números, datas e demais detalhes no capítulo a seguir), foi necessária a implementação sinérgica e híbrida dos dois métodos acima descritos. No capítulo seguinte, por fim, traremos os resultados obtidos e algumas possíveis interpretações, inferências e conclusões que definiremos como resultados da pesquisa.

Por fim, elencamos uma outra alteração que aconteceu com o desenvolver da pesquisa: a utilização do software *NVIVO*⁵¹, para auxiliar na organização dos dados. Após terem sido realizadas as entrevistas e transcritas no *Microsoft Office Word*, tivemos em mãos uma quantidade bruta de conteúdo para tratar e para tal, julgamos necessário balizar o processo de análise com o *NVIVO*, que foi utilizado principalmente para o cálculo do percentual ponderado

⁵¹ Para maiores informações do *NVIVO*, indicamos o acesso ao seguinte endereço eletrônico: <<http://www.qsrinternational.com/nvivo-portuguese>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

das palavras de maior incidência na pesquisa que, por conseguinte, ajudou na criação das categorias de análise.

É importante frisar que, em hipótese alguma, o uso do *software* suplanta o trabalho direto do pesquisador, o auxílio que o programa presta a pesquisa é apenas de natureza instrumental, lê-se: uma forma rápida para realizar o cálculo do percentual ponderado, assim como oferecer ferramentas que auxiliam na organização do processo de recorte das unidades de registro.

5.2 Pré-análise de dados: caracterização da amostra, instrumento de coleta e categorias de análise

Conforme abordado na metodologia, a análise dos dados é balizada seguindo os preceitos propostos pela “Análise de Conteúdo” (AC) de Bardin (2011). Nesse sentido, os dados aqui apresentados passaram por uma série de etapas, tratamentos e refinamentos, passando pelas seguintes etapas: a) organização da análise; b) codificação; c) categorização e d) refinamento e inferências dos dados coletados (BARDIN, 2011, p. 280).

Nesse sentido, tendo em mente nosso estudo em específico, a organização da análise contou, primeiramente, com uma pré análise que ocorreu após a coleta do material, desde as entrevistas, até a transcrição dos áudios em texto, para conquistar um *corpus* de treze entrevistas (das quais duas são da comunicação, oito da filosofia e três da pedagogia). De forma concomitante ao processo de transcrição, ocorreu também a leitura flutuante, que seria a iniciativa do pesquisado se ambientar aos dados coletados, fazendo uma leitura de todas as informações apresentadas, dando início a organização do conteúdo de acordo com as três regras propostas por Bardin (2011): exaustividade, homogeneidade e pertinência⁵².

Após a organização dos dados, ocorre um processo conceituado como definição de categorias (BARDIN, 2011) que consiste em iniciar uma leitura mais profunda do texto e, a partir das falas dos entrevistados, começar a recortar unidades de registro (falas, trechos, parágrafos) dentro das categorias, aglutinando tais unidades juntas de outras que possuem entre si pontos em comum, criando, então, categorias. Em linhas gerais, a pré análise é uma etapa que tem um misto de esforço intelectual com “trabalho braçal” em relação ao texto, podendo

⁵² Resumidamente: a regra da exaustividade diz respeito a utilização do conteúdo em toda sua plenitude (não deixar nenhuma palavra, intenção ou termo fora da transcrição), enquanto a regra homogeneidade versa sobre a necessidade de um fio lógico que une todos os conteúdos coletados, para que façam sentido entre si. Por fim, a regra da pertinência prioriza a relação da funcionalidade e utilidade do conteúdo coletado para com os objetivos da pesquisa (BARDIN, 2011).

ser considerada como o primeiro passo de refinamento que dará sustentação para a realização das inferências finais (BARDIN, 2011).

Feita essa sistematização inicial, é necessário codificar os dados coletados, ou seja, criar recortes, agregações e numerações que representem um sentido produzido pelo conteúdo, para em seguida pode iniciar a categorização, o agrupamento de pequenas unidades de registro em grupos maiores. Para tal, a principal estratégia adotada nessa pesquisa foi a do recorte, onde as unidades de registro foram marcadas no texto e separadas nas categorias que logo mais apresentaremos. Ademais, ainda dentro do tópico de codificação, outra abordagem empreendida foi a de enumeração, utilizando da prática estatística de percentual ponderado, calculado a partir da contagem das palavras mais repetidas no texto. Para a autora, essa iniciativa “[...] pode ser utilizada na identificação de um elemento é mais importante que outro. A ponderação pode corresponder a uma decisão tomada anteriormente, pode também, traduzir a intensidade de um elemento [...]” (BARDIN, 2011, p. 134).

Utilizou-se essa iniciativa, vista no Quadro 3, para auxiliar na composição de um olhar mais técnico-instrumental com as entrevistas, pois, ao ter em mãos a média ponderada das palavras mais presentes no conteúdo, torna-se mais fácil identificar a predominância de determinado tema (dada a grande quantidade de dados, utilizamos para compor esse quadro palavras que tem, no mínimo, 0,20% de incidência).

Quadro 3 – Percentual ponderado das palavras mais ditas nas entrevistas

PALAVRA	CONTAGEM	PERCENTUAL PONDERADO (%)
FILOSOFIA	106	0,92
SÉRIE	101	0,87
PENSAMENTO	88	0,76
CRÍTICO	72	0,62
ALUNOS	59	0,51
EPISÓDIO	45	0,39
PROFESSOR	43	0,37
AULA	39	0,34
QUESTÕES	38	0,33
CONTEÚDO	35	0,30
MERLÍ	33	0,29
PENSAR	31	0,27
SALA	31	0,27
EDUCAÇÃO	28	0,24
TRABALHO	27	0,23
MUNDO	26	0,22
SÉRIES	26	0,22
DISCIPLINA	25	0,22

ENSINO	24	0,21
ACREDITO	23	0,20
CONCEITOS	23	0,20

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Ao ter em mãos esse conhecimento, torna-se possível a efetiva implementação do processo de classificação e agregação. Ao passo que sabemos, por exemplo, que a palavra mais dita nas pesquisas é filosofia (0,92%), o caminho adotado foi averiguar os contextos e relações estabelecidas da palavra filosofia pelos entrevistados, sempre buscando identificar todas as intersecções possíveis, como veremos nas categorias em tópicos seguintes (BARDIN, 2011).

Referente ao ato de categorizar, Bardin (2011, p. 146) acautela que “[...] classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”. Na esteira desse pensamento, a criação das categoria foi balizadas pelos princípios propostos por Bardin (2010): exclusão mútua (uma unidade pertence a somente uma categoria, não a mais de uma); pertinência (congruência com o referencial teórico e com os dados obtidos); objetividade e finalidade (definição e conceituação clara e precisa da criação de determinado agrupamento) e produtividade (riqueza da categoria para produção de inferências) (BARDIN, 2011).

Por fim, a última etapa são as inferências, compreendidas por Bardin (2011, p. 41) como a “[...] operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras [...]”, que seriam as conclusões lógicas que se é possível emitir após analisar todo o conteúdo, em diálogo com postulações, pensamentos e teorias, previamente trabalhados no corpo teórico do texto, que já seriam formulações aceitas como verdadeiras.

Porém, feita essa ambientação nos percursos adotados nesse capítulo, devemos caracterizar de forma mais precisa a amostra adotada, apresentando, a respeito dos entrevistados, suas áreas de atuação e perfil individual, para situar o leitor o “lugar de fala” de cada um, bem como compreender o background que torna possível determinado entrevistado emitir sua opinião. Não obstante, será apresentado também o roteiro da entrevista de forma prática, mostrando o enunciado das perguntas e os objetivos por detrás delas.

5.2.1 Caracterização da amostra e apresentação do instrumento de coleta

No quadro 4 a seguir, apresentamos o quantitativo da amostra, assim como também fatores de natureza mais qualitativa (área e perfil). A iniciativa em apresentar os fatores de área

e perfil reside na proposta caracterizar o “lugar de fala” dos entrevistados, uma vez que a predileção por esse público se dá justamente pela coletânea de conhecimento e experiências adquiridas ao longo da formação e exercício da docência por parte dos entrevistados.

Quadro 4 – Apresentação da amostra

NOME TÉCNICO	ÁREA	PERFIL
ENTREVISTADO COM01	Comunicação, jornalismo, audiovisual e educomunicação	Docente do ensino superior na área de comunicação (privado), pesquisa e estuda temas referente métodos de entrevista, fundamentos de audiovisual, roteiro e mídias na educação.
ENTREVISTADO COM02	Comunicação, publicidade, radiodifusão e marketing.	Docente do ensino superior na área de comunicação (privado), pesquisa temas com foco nas suas disciplinas como semiótica, produção audiovisual, ética e legislação publicitária.
ENTREVISTADO COM03	Comunicação, fotografia e artes visuais	Docente em cursos livres de fotografia, cinema e audiovisual, pesquisa as influências tecnológicas no processo de produção e fruição da linguagem fotográfica
ENTREVISTADO FILO1	Ciências Sociais e filosofia	Docente no ensino médio (público e privado), responsável por disciplinas como Filosofia, Sociologia, História e Geografia
ENTREVISTADO FILO2	Filosofia, direito e cultura e sociedade	Docente no ensino superior (público) na área de Ciência e Tecnologia, tem como principal interesse filosofia política, da tecnologia, das artes e, também, Nietzsche e contemporaneidade
ENTREVISTADO FILO3	Filosofia, história, direito e agenciamento cultural	Docente no ensino superior na área de filosofia (público), estuda filosofia contemporânea com ênfase nos pensamentos de Nietzsche
ENTREVISTADO FILO4	Filosofia, filosofia das psicologias e psicanálise	Docente no ensino superior na área de filosofia (público), estuda temas como teoria da afetividade, história do cinema, teoria da música e cyber cultura
ENTREVISTADO FILO5	Filosofia e direito	Docente no ensino superior na área de filosofia e direito (privado), estuda temas como teoria do conhecimento, filosofia do direito e ontologia política, estuda muito sobre Heidegger.
ENTREVISTADO FILO6	Filosofia, letras, metodologia científica, filosofia da cultura, linguagens e literatura brasileira	Docente de português e filosofia (público), atualmente trabalha mais com letras, pesquisando romances de escritoras como Conceição Evaristo
ENTREVISTADO FILO7	Filosofia, teologia, história da filosofia, metodologia científica,	Docente na área de filosofia (ensino médio, superior, rede pública e privada), estuda temas como

	estética, epistemologia e antropologia filosófica	felicidade, amor e política na ótica de Nietzsche, Maquiavel e Wittgenstein.
ENTREVISTADO FIL08	Filosofia, cultura e sociedade, iluminismo, filosofia da história, ética e política, pensamento kantiano	Docente na área de filosofia no ensino superior (privado), centra suas pesquisas principalmente em Kant em diálogo com diversas áreas: política, crítica, estética, ética, religião e educação
ENTREVISTADO FIL09	Filosofia da mente, filosofia Moderna e Contemporânea e Jornalismo	Docente em rede pública (nível médio) e privada (cursinho pré-vestibular), aprovado em concurso para dar aula em universidade pública, porém aguardando convocação. Estuda temas como teorias da comunicação, filosofia da mente e filosofia moderna e contemporânea.
ENTREVISTADO PED01	Pedagogia, magistério, letras e educação infantil	Docente no ensino infantil e médio (público), tem conhecimento de temas como neurociência, literatura e aquisição da linguagem (escrita e oral), educação e linguística
ENTREVISTADO PED02	Pedagogia, letras, produção textual, formação docente, alfabetização infantil e adulta	Docente no ensino infantil, médio e fundamental (público, municipal), trabalha com formação de docentes e alfabetização infantil e adulta, estuda temas como ciência e tecnologia, produção de textos e arte-educação
ENTREVISTADO PED03	Letras, pedagogia, análise literária, estudos culturais,	Pesquisadora na área de letras e cultura, estuda temas como representação do Brasil em literatura estrangeira.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Logo, após leitura desse quadro, compreende-se que a amostra dessa pesquisa consiste em quinze entrevistas, das quais três foram com docentes da comunicação, três com docentes da pedagogia e nove com docentes da filosofia. A proposta de elaboração desse quadro tem como utilidade facilitar a leitura desse capítulo: nos tópicos 5.2 (e seus subtópicos, por conseguinte) serão colocadas no corpo do texto os recortes das falas dos entrevistados, com a devida nomenclatura técnica referenciando, então, caso o leitor sinta-se perdido, ou julgue interessante ler a área de atuação e perfil do entrevistado, o quadro 4 pode, além das razões técnicas de sua criação, atuar, também, como um auxílio no processo de leitura.

Após essa ambientação na amostra conquistada, é de extrema pertinência apresentar, também, o instrumento de coleta de dados aplicado, que no caso foram as entrevistas, cujas perguntas foram organizadas com a intenção de coletar dados que dialoguem com o arcabouço teórico que fundamenta o trabalho, como podemos ver no Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 - Roteiro da entrevista explicado

PERGUNTA	OBJETIVO
1) Para sua área, como é visto pensamento crítico? Como você o conceituaria?	Como vimos no primeiro capítulo, a noção de pensamento crítico, pensando em quanto categoria de estudo, é extremamente plural. Nesse sentido, a pergunta busca situar a conceituação para a área de formação do entrevistado, assim como privilegiar seu ponto de vista particular.
2) Acredita que utilizar recursos oriundos do campo das mídias podem auxiliar no processo de pensamento crítico?	Busca compreender o posicionamento tanto técnico quanto pessoal do entrevistado a respeito do uso de recursos midiáticos nas práticas docentes em geral, como em suas disciplinas/pesquisas/cursos em específico.
3) O que você pensa sobre a possibilidade de usar a série <i>Merlí</i> em sala de aula?	Após uma reflexão geral sobre o uso de recursos oriundos das mídias no ambiente de ensino, essa pergunta busca segmentar para o objeto de estudo em específico, visando averiguar os possíveis usos e aplicações para o ensino.
4) Durante o consumo da série, quais questões e tópicos lhe sensibilizam para a possibilidade de usar a série no ensino assim como aguçar o pensamento crítico?	Apesar do foco da série ser a filosofia em diálogo com situações e dilemas reais da vida prática, ela não se basta apenas nisso, buscando promover outros temas além da filosofia em específico. Nesse sentido, a pergunta busca compreender quais outros tópicos chamaram à atenção dos ENTREVISTADOS
5) Como você avalia o relacionamento dos indivíduos com a prática do pensamento crítico? Não obstante, dentro de um contexto específico, a sala de aula, como visualiza o desenvolver do pensamento crítico por seus discentes?	Tendo feito uma conceituação inicial do PC, essa pergunta busca analisar, a partir da ótica de um docente, como ele avalia de forma prática a relação dos alunos com o PC, primeiro em um panorama maior, depois em um contexto mais isolado, a sala de aula.
6) De que forma você acredita que a série pode ser útil para aguçar e despertar esse pensamento crítico?	A última pergunta busca verificar se existe, de fato (e na ótica dos entrevistados), uma relação entre a série <i>Merlí</i> e o pensamento crítico.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Compreendemos, por fim, que tanto a composição da amostragem, como a organização das perguntas, teve como objetivo promover um diálogo interdisciplinar e privilegiando a pluralidade de opiniões a respeito dos pensamentos, correntes teóricas e conceitos diversos trabalhados na pesquisa.

5.2.2 Categorias de análise: apresentação das dimensões de maior incidência do conteúdo.

Orientados pela metodologia de organização em categorias de análise a partir do agrupamento das informações em unidades de registro (BARDIN, 2011) propomos, no quadro 6 a seguir, três categorias basilares de análise, cada qual com sua devida explicação. Não obstante, a organização em que serão analisadas as categorias busca promover um diálogo

direto com a organização da fundamentação teórica que embasa essa pesquisa – ou seja, as duas categorias, “Reflexões sobre pensamento crítico” e “Relações entre Mídia, entretenimento e educação”, possuem relação direta com o primeiro capítulo.

A segunda categoria, além de ser conexão com o primeiro capítulo, dialoga também com o segundo capítulo, uma vez que fala, também, sobre outras formas de pensar a televisão para além de olhares pejorativos ou meramente técnicos. E, por fim, a última categoria, “*Merlí* e suas potencialidades”, possui relação com o último capítulo, o qual discutimos sobre as estratégias narrativas, assim como composição dos personagens, da série *Merlí* – porém agora, no momento de análise, vamos além das conceituações e, a partir dos comentários dos entrevistados, analisaremos os usos possíveis da série.

Quadro 6 – Apresentação e justificativa das categorias de análise

CATEGORIA DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTRO	JUSTIFICATIVA PARA O AGRUPAMENTO
Reflexões sobre pensamento crítico	a) Proposta de conceituações b) Relação dos indivíduos com o PC c) Apelos e reflexões	Compreendendo a interdisciplinaridade da noção de pensamento crítico, essa categoria surgiu a partir da análise da pluralidade de pontos de vista adotados sobre o PC.
Relações entre mídia, entretenimento e educação.	d) Desmistificação da filosofia e) Dimensões educativas da mídia f) Séries e ensino	Os comentários foram para além da série <i>Merlí</i> , muitas vezes falando de forma mais aberta sobre a relação das mídias (televisão, filmes, séries, etc) no ambiente de ensino.
<i>Merlí</i> e suas potencialidades	g) Uso da filosofia em <i>Merlí</i> h) Usos pedagógicos de <i>Merlí</i> i) Questões estéticas e técnicas de <i>Merlí</i> j) Problematizações em <i>Merlí</i>	Propõe-se essa categoria tendo em mente as diversas intersecções e conexões feitas pelos ENTREVISTADOS quando comentavam sobre a série.

Fontes: Dados da pesquisa (2019)

Nesse sentido, temos um todo de dez unidades de registro, agrupados em três grandes categorias de análise, onde “Reflexões sobre pensamento crítico” possui três unidades a serem analisadas, “Relações entre mídia, entretenimento e educação” com três unidades e “*Merlí* e suas potencialidades” conta com quatro. Nos tópicos seguintes, o exercício a ser realizado se dá em duas frentes: apresentação das unidades de registro não só de forma expositiva, mas também aparado por uma análise de cada uma, trazendo no corpo do texto os recortes das falas dos entrevistados e promovendo intersecções possíveis entre os conceitos extensivamente trabalhados na fundamentação teórica da pesquisa.

6 ANÁLISE DE DADOS: a recepção de *Merlí* pelos docentes entrevistados

Ainda pensando em termos do audiovisual, identificamos esse capítulo como o “clímax” dessa história – o derradeiro e crucial momento antes do fim, onde após toda uma história (no caso, pesquisa) ter sido construída, finalmente o que há de ser resolvido, será resolvido, o que há de ser descoberto, será descoberto, e os nós e peripécias enfrentados, devidamente desatados e superados. Nesse capítulo, então, trouxemos todas as unidades de registro (que originaram as categorias previamente apresentadas) para o texto, promovendo uma análise do conteúdo (AC) em sinergia com os teóricos trabalhados por toda a dissertação – porém não nos limitamos à somente isso, salientamos que, quando necessário, inserimos mais conceitos e teóricos para auxiliar e fomentar as discussões que nos propusemos a fazer.

6.1 Reflexões sobre pensamento crítico

A primeira categoria de análise, Reflexões sobre pensamento crítico, consta com as seguintes unidades de registro: (a) propostas de conceituações, os recortes das entrevistas se centram basicamente em falas que buscaram propor definições e conceituações para o pc. Prosseguindo, na unidade (c) relação dos indivíduos com o pc, as falas partem de um contexto onde os entrevistados, docentes, pesquisadores e atuantes na área do magistério, emitem suas opiniões, tendo em mente as nuances do seu ofício, assim como posicionamentos pessoais diante da sociedade, sobre como avaliam as relações dos indivíduos (sociedade em geral, discentes, etc.) com o pc.

Na esteira dessa construção lógica de apresentação, após analisarmos, amparados pelo embasamento teórico da pesquisa em diálogo com os pontos de vista das entrevistadas, temos a unidade (d) apelos e reflexões, que reúne falas de teor positivo e negativo no que diz respeito a sociedade e seu relacionamento com o pc.

(a) Propostas de conceituações

Nessa alínea, evoluímos das impressões pessoais para propostas mais explícitas de conceituar e caracterizar o pensamento crítico. Na ótica da comunicação, a proposta de conceituação se articula da seguinte maneira: “O pensamento crítico nos permite olhar para o quadro maior, com base em um conhecimento não apenas limitado ao senso comum.” (ENTREVISTADO COM01), sendo interessante notar que há um diálogo dessa proposição

com a fala do ENTREVISTADO FIL07, onde afirma que “Pensar criticamente significa examinar de maneira minuciosa os fundamentos que alicerçam ou sustentam um argumento ou afirmação.” (ENTREVISTADO FIL07).

Para o ENTREVISTADO COM03, mais sensível a questões da área das artes da imagem e vídeo, sua proposição de pensamento crítico segue a seguinte lógica:

O pensamento crítico faz parte da produção artística, sem questionamento não existe criação. No meu conceito o fazer crítico está atrelado ao experimento, tanto experimentar uma leitura e uma escrita crítica como proporcionar uma experiência para o leitor/espectador através dessa experiência para despertar nele um disparo crítico para com o mundo contemporâneo. (ENTREVISTADO COM03).

Ou seja, uma vez mais temos a associação do pensamento crítico a ideias como examinar, analisar, estabelecer conexões diversas e ir além do superficial – noções reforçadas na fala do entrevistado PED02): “Posicionamento crítico é a capacidade de avaliar reflexivamente o mundo, associando informações e buscando, tanto quanto possível, ver os vários lados de uma mesma questão ao se tomar uma atitude.” Em linhas gerais, conseguimos ver aproximações com a lógica dos teóricos trabalhado, como Kosellek (1999) e Dewey (1989), que argumentam a noção de pensamento crítico como a iniciativa em analisar os arredores de determinada coisa, visando compreender a complexa teia de relações que compõe um argumento e/ou posicionamento para, então, poder examinar e avaliar de forma reflexiva.

Prosseguindo nas propostas de conceituações, destacamos mais algumas falas:

Eu conceituaria pensamento crítico como o pensamento que analisa os valores envolvidos na constituição do objeto criticado, compara com o contexto em que o objeto se apresenta, para depois analisar o os conteúdos por ele apresentados. (ENTREVISTADO FIL02).

O pensamento crítico é aquele que possui uma visão “racional” e não apaixonada sobre os fatos e assuntos sociais, que busca um posicionamento lógico. (ENTREVISTADO FIL03).

Pensamento crítico é me apropriar da razão, da racionalidade em seu sentido mais pleno e através de tal apropriação conseguir observar a realidade e a partir disso analisar, questionar a validade dos fatos, dos argumentos. É perceber que todo discurso é atravessado por intencionalidades, quando eu analiso criticamente eu consigo ultrapassar a intenção do meu interlocutor. É desconstruir os “narradores” e se transformar na própria narrativa. (ENTREVISTADO FIL06).

A própria expressão “pensamento crítico” é o cerne do que muitos autores entendem por filosofia e posso me incluir como um deles. O propósito do pensamento crítico, a partir de uma concepção filosófica, tende, por primazia, a questionar e não ratificar ou engessar os conceitos. Dessa forma, qualquer conceito filosófico tem por objetivo contrapor o óbvio e questionar a realidade. Não é necessário assumir uma postura cética, tanto pessoal quanto profissional, de que só questionar não nos leva a lugar algum. (ENTREVISTADO FIL09).

Essas falas também estão em sinergia com os posicionamentos conceituados e trabalhados no primeiro capítulo dessa pesquisa. Nesse sentido, é pertinente trazer uma

problematização elaborada pela pesquisadora Marilena Chauí (2000), nos momentos iniciais de seu livro *Convite à Filosofia*:

Como se pode notar, nossa vida cotidiana é toda feita de crenças silenciosas, da aceitação tácita de evidências que nunca questionamos porque nos parecem naturais, óbvias. Cremos no espaço, no tempo, na realidade, na qualidade, na quantidade, na verdade, na diferença entre realidade e sonho ou loucura, entre verdade e mentira; cremos também na objetividade e na diferença entre ela e a subjetividade, na existência da vontade, da liberdade, do bem e do mal, da moral, da sociedade. (CHAUÍ, 2000, p. 8).

Logo, com essa citação, conseguimos “amarrar” o cerne das propostas de conceituação para o pensamento crítico. Como argumenta a autora, toda nossa realidade e rotina são questões que apenas absorvemos e incorporamos, sem entender todo o pano de fundo por detrás dessa “concordância invisível”, perguntamos de forma supérflua coisas como “que dia é hoje?” ou “que horas são?” sem compreender que, para chegarmos a esse questionamento, existem concordâncias e aceitações simplesmente incorporadas: dia é fruto de toda uma construção histórica, assim como conceber horário é aceitar a existência de tempo, espaço, passado, presente, futuro, etc. (CHAUÍ, 2000).

Em congruência a essa ótica, o ENTREVISTADO FIL09 comenta que “A capacidade filosófica consiste justamente no ajuste fino de se tornar cada vez melhor a maneira que perguntamos sobre as coisas e o mundo.” O pensamento de Chauí (2000) não só traz à baila diversas questões já trabalhadas no texto, como também dialoga de forma sinérgica com as proposições levantadas pelos entrevistados. Prosseguindo com a análise, uma vez mais temos a presença do filósofo Kant, como vemos nos trechos a seguir:

[...] o pensamento crítico surge com o projeto “crítico-transcendental” do Kant, no século XVIII. Esse projeto problematiza a própria razão em diferentes perspectivas (teórica e prática), chegando a tratar das condições de possibilidade da mesma. Esse projeto foi absorvido e transformado ao longo do tempo e já no século XIX, o pensamento crítico não estava dissociado da ideia de “autonomia” e “emancipação”, ou seja, pensar por si mesmo, ainda que contra as instituições e algumas convenções. (ENTREVISTADO FIL04).

De acordo com minhas leituras da obra de Kant, seria a ideia de fundar um tribunal da razão que seria capaz de avaliar a validade e a força de uma ideia posta, de uma ideia, um pensamento, como se todos nós tivéssemos dentro de nossas cabeças um tribunal, responsável por validar e invalidar determinados pensamentos e ele tenta criar isso como um pensamento universal. (ENTREVISTADO FIL05).

Por fim, no tocante a área da pedagogia, temos a presença de Paulo Freire como um norte para o pensamento crítico, conforme vemos na seguinte fala: “A referência que tenho sobre pensamento crítico remete a Paulo Freire e a conscientização e luta de classes sociais para a transformação da sociedade. Freire acreditava que a educação deve ser emancipadora e o pensamento crítico levaria o aluno a emancipar-se.” (ENTREVISTADO PED01).

(b) Relação dos indivíduos com o PC

Nessa alínea apresentaremos alguns dos recortes que versam sobre formas de desenvolver o pensamento crítico e características que os entrevistados identificam quando avaliam o relacionamento de seus discentes. Iniciamos com a frase do ENTREVISTADO COM01, que acredita que “[...] não existe um padrão para desenvolvimento crítico, a única constância é que requer esforço e interesse dos alunos. (ENTREVISTADO COM01)”. Nessa fala encontramos um imperativo que reverbera nos outros trechos selecionados: a necessidade de um papel ativo e interesse por partes dos alunos.

A respeito dessa necessidade de atividade constante, Chauí (2010) propõe uma analogia fazendo um paralelo com a prática de atividades físicas:

Atualmente fala-se sempre que os exercícios físicos dão muito prazer. Quando o corpo está bem treinado ele não apenas se sente bem com os exercícios, mas tem necessidade de continuar a repeti-los sempre. Nossa experiência é a mesma com o pensamento: uma vez habituados a refletir, nossa mente tem prazer em exercitar-se e quer expandir sempre mais. E com a vantagem de que o pensamento não é apenas uma atividade mental, mas envolve também o corpo. É o ser humano inteiro que reflete e tem o prazer do pensamento. (CHAUÍ, 2010, p. 7).

Como já conceituamos, o pensamento crítico é um processo ativo, que envolve diversos fatores, como tomada de consciência, avaliação, análise e realização de conexões diversas para além do óbvio. (KINCHELOE, 2006; PAUL; ELDER, 2003; TEITELBAUM, 2011; MARTINO, 2012). Logo, é esperado identificar nas demais falas dos entrevistados esse imperativo. Porém, não se limitam somente a trazer essa noção, uma vez que estamos lidando com docentes de áreas diversas. Agregam a essa reflexão, também, propostas práticas para o desenvolvimento do pensamento crítico, como vemos em algumas falas a seguir:

Para desenvolver o pensamento crítico é necessário estudo, mas também discussões, o aluno precisa ter o seu “lugar de fala” na sala de aula e isso é papel do docente. Provocar discussões produtivas, com pontos de vista divergentes e também que possam ter temáticas a serem colocadas na prática. (ENTREVISTADO COM02).

Acredito que os alunos começam a ter uma postura crítica quando começam a relacionar o que foi refletido em sala de aula com fatos do cotidiano, quando o conteúdo sai de sala. (ENTREVISTADO FIL02).

Uma maneira de exercer o pensamento crítico consiste no estímulo à leitura de textos portadores de pensamento crítico e fomentando o reconhecimento do diálogo e da alteridade, ou seja, a pura diferença. Não há pensamento crítico sem debate e alguma tensão. (ENTREVISTADO FIL04).

Em alguns casos, a ousadia de pensar diferente do que está sendo afirmado, testando a validade da própria convicção em sala de aula, os mais tímidos, fora dela. Essas experiências impactantes são fundamentais para formar o hábito de pensar criticamente, pois isso leva tempo. Com a continuidade elementos mais objetivos como a escrita e o posicionamento oral vão testemunhando acerca do enraizamento disso. (ENTREVISTADO FIL08).

[...] quem quer se aventurar nos campos da filosofia, pensamento crítico, precisa saber filtrar, pois o acesso vasto a informação causa uma vertigem, sinto que o que falta, como chamamos na filosofia, é o fio de Ariadne, que é um conceito que surgiu de um mito antigo, onde tinha-se um labirinto impossível de cruzar, mas para superar isso, a Ariadne, utilizou um fio para marcar e conduzir o caminho. (ENTREVISTADO FIL05).

[...] é o pensamento crítico (que só se constrói a partir do contato com uma pluralidade de discursos, participação em debates, e discussões diversas), que permite à filosofia desvelar a mola propulsora do que se pretende como estabelecido no, por assim dizer, mundo da vida. (ENTREVISTADO FIL08).

Então, na ótica dos entrevistados, identificamos alguns pontos cruciais para que os indivíduos desenvolvam o pensamento, como: consumo de conteúdos variados para expandir suas visões de mundo; participação em discussões, de forma a terem contato com diversas possibilidades de se posicionar mediante um único tópico; capacidade de relacionar as teorias estudadas com sua vida pessoal; ousar em suas argumentações, exercendo um trabalho de construção e desconstrução de (pre)conceitos e, também, a capacidade de criar um fio de Ariadne⁵³ capaz de salvar quem busque desenvolver o pensamento crítico desse diário bombardeamento de informações que vivemos.

Nesse sentido, é importante compreender que “Essa aquisição do pensamento crítico deve-se dar de forma gradual, a partir de assuntos que possam despertar o interesse e de forma que dialogue com o cotidiano.” (ENTREVISTADO FIL07). De fato, nos aproximando da lógica pedagógica e adotando a noção que “pensamento crítico” é também uma competência que pode ser trabalhada, estimulada e desenvolvida.

Porém, nessa unidade de registro, começamos a nos deparar com alguns posicionamentos um tanto quanto negativos ao analisar essa relação qual?, como vemos na fala do entrevistado FIL05: “existem turmas que você consegue identificar que tem indivíduos mais atentos e despertos, enquanto existem outras que estão apenas passando por ali, sem buscar se aprofundar e identificar as relações dos conteúdos com a vida cotidiana.” Na leitura do conteúdo, conseguimos ver que, em certos contextos os docentes apontam que “Têm alunos que apenas querem passar de ano e conquistar o papel chamado diploma.” (ENTREVISTADO COM01).

⁵³ O conceito de “Fio de Ariadne” surge a partir do mito do Minotauro. Lê-se: “[...]. Os atenienses eram obrigados a entregar aos cretenses, a cada sete anos, sete moças e sete rapazes virgens para serem lançados no labirinto de Cnosos, onde eram devorados pelo Minotauro. Teseu seguiu para a Ilha de Creta como se fosse um dos jovens que seriam sacrificados. Entretanto, antes de penetrar no labirinto, o herói recebeu de Ariadne, filha de Minos, rei de Creta, um novelo de lã para marcar o caminho de volta, assim, não se perderia no labirinto. Teseu, junto com os trêmulos companheiros, penetrou no sinistro local. Conforme entrava no labirinto, o herói foi desenrolando o cordão, cuja extremidade havia prendido num pilar próximo à entrada. Porém, o barulho dos atenienses acordou o Minotauro. O monstro sorrateiramente se aproximou dos invasores e saltou sobre Teseu. Mas o herói estava atento e, sem medo ou hesitação, cravou sua espada, de um só golpe, matando o monstro. Seguindo o caminho marcado pelo cordão, Teseu e seus companheiros puderam sair do Labirinto.” (SOBRINO, 2008, p. 4-6).

Além dessa questão, outro empecilho para o desenvolvimento do pc foi abordado pelo ENTREVISTADO FIL06: a pós-verdade.

Vivemos um período bem caótico e esse caos não surgiu do nada, ele foi muito bem arquitetado por uma parcela da humanidade. É a era da pós-verdade, quem detém o capital controla a narrativa, determina o que é verdade e mantém o poder. Então acho que nunca foi tão difícil usar a faculdade da razão e conseguir pensar criticamente. (ENTREVISTADO FIL06).

Para teóricos como Dunker (2017), a pós-verdade seriam argumentações que são interpretadas como verdadeiras, sem que necessariamente, de forma factual, sejam verídicas – o que acaba por criar uma mescla entre verdadeiro e falso, distorcendo a noção de verídico para que se possa ter como verdadeiro não o que é fato, mas sim aquilo que é amplamente disseminado e ressoa por diversas esferas sociais, tendo a validação de “verdadeiro” pela repetição e massificação, e não por uma análise efetiva dos fatos.

Desse cenário, a problemática mais emblemática são as *fake news*, compreendidas como “[...] a disseminação, por qualquer meio de comunicação, de notícias sabidamente falsas com o intuito de atrair a atenção para desinformar ou obter vantagem política ou econômica.” (BRAGA, 2018, p. 205). Torna-se problemático esse cenário por dificultar o pleno desenvolvimento do pensamento crítico: já inferimos que seu desenvolvimento está atrelado ao consumo de diversos conteúdos, sejam acadêmicos ou não, para expandir a visão de mundo e fomentar a capacidade de estabelecer conexões diversas. Porém, acaba por se tornar uma árdua atividade, uma vez que, não só existe um volume absurdo de conteúdos que por si só já envolve o uso de filtros, como também, dentro desses conteúdos, cada vez mais se disseminam inverdades e textos sem comprometimento algum com a verdade.

Por isso, outro ponto pertinente levantado nas entrevistas é justamente o relacionamento dos indivíduos com a realidade que os cerca, em específico a potencialidade de praticarem o “*phatos do espanto*”:

Mas essa experiência é muito particular, frequentemente a porta de entrada para ela é literalmente o olhar do aluno, que muda, o brilho nele aumenta, algo próximo, penso eu, ao que os gregos chamavam de *phatos* (o *phatos do espanto*, diria Heidegger⁵⁴), eu reconheço esse olhar e é o sinal verde, sei que estou no caminho certo, ele mostra algo como o maravilhoso espanto do: eu ainda não havia pensado nisso. (ENTREVISTADO FIL08).

⁵⁴ “[...]. O espanto é *arkhe* — ele perpassa qualquer passo da filosofia. O espanto é *pathos*. Traduzimos habitualmente *pathos* por paixão, turbilhão afetivo. Mas *pathos* remonta a *paskhein*, sofrer, aguentar, suportar, tolerar [...]. Somente se compreendermos *pathos* como dis-posição (dis-position) podemos também caracterizar melhor o *thaumazein*, o espanto.” (HEIDEGGER, 2000, p. 37-38, grifo do autor).

No texto *O que é isso – a filosofia?* de Martin Heidegger, o espanto é abordado em diálogo com Platão (TEETETO, 155 d) onde lemos que “o espanto é, enquanto páthos, a arkhé da filosofia”; assim como em Aristóteles (Metafísica 1, 2, 982 b 12 ss) na fala “[...] pelo espanto os homens chegam agora e chegaram antigamente à origem imperante do filosofar”. Ou seja, na ótica do ENTREVISTADO FIL08, é por meio do espanto que o pensamento crítico pode também se desenvolver, uma vez que, ao nos espantarmos com determinada coisa, não a naturalizamos e apenas aceitamos, emitimos um olhar diferente que abre caminho para novas formas de pensar.

Já no tocante a área da Pedagogia, a relação dos indivíduos com o pc centra-se, sumariamente, no processo da formação dos alunos enquanto pessoas, a partir da quebra de construções sociais enraizadas no imaginário, que podem ser desmitificadas no ambiente de ensino (questionar a divisão de brincadeiras por gênero, meninas com bonecas e meninos jogando bola, por exemplo). Julgamos curioso ressaltar o posicionamento do ENTREVISTADO PED02:

Vejo professores questionando as brincadeiras divididas por gênero, meninas com bonecas e meninos jogando bola, as matrizes culturais - fugindo do eurocentrismo, e até étnicas mesmo quando abolem termos tão naturalizados como o famoso lápis cor de pele que é salmão, na verdade. (ENTREVISTADO PED02).
É perfeitamente possível e é imprescindível, ao meu ver, que esse posicionamento crítico-reflexivo esteja presente desde o início da vida de cada pessoa. Nos menores, sabendo adequar a linguagem, é até mais fácil, pois não possuem os mesmos preconceitos e vícios de pensamento, por assim dizer, que o mundo nos impõe ao longo da vida. Eles são surpreendentes [...]. (ENTREVISTADO PED02).

Nesse sentido, é curioso observar que desde os primeiros momentos de vida, o pensamento crítico já encontra empecilhos por conta da própria construção do imaginário e da naturalização de questões que nem sempre são problematizadas, mas sim aceitas como normais.

(c) Apelos e reflexões

Propomos esse título pois nessa unidade temos concentrados os trechos que possuem um caráter negativo em demasia, como por exemplo na fala do ENTREVISTADO FIL04, que, quando respondeu à pergunta 5, “Como você avalia o relacionamento dos indivíduos com a prática do pensamento crítico?” (conferir Quadro 5), imediatamente respondeu: “Pouco realizado e quando realizado com profundas limitações e preconceito por parte de seus usuários.” Nesse trecho, expressamos basicamente a essência que motiva a criação dessa unidade de registro. Não obstante, na área de comunicação, uma reflexão de natureza negativa é vista nos seguintes trechos:

Tenho muitos alunos que chegam na faculdade como fãs de conteúdos audiovisuais, dizendo que “ah, eu sou fã de filmes da Marvel”, “amo tal série, assisti ela inteira”, mas ficam só nisso (ENTREVISTADO COM01).

Muitos chegam vendo um filme apenas como um filme. Apenas pela diversão, dizendo que “ah, é um produto que eu vejo no meu lazer, né, que vai me divertir e é isso aí”. (ENTREVISTADO COM01).

Mas isso requer um trabalho ativo dos alunos, porém infelizmente nem sempre é assim, tenho alunos que inclusive nem se dão o trabalho de ler os textos, por exemplo, ou que ficam mais reclusos no sentido tanto de não se manifestar quando de repreender posicionamentos diferentes dos próprios, o colega fala, ele levanta e sai, ou vai embora, fica calado, em celular. (ENTREVISTADO COM01).

Acho que é papel do educador estimular o pensamento crítico dos discentes sempre, pois a educação pressupõe transformação e para transformar é necessário refletir e pensar criticamente, só que para isso, é preciso que ocorra um engajamento e participação dos alunos, coisa que nem sempre acontece. (ENTREVISTADO COM02).

Hoje vivemos em fluxo de insano de produção de imagens midiáticas, os streamings abriram uma nova possibilidade onde registram nossos dados e hábitos e nos colocam em uma bolha de referências a partir dos nossos gostos. Acabamos por nos isolar na nossa zona de conforto, acredito que uma produção bem-feita sempre vai trazer críticas nas referências dos criadores, a questão é que com a possibilidade de isolamento que as redes nos permitem, não sei o quanto o senso crítico pessoal é treinado/aberto para interpretar de forma crítica uma obra audiovisual. (ENTREVISTADO COM03).

Acho que hoje vivemos em pequenas bolhas, me parece que o pensamento crítico está cada dia mais em decadência, pois para desenvolver a crítica precisamos ter questões de contrapartida, mas se vivemos isolados em nossas bolhas, nossas referências sempre serão as mesmas, nos mantendo em uma zona de conforto. (ENTREVISTADO COM03).

Compreendendo a lógica que orienta o pensamento crítico na comunicação, e tendo em mente que os docentes entrevistados atuam diretamente na formação conceitual de futuros publicitários e jornalistas, é de um teor extremamente negativo, ainda mais no caso do ENTREVISTADO COM01 que leciona matérias sobre “Educação e Tecnologia” e “Fundamentos da linguagem audiovisual”, deparar-se com alunos que consumam conteúdos midiáticos e se limitem apenas a superfície, sem buscar compreender e analisar toda a cadeia de produção que compõe determinado produto. Não obstante a essa iniciativa de se contentar com a superfície, relatam também casos de baixo engajamento, pouca abertura para posições contrárias as próprias e tão pouco lerem os textos que serão discutidos.

Uma vez mais, a problemática do excesso de informação, pós-verdade e incredibilidade das fontes se faz presente, como vemos nas falas a seguir:

Pensando na sociedade, nessa questão da “pós-verdade”, não acho que temos mais a preocupação conceitual hoje, o que flexibiliza muita coisa, mas dificulta o acesso das pessoas a verem determinados elementos com clareza. Libertar-se das prisões conceituais e reconhecer que isso traz uma liberdade que não estamos habituados a exercer, e aí o excesso de informação, fake News, acabam sendo um refúgio e um perigoso lugar confortável para quem busca informação imediata e não exerce a prática do pensamento crítico, não avalia e reflete o argumento. Então é como se hoje estivéssemos nesse labirinto, mas com uma notória dificuldade de criar um fio de

Ariadne, como não só temos muita informação, mas somos reféns dos mecanismos de buscas, que ainda cria a informação sob medida. (ENTREVISTADO FIL05).

Somos bombardeados de informação 24h por dia e nem sempre conseguimos discernir sobre a veracidade de tais informações. Sem falar que esse contato ininterrupto com as redes sociais foi nos afastando de leituras mais longas, ou seja, percebi que os alunos não liam. (ENTREVISTADO FIL06).

O pensamento crítico, como entendido neste questionário, está em desuso, obsoleto ou mesmo, impraticável pela maior parte da população. É inegável que se tornou lugar comum afirmarmos que as “fake news” tomaram conta do ideário nacional e mesmo global. (ENTREVISTADO FIL09).

Na esteira desse pensamento, os apelos também refletem sobre a atual realidade brasileira, problematizando em demasia os fatores sociais, econômicos e políticos que assolam esse momento na história do Brasil:

Com meu trabalho observo que o caminho está aberto ao professor de agenciar nos alunos novas formas de pensar e buscar referências, mas nós professores ainda estamos presos a sistemas opressores de ensino, obsoletos e que os grandes responsáveis não mostram nenhum esforço de renovar. Acredito na mudança através da sala de aula, mas não existe folego de professor que dure para sempre, se ele não tem nem apoio nem estrutura para desenvolver o pensamento crítico, e se o professor perder esse folego crítico o despertar no aluno se torna quase impossível. Eu observo isso pelo meu campo de trabalho, a briga por se encaixar em uma linguagem específica ainda existe cada dia mais forte, e os cronogramas de disciplinas que observo são os mesmos de 10 anos atrás quando e formei, as discussões não se atualizaram, dificultando muito o exercício de atualizar qualquer pensamento crítico nos alunos. (ENTREVISTADO COM03).

Na sociedade brasileira o indivíduo que possui pensamento crítico é quase que visto como um pária. No meu entendimento, é preciso lutar contra esse preconceito com o conhecimento imediatamente porque não há como estabelecer a base de uma sociedade desenvolvida em diversos sentidos sem o conhecimento e menos ainda sem o pensamento crítico. (ENTREVISTADO FIL01).

O tempo presente, em se tratando da sociedade brasileira em particular, é um tanto quanto complicado porque estamos vivenciando um ataque sistemático à ciência, à filosofia e ao pensamento crítico. Vivenciamos nos dias hodiernos um anti-intelectualismo que se apoia num excesso de religiosidade, mas que aflora o sentimento de resistência por parte dos mais cultos e eruditos em que o entendimento é que quem detém o saber não pode se omitir, sob o risco de todos perecermos em meio às trevas da ignorância. (ENTREVISTADO FIL07).

A escola, em geral, é o primeiro espaço social que a criança frequenta sem a presença familiar, diretamente falando. Há valores e saberes no que tange à vivência social que ela não desenvolverá em qualquer outro lugar. É onde ela se identifica como membro de uma sociedade, compreendendo suas regras sem a intermediação direta da família. Obviamente, os valores, crenças e posicionamentos familiares já estão sendo aprendidos, mas o confronto dessa “miscelânea” com a “miscelânea” de cada um dos pares é absolutamente novo para cada criança. Sem reflexão, sem criticidade, estamos fadados a reproduzir atos. Acho isso fatal para o indivíduo porque lhe rouba o direito à própria essência, e muito mais para a coletividade, que fica presa num looping produtivista. Por mais que a escola como instituição esteja em crise social – digo porque vemos uma desvalorização sistemática da educação no país, em especial nesse momento trevoso – ainda tem um resquício de legitimação do saber que fará a ponte entre o conhecimento acadêmico e as diversas fontes de saber disponíveis no nosso cotidiano. (ENTREVISTADO PED02).

Mas... acho que o Brasil está passando por um momento complicado, em que há crises por todos os lados: política, econômica, social e cultural. Os professores se transformaram em inimigos da nação e qualquer iniciativa que exija mais criticidade por parte dos alunos ou que estimule a reflexão acerca de determinados temas pode ser mal interpretado por determinados setores. (ENTREVISTADO PED03).

As principais críticas são orientadas pelos seguintes temas: desencorajamento cultural do pensamento crítico, fazendo com que indivíduos que adotem uma postura problematizadora sejam vistos como “párias”, chatos, etc.; desvalorização sistêmica da educação, marcada por um forte “anti-intelectualismo” e crises generalizadas na política, na economia e nos âmbitos socioculturais.

6.2 Relações entre mídia, entretenimento e educação

Nessa categoria de análise aglutinamos todas as unidades de registro que falam sobre os possíveis usos e papéis que a mídia e o entretenimento possuem na educação, apresentando: (a) como as mídias e outros recursos paradidáticos podem desmitificar a filosofia, trazê-la para o cotidiano das pessoas e facilitar sua compreensão, já na alínea (b) dimensões educativas da mídia, as falas se centram nas intersecções possíveis da mídia com a educação, o mesmo princípio que orienta a alínea; (c) Séries e ensino, porém ao invés de trazer reflexões sobre um quadro maior, tem como foco as séries.

(a) Desmitificação da filosofia

Percebemos, com o andamento das análises, que existe um ponto em comum entre as três áreas entrevistadas: a necessidade de popularizar a filosofia. Porém, nesse extremo, em primeiro lugar identificamos uma crítica por partes dos entrevistados no tocante a forma como os profissionais da educação lidam com a filosofia, como vemos nas falas a seguir:

[...]. A filosofia ainda é pensada de maneira elitista no nosso país, moramos em um lugar onde não se tem a cultura de pensar filosoficamente e infelizmente muitos acreditam que essa ainda é uma atividade para poucos. (ENTREVISTADO FIL06).
Lembro que na minha época no curso de filosofia o curso apesar de ser licenciatura plena, tinha a estrutura curricular de bacharelado. Lembro que muitos alunos e professores estigmatizavam tudo que a professora Chauí, pois acreditavam que ela popularizava demais o fazer filosófico. Muitos que estão dentro da academia ainda pensam da mesma forma, não conseguem ultrapassar o discurso acadêmico de autoridade. (ENTREVISTADO FIL06).
Existem alguns vícios como a utilização de um vocabulário acadêmico muito comum aos neófitos professores que provoca distância entre professor e aluno. (ENTREVISTADO FIL07).

Nesse sentido, uma inferência possível, abstraída a partir da análise das falas acima, é que uma das primeiras barreiras apresentadas para a desmitificação da filosofia reside justamente no ofício pedagógico da filosofia. Dessa problemática, Sanches (2011) reflete que:

É possível imaginar que esse interesse indique a banalização do discurso filosófico e a consequente deturpação de conceitos caros à filosofia. Podemos, de modo oposto, também pensar esse processo como um caminho de disseminação e aproximação da filosofia a aspectos da vida comum e de práticas cotidianas das pessoas – passo inicial para o cultivo de novos meios de pensar, refletir e aprender. (SANCHES, 2011, p. 125).

Ocorre, então, uma certa problemática: popularizar a filosofia é sinônimo de banalizar seus discursos? Para o ENTREVISTADO FIL01 é necessário “[...]. Fazer seu uso no mundo real, o que para muitos é justamente a falha da educação filosófica – o não relacionamento com a realidade.” (ENTREVISTADO FIL01), complementar a essa lógica, temos, também, a seguinte fala: “É importante trazer a tradição filosófica e dizer que existem mensagens nela, que servem, dentre outras coisas para você lidar com seus dramas.” (ENTREVISTADO FIL05). Logo, pelo menos dentro do perfil de entrevistados que tivemos contato, ocorre uma concordância nessa necessidade de popularizar a filosofia e ir contra qualquer tipo de elitismo.

Na ótica de Bradon (2008), um dos principais motivos que causa esse distanciamento (e, por conseguinte, elitismo) da filosofia na sociedade reside no seu enclausuramento nos ambientes acadêmicos ou em contextos mais formais de ensino, o que em primeiro lugar acaba por afetar as condições de produção dos textos (de acadêmicos para acadêmicos, e não de acadêmicos para um leitor ordinário), ou, no pior dos casos, reduz produções filosóficas à meras atividades para entregar no final do período e não reprovar.

Para o autor,

A crescente profissionalização da filosofia reduziu o papel que ela poderia desempenhar informando a perspectiva geral das outras pessoas sobre as coisas. [...] Nós permanecemos fixos no estabelecimento de necessidades ou impossibilidades, quando o esclarecimento pode apenas precisar de algo que lembre como as coisas realmente são. (BRANDON, 2008, p. 133).

Solomon (2011) acredita que, além de já ocorrer essa espécie de “enclausuramento” da filosofia para contextos e instituições formais de ensino, a filosofia por si só, na ótica do autor, é marcada por um excesso de seriedade (ou, como chama “um mal-humor de filósofos profissionais”), que, ao mesmo tempo que faz um serviço em afirmar a tão questionada importância⁵⁵ da filosofia, também faz um desserviço ao reforçar a noção de que a filosofia só

⁵⁵ É interessante observar que ninguém dirige esta pergunta às ciências, às artes e às técnicas. No entanto, em nossos dias, esta velha pergunta não é repetida sem motivo. Vivemos numa sociedade e numa cultura que julgam necessário justificar a existência de alguma coisa dizendo qual a sua utilidade prática, de modo que perguntar “para quê” significa: Que uso proveitoso ou vantajoso posso fazer disso? Por esta razão não se pergunta “para que Ciência?” ou “para que as artes e as técnicas?”, pois todos julgam saber qual a serventia delas. (CHAUI, 2010, p. 8).

se detém a um ciclo exclusivo, dificultando o acesso para pessoas que não possuem noções ou aprendizados formais da área.

A filosofia ficou “séria” demais, virou “profissão”, com seus conhecedores e “especialistas”; em função de suas exigências técnicas, de seus problemas e de seus quebra-cabeças específicos, mas ainda assim refratários, seu sectarismo e de suas hierarquias acadêmicas, não é mais para o homem comum, se é que um dia já foi. [...] O que se costumava chamar de “especulação”, sem falar de “visão”, saiu de moda. O antigo ideal da filosofia abrangente, opulenta, espessa e onívora foi sacrificado à nova filosofia do seco e do mal-humorado, seja na forma de argumentos lineares, seja na forma de cinismo pós-moderno. (SOLOMON, 2011, p. 11).

Nesse sentido, surgem algumas iniciativas que buscam diluir a tradição filosófica em doses homeopáticas para fácil absorção da sociedade. Na esteira dessas iniciativas, x ENTREVISTADO FIL01 apresenta alguns tipos de recursos que popularizam a filosofia:

Há alguns anos li o livro *Matrix* e a Filosofia de William Irwin, professor universitário americano que hoje é editor de uma coletânea *Cultura Pop e a Filosofia*. Essa coletânea busca relacionar, de maneira pedagógica, o conhecimento filosófico com filmes, séries e músicas. Possuo muitos destes livros que abordam temáticas como *X-Men*, *Simpsons*, *Star Wars*, *Game of Thrones*, *Beatles*, *The Walking Dead*, etc. (ENTREVISTADO FIL01).

A respeito dessas iniciativas, Sanches (2011) identifica a existência de um fenômeno contemporâneo conceituado como “filosofia pop”, que consiste na inserção de conceitos e filósofos em um contexto mais popular, buscando trazer de seus pensamentos ensinamentos que possam ser aplicados nas rotinas de forma prática, ou apenas como um auxílio para elucidar dilemas ontológicos da sociedade e seus indivíduos.

Tal fenômeno pode ser constatado pelo aumento significativo no número de livros, revistas, programas de televisão, cursos livres, sites na internet, quadrinhos, filmes e até mesmo em guias destinados à gestão empresarial. Antes confinada a obras consideradas eruditas, a filosofia tem se tornado mais acessível por meio de novas abordagens de questões do dia a dia, bem como por respostas facilmente compreensíveis para algumas das tradicionais indagações da filosofia. (SANCHES, 2011, p. 125).

Na esteira dessa ambientação proposta por Sanches (2011), a “filosofia pop” consiste em iniciativas de popularizar e desmitificar a filosofia usando abordagens menos acadêmicas e pragmáticas, cuja inserção e apelo sociais são maiores. Temos, por exemplo, *podcasts*⁵⁶ que debatem questões do cotidiano a luz de filósofos diversos, porém a grande exponencial dessa abordagem é vista na literatura com diversos enfoques. No seminal livro de Jostein Gaarder *O mundo de sofia* (1991), ocorre uma das primeiras tentativas em popularizar a filosofia.

⁵⁶ Disponível em: <<https://filosofiapop.com.br/>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

Esse livro despertou a atenção de muitos estudantes e adolescentes para um tema considerado à época distante e complexo pela maioria deles: a filosofia e as questões de que esta trata. Gaarder contou a história de Sofia, uma menina curiosa que entra em contato com temas filosóficos mediante a troca de cartas com um mentor. O livro busca responder a questões essenciais para à vida cotidiana da personagem a partir do pensamento de autores como Sócrates, Platão, Aristóteles, Spinoza, Locke, Bjerkeley, Kant, Marx e outros. (SANCHES, 2011, p. 126).

Não apenas temos obras que focam na filosofia em si como enredo e um recurso para construir suas tramas, como temos, também, livros que fazem um caminho diferente e buscam identificar as dimensões filosóficas de determinado conteúdo midiático. Dado o enfoque desse trabalho, buscamos privilegiar o uso das séries nesse contexto da “filosofia pop”, logo, elencamos como exemplos as seguintes obras: *Breaking Bad e a filosofia*⁵⁷, *Mad Men e a filosofia – nada é o que parece*⁵⁸, *A filosofia de Merlí*⁵⁹ e *The Big Bang Theory e a filosofia – Pedra, papel, tesoura, Aristóteles e Locke*.⁶⁰

Tais iniciativas auxiliam a tirar pensamento crítico de um pedestal que poucos podem alcançar e trazê-lo para ensaios cotidianos, que no final pode não levar ninguém a ser filósofo, mas pode transformar pessoas comuns em seres pensantes, ao invés de meros autômatos, o que por si já seria um grande serviço à sociedade e a humanidade, de um modo geral. (ENTREVISTADO FIL08).

No que diz respeito a essa tendência, ENTREVISTADO FIL03 comenta: “[...]. Isso faz com que o aluno não veja a filosofia apenas como uma disciplina a mais em sua grade curricular, mas que ela pode servir para resolver problemas práticos em suas vidas.” (ENTREVISTADO FIL03). Ademais, além dessas outras iniciativas para desmitificar a filosofia, grande parte dos entrevistados enfatizam a relevância e o papel fundamental da série para isso:

A série pode ajudar na população da filosofia para os jovens, que as vezes julgam de forma errada como sem importância. (ENTREVISTADO COM01).

A série nos mostra a filosofia para além do conteúdo acadêmico, e tenta contextualizar os dramas adolescentes a cada filósofo tema do episódio e isso é bastante interessante para que a filosofia saia da sala de aula. (ENTREVISTADO FIL03).

A série Merlí, tendo uma trama tão bem estruturada e envolvente, faz com que os discentes tenham interesse pela película e como consequência o docente pode provocar o despertar do pensamento crítico dos discentes, propondo discussões e debates a partir dos episódios. (ENTREVISTADO COM02).

Gosto da iniciativa da série, dos produtores, acho brilhante e é importante se tocar nesse assunto, pois creio na preocupação de quem produz a série de levar esses

⁵⁷Disponível em: <<https://www.amazon.com.br/Breaking-Bad-Filosofia-David-Koepsell/dp/8567871042>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

⁵⁸Disponível em: <<https://www.saraiva.com.br/mad-men-e-a-filosofia-nada-e-o-que-parece-7530848/p>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

⁵⁹Disponível em: <<https://www.amazon.com.br/Filosofia-Merl%C3%AD-H%C3%A9ctor-Lozano/dp/8595810222?source=ps-sl-shoppingads-lpcontext&psc=1>>. Acesso em 20 nov. 2019.

⁶⁰Disponível em: <<https://www.amazon.com.br/Big-Bang-Theory-filosofia/dp/8576846454?source=ps-sl-shoppingads-lpcontext&psc=1>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

escritos e pensamentos para o maior número de pessoas possíveis. (ENTREVISTADO FIL05).

Nesse sentido, o papel da série é em tornar público, naturalizar e democratizar esses conceitos que estão cada vez mais sendo esquecidos. Tornar comum os fundamentos da sociedade, os pensamentos que nos orientam. (ENTREVISTADO FIL05).

[...]. Cabe fazer na educação básica o inverso, que é mostrar que a filosofia pode ser acionada para nos posicionarmos sobre o que acontece a nossa volta e é isso que a série tenta mostrar, tanto que a cada escolha de um pensador, desenrola-se situações na vidas das personagens relacionadas com a filosofia destes, pois filosofa-se, ou reflete-se criticamente é sobre a vida. (ENTREVISTADO FIL08).

[...]. De forma a aproximá-los da realidade vivida pelos alunos, ou seja, a série tem esse aspecto positivo, de apresentar os temas discutidos pela filosofia, mesmo quando tratados a partir da perspectiva de filósofos antigos ou modernos, de forma atual, pois Merlí é o professor que procura se inserir na realidade do aluno e usa a filosofia como meio de conexão para isso, ou seja, ele consegue dar vida a conceitos que a princípio poderiam passar sem uma relação possível com a contemporaneidade (ENTREVISTADO FIL08).

Acredito que muitas pessoas que assistiram essa série tiveram curiosidade e foram estimuladas a procurar os filósofos apresentados por ela. (ENTREVISTADO PED01).

Diante disso, cremos que a principal inferência que podemos fazer, no tocante a forma como a série se relaciona com a filosofia, não é no âmbito de ser uma aula, ou tão pouco apresentar os conceitos *ipsis litteris* como ocorre em aulas ou até mesmo nos próprios livros filosóficos. Porém, salientamos que essa inferência será consolidada mais a frente, principalmente no subtópico final, “Merlí e suas potencialidades”, onde teremos as falas dos entrevistados que tem como foco mais exclusivo e específico o uso da filosofia na série.

(c) Dimensões educativas da mídia

Nessa unidade de registro, para uma ambienta inicial, dispomos das seguintes falas:

Eu pessoalmente, e com base em minhas leituras, eu acredito que todo produto midiático tem uma dimensão educativa, ou pelo menos a ele essa dimensão pode ser agregada. (ENTREVISTADO COM01).

Os recursos audiovisuais aproximam o docente desta geração atual de discentes. Em minhas aulas, utilizo séries, vídeos publicitários, documentários bem como músicas, poesias e artes plásticas. Primeiramente, porque desta forma amplio o “background cultural” dos meus alunos (o que é fundamental para despertar o pensar criativo) e depois porque me aproximo da linguagem habitual deles, o que proporciona melhores resultados, devido a uma atenção e interesse maior por parte dos discentes. (ENTREVISTADO COM02).

Acredito fortemente que tais mídias, como qualquer outro produto humano, podem servir para diversas coisas, inclusive para desenvolver um eventual pensamento crítico. A forma em si não impede para a realização de uma discussão crítica. (ENTREVISTADO FIL05).

Já em outros momentos, isso deve ser feito de uma forma mais elaborada, vai incluir na sua narrativa alguns elementos que tem essa dimensão educativa, porém mais em um nível de sugestão, que viria a procurar o consumidor, o público, a refletir sobre aquela temática. Não necessariamente entregar pronta uma perspectiva. (ENTREVISTADO COM01).

Eu percebo que o audiovisual causa impacto e desperta o interesse dos jovens. (ENTREVISTADO FIL07).

[...]. Podem contribuir grandemente para esse propósito, aliás, Walter Benjamin já se posicionava assim em seu tempo em relação ao rádio, que na época servia aos interesses do governo, mas que poderia também ter uma outra finalidade. (ENTREVISTADO FIL08).

No âmbito audiovisual, não acredito que seja apenas uma técnica de cunho positivista e de uma tendência pedagógica tecnicista. Creio que o bom uso – moderado e que provocador – realiza um salto no processo de ensino-aprendizagem muito satisfatório para os alunos. A ideia, portanto, é estabelecer uma ponte entre o universo dos jovens e o discurso filosófico, de forma que essa transposição seja fluida e não meramente operacional e permeada de arroubos que não fomentam a discussão. (ENTREVISTADO FIL09).

Acredito sim no uso das mídias Como recurso para o processo de pensamento crítico, principalmente se ele for pensando e planejado pelo professor. (ENTREVISTADO PED01).

Acredito que a arte seja um catalisador subutilizado no sistema educacional. Ela mobiliza nossas emoções, possibilita nossa reflexão, nossa ressignificação do mundo e vejo que o sistema educacional deixa a desejar. É como a literatura: todo mundo é um leitor em potencial, mas às vezes é precisa que o indivíduo seja instrumentalizado de forma mais sistemática. (ENTREVISTADO PED02).

[...]. Acredito fortemente no uso de recursos e estratégias como essas, adequadas aos objetivos de cada professor e a partir de uma boa seleção de conteúdo. (ENTREVISTADO PED03).

Um dos pontos abordados é a ideia que “Todas as vezes que um produto midiático aborda essas questões é como se você tivesse ali a oportunidade de conhecer perspectivas muito diversas sobre determinado tópico.” (ENTREVISTADO COM01). Em congruência a essas falas, Motter (2000, p. 54) ressalta que “Independentemente de suas qualidades artísticas, configuram-se como verdadeiras janelas para trazer modas e oferecer a transposição evasiva da realidade cotidiana.” Nesse sentido, o imperativo das falas reside, na ótica dos entrevistados, que o uso de determinados conteúdos é extremamente aplicável no ambiente de ensino, uma vez que é possível “[...] aproveitar o que já está incorporado pelo nosso aluno, pelo jovem. Ele já assistiu, está motivado para a discussão, para a continuidade dessa conversa.” (MOTTER, 2000, p. 59)

Em congruência a lógica proposta por Motter (2000), temos o pensamento do ENTREVISTADO COM03, expresso na seguinte fala:

Estamos vivendo numa era de compartilhamentos de informações em escala global, não faz sentido não incluir outras linguagens e referencias em sala de aula, precisamos pensar na educação multimídia, e trazer referencias do cotidiano das pessoas para a educação formal. (ENTREVISTADO COM03).

É interessante salientar a natureza prática de usar produtos midiáticos no ambiente de ensino: eles já estão presentes e entranhados no tecido da sociedade, então nada mais útil do que utilizar algo que já é consumido pelos alunos, pois, inserindo a cultura midiática no ambiente de ensino, ajuda a fomentar reflexões e uma postura mais crítica diante daquilo que é consumido, assim como auxilia na aproximação dos conteúdos trabalhados em sala de aula com a realidade dos discentes.

A respeito disso, Motter (2002) comenta:

Com certeza, o único segmento que não terá argumentos contra será aquele representado pelos alunos. Porque eles assistem à telenovela, gostam dela, a comentam e nela encontram seus momentos diários de ficção. [...] Sabemos da dificuldade de acesso a livros e jornais da maioria da população brasileira, excluída da cultura impressa, assim como dos bens de consumo em geral. É, com certeza, esse também o perfil da maior parte de nossos alunos. Dessa forma, deixar de reconhecer a necessidade de se discutir e de analisar os programas de TV de diferentes gêneros, especialmente a telenovela, no espaço da escola é continuar polarizando e opondo o popular e o erudito como se fosse possível separar aquilo que vem das práticas cotidianas do povo e o que vem da elite. (MOTTER, 2000, p. 55).

Porém, como aponta o ENTREVISTADO COM01: “Só usar o recurso audiovisual, passar por passar, não resolve nada, é preciso usar como fundo para questionamentos, provocações, discussões.” De fato, a sinergia de todas as falas reside, também, no imperativo que o recurso por si só não é o suficiente para atingir um aprendizado efetivo, como abordam os teóricos a seguir:

É importante ressaltar que não se pode pensar no uso de uma tecnologia sozinha ou isolada, seja na educação presencial ou na virtual. Requer um planejamento para que as várias atividades se integrem em busca de objetivos determinados e que as técnicas sejam escolhidas, planejadas para que a aprendizagem aconteça. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2003, p. 13).

Na esteira desse pensamento, trazemos algumas falas dos entrevistados a respeito das possíveis intersecções entre mídia, entretenimento e educação:

Entre as discussões teóricas, precisamos atravessar o contato com produtos audiovisuais, então sempre levo muitas fotografias, muitos frames isolados, para demonstrar o que estou dizendo. Se falo de plano médio, levo imagens mostrando o que busco dizer. (ENTREVISTADO COM01).

É preciso sempre trazer a teoria, a prática, e exemplos para situar melhor o aluno que ainda não é familiar com os conceitos. Na medida do possível, tento conciliar as discussões junto dos produtos para analisar – curtas, séries, cenas isoladas, enfim. (ENTREVISTADO COM01).

Hoje, trabalho inúmeros assuntos de diferentes disciplinas que leciono através da assim chamada cultura pop. Apenas para citar alguns exemplos, trabalho o conceito do Übermensch de Nietzsche a partir de Curtindo a Vida Adoidado, Africanidades a partir do filme Pantera Negra, feminismo a partir de Mulher-Maravilha e por aí vai. (ENTREVISTADO FIL01).

Instrumentalizar a prática pedagógica a partir desse tipo de evento é de grande importância. (ENTREVISTADO FIL01).

O que precisamos é aprender a usar esses recursos em favor da humanidade e não do capital. Penso que essa seja uma ferramenta útil principalmente no processo de educação formal, esse tipo de plataforma consegue atingir um público muito grande, de faixas etárias distintas. (ENTREVISTADO FIL06).

É claro que há uma linha muito tênue entre usar o recurso para explorar um determinado conteúdo e a banalização do mesmo, por isso é preciso cuidado, estratégia e sistematização ao usar esses recursos midiáticos. Até porque a mídia é também um braço de poder hoje. Penso que essa seja uma apropriação necessária, porém precisa ser pensada de maneira cuidadosa. (ENTREVISTADO FIL06).

Nesse sentido, Moran (1998, p. 88) aponta que “[...] educar é procurar chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela apresentação (dramatizações, simulações), pela multimídia.” Então, a incorporação de tais recursos pode ser útil justamente por apresentar estímulos por meio de imagem e som, assim como dramatizações, permitindo que os alunos tenham uma sensibilização a situações diversas que, se balizadas por uma boa orientação do professor, pode constituir uma experiência benéfica de aprendizado.

A questão central que orienta essa unidade de registro se dá pela compreensão dos usos pedagógicos da mídia, afinal, “[...] a relação com a mídia eletrônica é prazerosa e sedutora, mesmo durante o período escolar, a mídia mostra o mundo de outra forma, mais fácil, agradável. A mídia continua educando como contraposto à educação convencional, educa enquanto entretém.” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2003, p. 6).

(d) Séries e ensino

Nessa unidade, as reflexões foram segmentadas para as narrativas seriadas em específico. Nas falas a seguir, para uma rápida ambientação do leitor, trazemos algumas falas em que os entrevistados apresentam alguns exemplos dessa dimensão pedagógica e potencialidades das séries:

Vou lhe dar um exemplo: aquela série *The News room* que pensa um pouco sobre o mundo do telejornalismo, é uma série muito interessante e nela percebemos um esforço para incluir muitos aspectos que são próprios do fazer jornalístico e quem já teve contato com redação, jornal impresso, entende que existem muitas situações específicas do meio, e acaba por compreender o que é abordado na série, estabelecendo esse diálogo com um público muito específico (ENTREVISTADO COM01).

Só para citar um exemplo, hoje há todo um debate sobre o racismo que ganhou grande impulso a partir de séries como *Cara Gente Branca* e *Olhos Que Condenam*. Vejo que séries que abordam temas sensíveis como racismo, homofobia, sexualidade são hoje fundamentais para a capilarização social deste tipo de debate. (ENTREVISTADO FIL01).

Hoje, trabalho inúmeros assuntos de diferentes disciplinas que leciono através da assim chamada cultura pop. Apenas para citar alguns exemplos, trabalho o conceito do *Übermensch* de Nietzsche a partir de *Curtindo a Vida Adoidado*, Africanidades a partir do filme *Pantera Negra*, feminismo a partir de *Mulher-Maravilha* e por aí vai. (ENTREVISTADO FIL01).

Eu e minha parceira (ambas temos turmas de 5 anos) optamos pelo uso de uma série de animação brasileira chamada *Juro que vi*. O tema é o folclore brasileiro e a cada episódio (são 5 no total) um mito é abordado. As rodas de conversas, tão caras à Educação Infantil (e que acabam por se perder na burocratização como já falei anteriormente, infelizmente), acabam por se tornar espaço para reflexão dessas animações. Para exemplificar, utilizamos o vídeo que trata do *Curupira* para discutir sobre o respeito à natureza e sobre quais ações cada um toma na preservação e no respeito às outras formas de vida. Sobre isso, tem uma cena em que o *Curupira* traz

de volta à vida um tatu morto por um caçador. A cena causa tal empatia que as crianças vibraram muito nessa hora, aplaudiram e ovacionaram. Foi bem emocionante... (ENTREVISTADO PED02).

Sugiro a série Rita, também; dá para fazer várias associações entre as séries. Essa é dinamarquesa. A protagonista também é professora, foge às convenções, também tem um filho homossexual e dá para questionar as formas de lidar com várias situações, tanto familiares quanto escolares, comparando ambas as séries. Inclusive aspectos culturais, mesmo em se tratando de dois países europeus. (ENTREVISTADO PED02).

Há um episódio da série A vida como ela é, de Nelson Rodrigues, que utilizo em sala para trabalhar um pouco a questão cultural da conquista, a linguagem, inclusive corporal, do conquistador, etc. Mas em nenhum caso acompanhamos as questões temáticas da série, utilizamos somente um fragmento ou um capítulo que nos interessa por alguma questão linguística (e cultural). (ENTREVISTADO PED03).

Partindo dessa ambientação inicial, apresentaremos a seguir algumas falas que tratam mais diretamente das potencialidades das séries no ambiente de ensino. Nesse sentido, a primeira inferência possível é a usabilidade das séries para apresentar “um espelho” da sociedade em um ambiente controlado, permitindo para o consumidor a possibilidade de refletir sobre situações da sua própria rotina que nem sempre são colocadas em pauta. Embasando essa proposição, dispomos das seguintes falas:

Quando eu assisto uma série eu começo a lidar com essas questões e ali temos uma representação que as vezes ela é muito estereotipada, mas outras vezes, são personagens bem construídos, mais complexos, cuja sua vivência não é definida por apenas uma característica (ENTREVISTADO COM01).

Vejo que hoje as séries ocupam um espaço significativo na elaboração do imaginário. Inúmeros temas filosóficos e sociais ganham uma relevância no debate público justamente porque são abordados em séries televisivas. (ENTREVISTADO FIL01).

Acredito que sim, as séries podem servir de estímulo para pensar criticamente, pois por meio delas podemos buscar exemplos para pensar a realidade. (ENTREVISTADO FIL03).

De um ponto de vista imediato, as séries nos oferecem um espelho tanto individual, quanto social acerca das ações e práticas humanas. Todavia, de maneira mais sofisticada, estamos diante de uma mudança na perspectiva do processo de “assistir”, visto que a experiência ganha contornos mais expressivos de individualidade (o caso dos mobiles). (ENTREVISTADO FIL04).

Seria fantástico se elas efetivamente conseguissem ao mesmo tempo entreter, pois estamos na era do entretenimento, não há como se fugir disso, mas para além do entretenimento visassem o pensamento crítico e não de um modo arrogante, maçante ou hermético, mas a partir das peculiaridades nossas de cada dia, isto é, contextualizando. Alcançaria, sem dúvida, com relativa facilidade seu objetivo. (ENTREVISTADO FIL08).

Outro ponto elencado se refere as séries do tipo *precedural*. Como vemos na fala a seguir:

Tem aquelas séries que são muito específicas, que tratam, por exemplo, questões da lei, da medicina, não quero dizer que o foco delas é de serem educativas, mas há de se refletir que existe nelas uma dimensão educativa, na medida que ela aborda conhecimentos que são específicos de determinadas áreas (ENTREVISTADO COM01).

Ao trazer esse tópico, o ENTREVISTADO COM01 não abertamente disse que por falarem sobre questões técnicas de determinada atividade profissional necessariamente tem como foco serem educativas, porém, se balizadas da forma correta pelo docente em sala, é possível que, no mínimo, apresentem de forma rápida determinado procedimento para que em seguida o docente possa trabalhar de forma mais elaborada, promover reflexões nos alunos, etc.

Por fim, trazemos mais dois trechos que versam sobre as possíveis formas de usá-las no ambiente de ensino:

Como as séries estão na moda atualmente, é um recurso riquíssimo para o professor levar para a sala de aula. Primeiro porque é do interesse dos estudantes e isto promove uma identificação por parte do professor com os estudantes. Além disso tornaria as aulas mais excitantes e participativas. (ENTREVISTADO PED01).

No caso do uso das séries, volto a dizer que nem sempre é uma estrada em linha reta, principalmente porque essas séries, são feitas por um grupo corporativo que detém o capital, são produzidas para um interlocutor e possuem uma intenção discursiva e com uma base ideológica. No caso das séries enquanto recurso pedagógico é preciso redobrar o cuidado, pois há ali um atravessamento de vários discursos, tem o discurso filosófico, o de quem elabora o roteiro, e tem o terceiro que é o de quem vai utilizar na sala de aula, esses atravessamentos precisam ser considerados. (ENTREVISTADO FIL06).

Nesse sentido, é importante compreender a delicadeza ao usá-las no ambiente de ensino pois, apesar de comporem o imaginário social e serem consumidas avidamente, é importante compreender que são fruto de toda uma construção do capital e não necessariamente tem um enfoque em educar, por isso, ao utilizar esse recurso com objetivos educativos, deve-se tomar um cuidado maior, sempre selecionando bem os momentos de uso e deixando claro para os alunos que as séries são um “meio” e/ou instrumento para facilitar o ensino - e não um produto específico para isso que por si só já seja capaz de atender alguma demanda pedagógica.

6.3 Merlí e suas potencialidades

Nessa categoria de análise, abordamos as principais falas que tratam em específico da série *Merlí*. Dada a grande pluralidade de pontos de vista e aspectos levantados pelos entrevistados ao falar da série, a composição dessa categoria se dá pela união das unidades de registro que, no tocante ao seu uso, (a) falam da forma como a filosofia é utilizada pela série, (b) as possíveis intersecções da série com o ensino. Não obstante a ótica de utilidade, outros pontos elencados são a respeito das (c) questões técnicas e estéticas que compõem a obra e (d) as problematizações para além da filosofia em específico, versando sobre outros tópicos e particularidades da série.

(a) Uso da filosofia em *Merlí*

Nessa unidade de registro, principalmente pensando na série enquanto objeto de estudo, o posicionamento inicial reside na ideia de que ocorre de fato um reducionismo (afinal, o objetivo da série não é ser uma aula de filosofia), logo, seu uso deve ser tido como um primeiro contato, uma ambientação inicial para instigar o aluno sobre determinado conceito e, em seguida, ser trabalhado de forma mais profunda pelo professor. Essa inferência surge a partir da análise das seguintes falas:

Considero um recurso válido, embora careça de detalhamentos. Sim, incorporaria. Sim, recomendo assistir. Para um raciocínio mais elementar, a roda de discussão é uma boa, mas a resenha crítica dos episódios poderia ser muito bem-vinda. (ENTREVISTADO FIL04).

A série pode ser útil numa propedêutica ao pensamento crítico. Pode ser inserida com cuidado e ressalvas âmbito acadêmico. Ela pode ser utilizada como ferramenta na sala de aula, seja como exemplo ou mesmo atividade. (ENTREVISTADO FIL04).

No meu ponto de vista é válido, claro, mas como um primeiro contato. Compreendo que há um reducionismo, de fato, mas é a ideia é ser apenas um primeiro contato. (ENTREVISTADO FIL05).

A série apresenta os filósofos de forma sucinta, eu aprofundaria cada filósofo. (ENTREVISTADO PED03).

Conforme a análise do conteúdo prosseguiu, outro imperativo em comum a todas as falas nessa unidade de registro, que se deu em paralelo à necessidade de desmitificar a filosofia (problemática devidamente desenvolvida no tópico “(d) desmitificação da filosofia”), reside na aprovação da série como uma forma funcional e lúdica em popularizar a filosofia, como vemos nas falas a seguir:

Entrega essa discussão filosófica de uma maneira mais leve, não é um curso, uma aula online, discute filosofia, nomes importantes da área, noções importantes que a filosofia trás para ajudar na compreensão da realidade de uma maneira bem mais leve, não uma educação formal, conteudista, livresca, de uma perspectiva mais formal, elaborada. (ENTREVISTADO COM01).

A própria discussão filosófica que a série trás, do debate das perspectivas que vários filósofos têm sobre o mundo, a vida, sobre como viver, estabelecer relações. (ENTREVISTADO COM01).

Mostra que a filosofia não está desconectada da realidade, pois traz de forma lúdica a possibilidade de utilizar reflexões filosóficas para orientar reflexões pessoais, ajudar a compreender problemas diversos do mundo, assim como conflitos pessoais, e tira a filosofia do quadro de apenas uma disciplina para decorrer nomes, conceitos e passar em provas. (ENTREVISTADO COM01).

Ajuda a perceber o papel da filosofia para auxiliar em questões extremamente íntimas e delicadas, ajuda também a compreender o papel da filosofia em questionar a ordem estabelecida, que muitas vezes são questões que temos e não sabemos que outros filósofos já se debruçaram e tentaram estabelecer pelo menos um primeiro pensamento, fundamental para o desenvolvimento de outras áreas. (ENTREVISTADO COM02).

A questão, pra mim, é justamente essa, trazer esse equilíbrio entre o pensamento filosófica e a vida concentra das pessoas, essa é a grande proposta, bom, pelo menos, é como eu leio. (ENTREVISTADO COM02).

A série toda é bem reflexiva pois traz os conteúdos filosóficos misturados com a trama dos personagens. Então, a cada episódio, é possível ver como o pensamento crítico e reflexivo dos temas filosóficos são colocados na prática, no cotidiano das pessoas. Não me recordo o nome do episódio, mas aquele que Merli apresenta o Mito da Caverna para Ivan fazendo alusão à vida dele é muito didático para explicar a teoria deste filósofo. A primeira temporada como um todo serve para apresentar os filósofos e suas teorias, bem como contextualizá-los na história da filosofia e seus períodos. (ENTREVISTADO COM02).

Então, ao tratar destes temas e ao mesmo tempo conceituá-los dentro do pensamento filosófico, a série se coloca como uma ferramenta sagaz de fomento do pensamento crítico. (ENTREVISTADO FIL01).

Penso que são questões que as vezes são negligenciadas pela filosofia em detrimento em trabalhar somente a história da filosofia, e a série faz uma ligação muito boa sobre o tema e os filósofos e filósofas abordados. (ENTREVISTADO FIL03).

A série pode aguçar sobre temas que os alunos possam estar vivendo e se identificarem em alguns problemas e como a série relaciona com algum filósofo para pensar. (ENTREVISTADO FIL03).

Me agrada muito, a primeira temporada faz um passeio pela história da filosofia e consegue explorar cada pensador sem banalizar ou esvaziar suas ideias. (ENTREVISTADO FIL06).

Outro fator pertinente que merece ser mencionado é que o estudo sobre filosofia não é meramente teórico, mas também prático quando. Os conteúdos abstratos são vivenciados no cotidiano, às vezes de maneira intencional e outras vezes não. (ENTREVISTADO FIL07).

Em meu modo de ver há vários, o episódio sobre Maquiavel, sobre Sócrates, Guy Debord, Céticos, para citar alguns, inclusive da primeira temporada, sem dúvida, o banquete filosófico que acontece, acho que na última temporada, é fantástico. (ENTREVISTADO FIL08).

Portanto, a centralidade consiste em apresentar que os conceitos filosóficos fazem parte de nossas vidas necessariamente. De certa forma, é uma espécie de filosofia clínica, ao se deparar com uma situação na vida, é possível realizar uma análise através dos conceitos apresentados pelos filósofos. (ENTREVISTADO FIL09).

O subtexto geral de todas as falas destacadas acima reside na funcionalidade da série em trazer à baila o fato de que a filosofia não é algo pura e simplesmente abstrato, muito pelo contrário, possui em seus ensinamentos formas de lidar com a realidade, dilemas e problemas intrínsecos da nossa sociedade. A respeito disso, Solomon (2011, p. 18), argumenta que:

Mas a filosofia [...] não precisa ser abstrata. Há filosofia concreta vivendo nos detalhes, na dialética de carne e ossos das ideias, algo além dos ossos e tendões. [...] Vive de tornar extraordinário o que é comum e misterioso o que é ordinário: tempo, vida, mente, ser como nós e o mundo “nos juntamos”.

Ou seja, na ótica dos entrevistados, o grande trunfo da série não é “ensinar filosofia” ou tão pouco “formar filósofos”, mas sim a capacidade de diluir a tradição filosófica por meio de sua trama, trabalhando os conceitos por intermédio da estratégia de “alegoria”, onde temos um tema central que, a partir do desenvolvimento do episódio, promove um diálogo entre a filosofia e uma situação corriqueira, explicitando as conexões possíveis da filosofia com a realidade.

(b) Usos pedagógicos de *Merlí*

Em primeiro lugar, trazemos falas onde os entrevistados apresentam momentos que efetivamente utilizaram a série em sua prática docente:

Pensando especificamente na minha disciplina de fundamentos, a série pode ser trabalhada como formas de demonstrar efeitos visuais, movimentação de câmera, organização dos planos, montagem, trilha sonora para produção de sentido, evidenciar a relação das imagens com os sons, explicitar aquilo que foi chamado de contrato audiovisual, não consigo pensar linguagem com ênfase ou na imagem ou no som, mas sim pensar nos dois modos de expressão como articulados entre si. Então, é mais nesse sentido. O uso não é filosófico, pelo menos pra mim, há essa possibilidade, claro, mas em outras disciplinas, inclusive no curso de comunicação, como é o caso da disciplina de Educação e Tecnologia, como nela exploramos diretamente essa dimensão educativa da mídia, é uma situação ideal pra gente mostrar que isso é possível sem que devemos recorrer a formatos tradicionais, como ocorre nos tele cursos, onde você apresenta conteúdo muitas vezes mais duro e difícil, quase uma sala de aula. (ENTREVISTADO COM01).

Como leciono Ética e Legislação Publicitária, para situar a ética no contexto da filosofia, faço uso de alguns episódios de *Merlí*. Além de episódios relacionados à comunicação social. Os discentes gostam muito e alguns, inclusive, continuam a assistir a série. O episódio de Guy Debord é bem ilustrativo e útil para o curso de comunicação pois traz os problemas reais da sociedade do espetáculo, conceito deste autor. Recordo que usei também um trecho do episódio sobre Foucault mesclado a um trecho de outro episódio – uma cena na qual *Merlí* e Pol Rubio travam um diálogo sobre mestre e escravo comparando a questão da prisão e da liberdade ao dilema de Pol sobre o seu relacionamento heterossexual. Usei essa mescla para falar sobre as relações de poder na filosofia de Foucault. (ENTREVISTADO COM02).

Eu trabalho com a série como referência de produção técnica audiovisual, como o desenrolar do roteiro, o desenvolvimento dos personagens e a ideia de trazer uma matéria que nem sempre é bem desenvolvida, quando temos acesso a ela, como é a filosofia, para uma das maiores plataformas de streaming da contemporaneidade. (ENTREVISTADO COM03).

Eu mesmo utilizo o episódio de número 7 da segunda temporada denominado Judith Butler em que a série discute a diversidade de gênero. (ENTREVISTADO FIL01).

Trabalho inclusive a própria Teoria Queer, abordada pelo protagonista no episódio em aula e retomo o debate que no episódio dura apenas alguns minutos. A experiência que tive ao utilizar foi extremamente positiva porque este episódio em particular expõe a injustiça a qual está submetida a personagem trans e causa uma identificação com ela, o que abre um caminho muito mais favorável ao debate da diversidade de gênero que comumente encontra resistências. (ENTREVISTADO FIL01).

Não obstante, outro ponto curioso levantado pelos docentes entrevistados é sobre o próprio *Merlí* enquanto um arquétipo da figura de filósofo e professor. Nessa unidade de registro em específico, elencamos os comentários que tem link direto com questões pedagógicas, como vemos a seguir:

Penso que seria de grande utilidade para trabalhar com alunos de licenciatura em filosofia, em disciplinas relativas ao ensino, uma vez que revela uma forma de expressão e de trabalho do professor de filosofia – clichê, diga-se – em um contexto diferente do público brasileiro-maranhense-ludovicense. (ENTREVISTADO FIL02). Olha a metodologia do *Merlí* poderia ser um exemplo a ser seguido pelos acadêmicos que tornar-se-ão educadores. É claro que o seu perfil é peculiar e a personalidade de

cada um é subjetivo, mas algumas características podem ser inspiradoras como a informalidade. (ENTREVISTADO FIL07).

Ela tem uma linguagem que é bem apropriada para os jovens, usa a figura de um professor nenhum pouco ortodoxo, que consegue utilizar essa linguagem e perceber o que aflige seus alunos e converte isso tudo em elementos pra sua aula de filosofia (ENTREVISTADO FIL08).

As falas destacadas enaltecem um certo lado positivo que identificaram na forma como o personagem exerce a docência: aproximando a filosofia dos alunos, quebrando as formalidades para promover um ambiente de ensino suave e prazeroso, bem como cativando e conquistando o respeito dos alunos na base do diálogo e não da disciplina. Porém, salientamos que esse é só um ponto de vista, na alínea a seguir veremos que, para o mesmo assunto, existem, também, opiniões negativas. Nas falas a seguir, temos alguns posicionamentos a respeito das qualidades e possíveis formas de utilizar a série:

As imagens hoje se tornaram novo alfabeto popular então acredito que sim, como as proposições de leitura em uma aula de português para o desenvolvimento de interpretação de texto, usar a série como a ferramenta guiada para discussão e trabalho de interpretação crítica seria um bom caminho. (ENTREVISTADO COM03).

A série é bastante contextualizada, penso que unida ao conteúdo ministrado em sala de aula ela pode ser importante ferramenta para que os alunos compreendam por exemplo onde a filosofia pode ser aplicada para além do ambiente acadêmico. (ENTREVISTADO FIL03).

Acredito que a série nos ajude a quebrar as barreiras da linguagem. Lembro que durante o meu estágio doutoral o principal problema que identifiquei foi a barreira da linguagem. Os conteúdos filosóficos por si só já carregam uma linguagem muito densa e as vezes a tradução ainda piora a situação. (ENTREVISTADO FIL06).

Acho que é possível e útil, sem dúvida, viável até, sobretudo alguns episódios, não todos, pois há alguns mais bem elaborados do que outros, além disso, os episódios incluem a história particular das personagens, acho que pra sala de aula seria recomendado trechos específicos, referentes as aulas do próprio *Merlí* sobre os filósofos, além disso, penso que seria mais adequado para o ensino médio, pois corresponderia mais a faixa etária desse público. (ENTREVISTADO FIL08).

Já mencionei inúmeras vezes a série em sala de aula. Acredito que por ser uma faixa etária próxima a das personagens da série, há certa empatia. Alguns alunos já viram, inclusive uma aluna que pretende cursar Filosofia no curso superior. Certamente incluiria trechos da série em minhas aulas, de forma a explorar algumas contradições que a personagem *Merlí* apresenta para os espectadores como a ideia de um filósofo. Apesar de nunca ter passado aos alunos, tampouco citado trechos da série para eles, poderia, sem problema algum, exibi-los e comentar como tema de discussão introdutório para uma aula. (ENTREVISTADO FIL09).

Acredito que apenas assistir a série já é um excelente exercício porque toca em temas muito caros a nossa sociedade permeada de preconceitos. Contudo, é possível muito mais com *Merlí*. É possível propor rodas de conversas, possibilidades ampliadas que se desenvolvem para além da própria série. A proposta didática inicial de *Merlí*, ao nomear sua turma de peripatéticos nos episódios iniciais e, por isso, conduzir a turma a pensar andando, tal como se afirmam que os discípulos de Aristóteles faziam no Liceu, é uma forma interessante de empreender uma outra abordagem para os alunos. A série tem potencial para ser uma atividade extra, ser aplicada dentro de provas tradicionais e, também, como forma de incentivar novas didáticas. (ENTREVISTADO FIL09).

Para fomentar o pensamento crítico, creio que analisando essas questões apresentadas pela série e a leitura dos filósofos que fundamentar teoricamente muitos episódios seria suficiente. (ENTREVISTADO PED01).

Gosto da ideia das resenhas. É um tempo de reflexão individual e acho que tem feito muita falta esse tipo de exercício. Mas as rodas de discussão são valiosas, até pelo confronto de ideias, pelo amadurecimento que cada indivíduo tem de suas próprias ideias nessa questão da alteridade, o exercício da tolerância ao pensamento diferente... Como qualquer outro recurso, há múltiplas possibilidades de uso. (ENTREVISTADO PED02).

Os principais usos pedagógicos evidenciados nessas falas são: a funcionalidade da série em ambientar a filosofia para realidade dos estudantes (tópico recorrente); facilidade em diluir a linguagem densa de alguns textos filosóficos; uso de trechos específicos para ambientar os alunos a determinada problemática e propor o consumo de um episódio inteiro para ser tido como uma atividade, seja no formato de rodas de discussão, aprofundamento lendo os textos filosóficos em seguida ou até mesmo resenhas.

(c) Questões estéticas e técnicas de *Merlí*

Enquanto na alínea anterior apresentamos o olhar positivo sobre a prática docente exercida pelo personagem *Merlí*, agora trazemos o contraponto desse mesmo tópico, composto por falas que se demonstram contrárias as posturas adotadas pelo personagem:

O papel do próprio *Merlí* na série, a postura dele enquanto professor, nós sabemos que nem todos os professores de filosofia, na verdade uma minoria, possui o estereótipo de um “bom vivan” que o *Merlí* representa na série, é uma visão preconceituosa sobre o docente de filosofia, isso penso que a série não contribui para o enriquecimento da filosofia, alimenta um estereótipo do ateu, que consome drogas e não tem compromisso com a vida pessoal, exatamente o que algumas pessoas fora a realidade da filosofia veem os filósofos e nós que estamos na área sabemos que não possuímos esse tipo de comportamento. (ENTREVISTADO FIL03).

Penso que o professor de filosofia deva procurar evitar certos estereótipos que a série, por vezes, engendra, como o do professor de filosofia como alguém que não segue regras, e cuja, genialidade pode lhe outorgar o direito de ser arrogante, a ponto de ter uma visão de mundo que deve ser seguida. Não significa que o professor não possa se posicionar, acho que nem há como não se posicionar, significa que a linha tênue entre o que ele pensa e a imposição disso precisa ser respeitada e isso nem sempre vi ser preservado na série *Merlí*. (ENTREVISTADO FIL08).

Curiosamente, a primeira vez que escutei sobre a série e ela me foi indicada foi através de uma senhora, de 60 anos provavelmente, que também assistia. Sua frase foi: “esse professor de filosofia é muito louco, faz tudo ao contrário do que apresenta nas suas teorias e tem caráter duvidoso, é muito distante da imagem que fazemos de um filósofo”. (ENTREVISTADO FIL09).

É possível até questionar o protagonista. Acho que *Merlí* é extremamente carismático e o espectador pode acabar amando-o muito pra questioná-lo, às vezes. (ENTREVISTADO PED02).

Nesse sentido, a problemática reside a principal crítica dos entrevistados reside no desserviço que a série promove com os docentes da área de filosofia, em primeiro lugar perpetuando um estereótipo extremamente prejudicial para os docentes da área, assim como dificultar o processo de identificação dessa classe com o personagem. Outro ponto negativo a

ser elencado é que, pela forma como o personagem é construído e se desenvolve com o passar da trama, nem sempre dá margem para o consumidor questionar suas atitudes negativas, assim como nem sempre percebemos os momentos em que *Merlí* cruza certos limites e doutrina e/ou manipula seus alunos por meio de sua retórica.

Outra questão abordada pelos entrevistados reside na forma como a série incorpora no seu episódio elementos técnicos que fazem referência a questões e objetos inerentes a realidade dos adolescentes, facilitando a identificação. A respeito dessa inferência, dispomos da seguinte fala:

Acredito que a série consegue demonstrar de uma maneira muito rica essa relação da linguagem audiovisual mais tradicional com toques mais contemporâneos, trazendo novas tecnologias, é interesse ver como isso é incorporando: quando conversam por mensagens eletrônicas a série sempre dá um jeito de incorporar o diálogo, mostrando os balãozinhos e o texto, pondo os sons característicos ao enviar e receber mensagens. (ENTREVISTADO COM01).

O que acho interessante em *Merlí* é a forma como as informações são distribuídas e diluídas nos diálogos e acontecimentos, não tem um diálogo específico pra só apresentar alguém ou algo, mas sim situações mais subliminares, simbólicas e sugestivas, que vão construindo os personagens aos poucos e em pequenas unidades de ação. (ENTREVISTADO COM01).

Ou seja, nesse pequeno detalhe conseguimos identificar a forma positiva que a série se contextualiza na realidade dos adolescentes, pois traz para sua narrativa recursos, sons, imagens que compõem não só a realidade prática dos jovens, como também seu imaginário. Não obstante, outro ponto elencado reside no papel fundamental que os personagens possuem na trama, muitas vezes servido como arquétipos que os jovens podem se identificar, assim como personificando algumas das problemáticas vividas nesse período.

Em *Merlí* temos isso, personagens complexos que misturam muitas questões e características mais subjetivas que são colocadas ali. E aí você vê também os conflitos que são muitos diversos. No final das contas, você tem todo um universo. Apesar do foco da série ser o *Merlí*, isso não diminui a complexidade dos personagens, pois cada personagem ali é um universo, com particularidades e visões de mundo próprio. (ENTREVISTADO COM01).

A série é fantástica, pois une personagens diversos e jovens, temas atuais e polêmicos com conteúdo filosófico bem estruturado e correto, além da atuação dos personagens que torna os temas prazerosos e divertidos. (ENTREVISTADO COM02).

Eu acredito que o desenvolvimento dos personagens e a forma que a série desenvolve os acontecimentos da vida, de forma até dura demais evidenciando a realidade, é o grande disparo crítico da série. Estamos tão acostumados a vermos a vida sendo retrata em séries de formas romantizadas, que quando nos deparamos com *Merlí* nos mostrando de forma crua acontecimentos reais, cotidianos rotineiros, e que todos já passaram por algum na vida, isso cria uma proximidade com a série e um reconhecimento pessoal nos personagens. (ENTREVISTADO COM03).

O que considero como imprescindível são os dilemas que perpassam os personagens, pois são os mesmos dilemas e aflições presentes na nossa realidade. A inexperiência, a ousadia e a energia comum nessa etapa da vida são evidenciadas na série, o que possibilita com que nós nos identifiquemos e possamos fazer associações. (ENTREVISTADO FIL07).

O ponto central para mim em *Merlí* é que é possível comparar todos os conceitos apresentados em sala de aula dentro das diversas situações que as personagens passam no decorrer de um episódio. (ENTREVISTADO FIL09).

Ao analisar o conteúdo disposto nas falas dos ENTREVISTADOS, conseguimos identificar que, de forma indireta, abordam a questão dos arquétipos e da alegoria que previamente tratamos no capítulo 3 dessa dissertação. Nas falas acima, vemos um imperativo no que diz respeito a noção de arquétipos e alegorias: os personagens dão vida para figuras que compõem a tessitura do imaginário jovem, dando corpo, também, para problemas e dilemas pessoais que muitas vezes, se não estão sendo vividos pelos jovens que assistem, já foram ou serão vividos.

Nas falas a seguir, a dimensão estética e técnica que evidenciamos é a forma como a composição da trama se articula com a filosofia:

Além da parte teórica apresentada superficialmente pela série, que pode ser aprofundada pelo professor em sala de aula, o desenrolar da trama que ilustra o conceito filosófico se apresenta como uma forma atrativa para que o estudante consiga compreender e apoderar-se do conceito. (ENTREVISTADO FIL01).

A primeira dimensão é mais panorâmica, na qual devemos considerar o percurso que vai do argumento ao desenvolvimento do roteiro ao longo das temporadas. Por exemplo: no caso da primeira temporada, ela começa com os peripatéticos e termina com Nietzsche. Há um percurso filosófico no roteiro que vai de uma pedagogia das caminhadas e inquições até o duro confronto consigo mesmo, isento de velamentos (o qual implica na própria jornada da personagem principal). (ENTREVISTADO FIL04).

Penso que o grande feito da série está na primeira temporada, onde a cada episódio um pensador é apresentado ao espectador e suas ideias são diluídas no próprio roteiro, sem necessariamente esvaziar os conceitos. A série consegue discutir os problemas da condição humana através das narrativas das vidas de jovens. (ENTREVISTADO FIL06).

Na ótica dos entrevistados, um trunfo é justamente a estratégia da alegoria: a composição da trama, que gira em torno do entrelaçamento de um “tópico filosófico” vs “dilemas do cotidiano”, demonstra no subtexto do episódio as aplicações reais da filosofia, sem adotar uma postura livresca ou mais formal de ensino, permitindo, sem entregar de forma explícita ou mastigada, que o próprio consumidor tire suas conclusões.

(d) Problematizações em *Merlí*

Nessa última alínea trazemos uma outra dimensão da série para além da filosofia apenas. Com o desenvolver da trama, mesmo que sempre centrado e orientado para filosofia, também é possível ver que outras questões e problemáticas são tratadas na série, evidentemente pelo apelo da série, muitas das problemáticas acabam por se relacionar com a filosofia, porém

outras não necessariamente. Nas falas a seguir, evidenciamos o caráter provocativo que a série possui:

É uma série que provoca. Minimamente, provoca o pensamento das pessoas que assistem, trazendo questões como relacionamentos familiares complexos, doenças como câncer, ou agorafobia do Ivan, muitas questões que nem sempre lidamos em sala de aula ou até mesmo em rodas de conversa. Aborda, debate, questiona. Em resumo, a série traz várias formas de abordar questões que nem sempre aparecem na sala de aula, mas que estão presentes no fundo e na rotina dos alunos e professores. (ENTREVISTADO COM01).

Acho que a série inteira é bem desenvolvida nesse aspecto, mas fica claro para mim, no último episódio, com a forma que o *Merlí* morre, a frieza que eles fazem a ligação entre a vida real e a série, pois ele morre de maneira inesperada, sem despedidas, sem preparação, num hospital ligado as máquinas, uma morte comum no meio de tantas outras que lidamos durante a vida. Mostrando logo depois o desenvolvimento do restante dos personagens em sua vida adulta, com sonhos esmagados pela realidade da vida, e o modo como cada um tem que continuar a viver, disparando a grande questão crítica ao meu ver, do que é a vida se não o processo de viver? (ENTREVISTADO COM03).

Ao mesmo tempo que ele cria essa proximidade com os pensamentos críticos da filosofia que nos faz questionar a cada novo episódio os acontecimentos na nossa própria realidade fora da série. (ENTREVISTADO COM03).

No caso da série, acredito que as questões mais interessantes para trabalharmos seriam as existenciais, as que dizem respeito aos temas universais, que vez por outra nos afetam em maior ou menor medida: quem somos, para onde vamos, o que viemos fazer aqui, etc... Acho que essas são a grande riqueza da obra, não só pela quantidade de vezes que aparecem, senão também pela forma como são abordadas. A morte é uma delas, tema coroado pela morte de *Merlí*, mas também pelo pai de Joan, por exemplo. Este tema nos leva a pensar sobre outros, por exemplo, a felicidade, a possibilidade de cumprir com os seus propósitos pessoais e coletivos em vida, sem falar na frustração quando isso não se dá. (ENTREVISTADO PED03).

Para os entrevistados, a relevância da série reside justamente na forma brutal como trata a realidade, uma vez que temos na narrativa pessoas comuns, que lidam com dilemas ordinários, a identificação se torna mais facilitada, e muitas vezes não temos “floreios” ou “soluções mirabolantes”, muito pelo contrário, como aponta x ENTREVISTADO COM03, a série traz a realidade de forma visceral e concreta, onde temos, no último episódio, uma reunião dos alunos após alguns anos e vemos que seus sonhos não foram (ainda, talvez) realizados, quebrando o imaginário poético que as vezes muitas tramas televisivas tem, onde “tudo dá certo no final”.

Não obstante, além das provocações por meio de um retrato bruto da realidade, elencamos mais alguns pontos em específicos trabalhados pela série:

Se você pega, por exemplo, uma discussão sobre orientação sexual: você tem muitas perspectivas, múltiplas, e as vezes só se tem contato com apenas a perspectiva religiosa, ou com o que foi estabelecido pela sua família, então quando você assiste uma série como *Merlí*, adolescente, jovens, descobrindo sua sexualidade, tem alguns que são homossexuais desde o começo, outros bissexuais, alguns que lidam disso de uma forma tranquila, você consegue ter contato com uma representação de um mundo que muitas vezes não temos oportunidade de conhecer. (ENTREVISTADO COM01).

Lembro de um episódio que uma professora de história comemora os alunos seguirem na faculdade de história e ela se autocrédita, julgando ter influenciado. E aí o *Merlí* comenta que também teve um interesse nas aplicações da filosofia, e todos riem disso, pois acham que “sei lá, talvez a filosofia seja sem importância”, e ele começa a questionar o prestígio atribuído a determinadas áreas do conhecimento e as vezes a filosofia não entra nisso, e aí isso é abordado de uma forma muito nua, crua e direta, bem visceral ali e faz a gente se questionar porque certas áreas podem comemorar que alguém siga nela, enquanto a filosofia não, de onde vem essa hierarquização? O interessante é que a série não responde, deixa no ar, e coloca a discussão pro espectador, e aí algumas podem pensar, outras não. (ENTREVISTADO COM01).

Ao mesmo tempo que ele cria essa proximidade com os pensamentos críticos da filosofia que nos faz questionar a cada novo episódio os acontecimentos na nossa própria realidade fora da série. (ENTREVISTADO COM03).

A série *Merlí* nos apresenta inúmeras discussões sobre a vida. Temas como suicídio e morte sempre tão pesados e difíceis de serem abordados nas conversas do dia a dia são apresentados de forma que não percam sua real importância, mas que também não causem o constrangimento àqueles que são mais sensíveis à temática. (ENTREVISTADO FIL01).

A abordagem política foi bastante interessante, sobre sexualidade também, as questões de gênero foram tratadas de forma leve, contextualizado a adolescência. Outras questões muito importantes foram mãe solo na adolescência, a depressão que foi tratada na série de forma muito interessante e importante também, suicídio. (ENTREVISTADO FIL03).

No episódio 04 da terceira temporada a personagem principal aborda o tema do “roubo” a partir de Karl Marx, no contexto de investigar o suposto roubo de um PC de um dos alunos, discutindo a possibilidade da propriedade privada ter criado o conceito de roubo. (ENTREVISTADO FIL04).

quando ele usa trata do poder de quem governa, vinculado ao êxito em relação aos fins, como exposto em Maquiavel, ou ao expor como a posição de felicidade de Aristóteles, chocando seus ouvintes seus ouvintes, acostumados a uma visão mais pragmática de felicidade. (ENTREVISTADO FIL08).

Alguns episódios poderiam ser passados na íntegra, como o que trata da morte, do roubo e da lealdade, da homossexualidade e bissexualidade. (ENTREVISTADO PED01).

Percebi que muitos filósofos e seus temas tiveram relação com personagens, ou melhor, o assunto que determinado filósofo estudou foi tema do episódio, como por exemplo, Heidegger e seu conceito sobre a morte foi o mote do episódio sobre a morte do pai de um garoto. (ENTREVISTADO PED01).

Tem um episódio que gosto muito, o de Plotino (temp. 3, ep. 8). A maneira como ele trata da beleza, que extrapola a questão física, mas que está no apreço por si mesmo e que isso resulta do autoconhecimento. Gosto de como o episódio se desenrola, com o *Merlí* terminando a noite com um garçoneiro do bar, que não tem a beleza convencional nem é jovem, celebrando, justamente, a singularidade da beleza. Acho extremamente poético. (ENTREVISTADO PED02).

Nesse sentido, como vemos nas falas acima, diversos tópicos podem ser tratados utilizando a série, dois quais elencamos: descoberta sexual, a relevância da filosofia, aceitação e amor próprio, suicídio e morte, noções de imposições de padrões sociais para a noção de “beleza”, gravidez na adolescência, luto, etc. Por fim, as principais inferências que realizamos é o caráter funcional da série para desmitificar a filosofia, apresentar seus possíveis usos na realidade e, partindo para um viés instrumental-pedagógico, que ela pode ser utilizada como um primeiro contato e, caso utilizada, não apenas de forma isolado, mas sim balizada por exercícios, discussões ou apenas para ditar o tema e propor um contato inicial para os alunos a respeito de determinado filósofo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, foi realizado todo um desenvolvimento teórico marcado pelo diálogo interdisciplinar entre algumas áreas bem definidas. Logo no primeiro capítulo, onde foram trabalhados os conceitos-chave de educomunicação, mídia educação e pensamento crítico, promovemos uma discussão a luz de teóricos diversos dessa área que nos permitiu chegar à conclusão de que por mais que a preocupação educativa, em linhas gerais, seja lateral para a mídia, da mesma forma que aliena e pode prejudicar a emancipação intelectual, se balizada por iniciativas educacionais, assim como analisada pela ótica da Mídia Educação, pode ser utilizada como uma ferramenta benéfica no processo de ensino-aprendizagem e, também, como um ponto de partida para o fomento do pensamento crítico.

No desenvolver do trabalho, que saímos da área maior da pesquisa (Educomunicação, Mídia Educação e Pensamento Crítico), transitamos para a área da televisão no segundo capítulo, onde as reflexões tiveram como foco, em primeira instância, compreender a forma como se vê a televisão enquanto objeto de estudo, para depois tratarmos de suas especificidades e, por fim, como podemos compreendê-la no atual paradigma. Desse capítulo, a principal referência obtida é que a televisão, logo em seus primórdios, foi alvo de um olhar negativo emitido pela Escola de Frankfurt, mas que nos dias atuais, conseguiu transcender esse lugar negativo que ocupava para adentrar no mundo da academia. Não obstante, concluímos também que é improvável a existência de um conceito cabal e universal para o que é televisão, pois conforme realizamos as leituras bibliográficas, nos deparamos com um sem número de abordagens e conceitos possíveis.

Na esteira desse pensamento, após terem sido realizadas as reflexões sobre televisão, adentramos na esfera que diz respeito as histórias que nela tem origem: as narrativas seriadas. No capítulo que objetivou a compreensão desse “gênero audiovisual”, elencamos alguns momentos e nuances de sua história, bem como lançamos mão de discussões sobre formas de as conceituar, evidenciando as noções como: gênero, formato e conceito, que foram devidamente destrinchadas e analisadas, permitindo chegar na conclusão de que, uma vez mais, não existem valores absolutos para categorizar as séries, e sim caminhos possíveis a serem adotados.

Não obstante, após essa ambientação no mundo das séries, lançamos um olhar a respeito de *Merlí*, narrativa seriada adotada como objeto de estudo. Nesse processo, identificamos as principais estratégias narrativas adotada pela série: as alegorias e a noção de arquétipo. O uso das alegorias reside na forma subliminar que a história se articula mediante

um conceito filosófico, enquanto os arquétipos são evidenciados na composição dos personagens, cuja natureza complexa tende a personificar situações e dilemas universais enfrentados pelos adolescentes que compõem a trama, permitindo com que o espectador possa se identificar.

Delineamos, também, alguns fatores centrais no tocante a metodologia: a priori, utilizamos como método de recrutamento o *snowball sampling* que, com o desenvolver da pesquisa, se mostrou insuficiente devido o baixo nível de engajamento e comprometimento dos docentes que foram abordados, bem como a dificuldade em manter a bola de neve. Por esse motivo, julgamos importante adicionar na metodologia a netnografia, que conseguiu suprir a carência do *snowball sampling* e permitir alcançar a amostra de quinze entrevistados. Após finalizada a coleta, empreendemos como método de análise de dados, a análise de conteúdo (AC), de Bardin (2011), e, para auxiliar na organização dos dados, usamos, também, o software NVIVO.

Após a análise das entrevistas, tivemos diante de nós uma série de possíveis inferências, das quais julgamos pertinente elencar que a mídia apresenta uma dupla valia no tocante aos seus usos na educação, pois tanto pode ser útil para o ensino, como pode também apresentar um total e completo desserviço no ofício da docência. Conforme avaliamos a partir das discussões teóricas, assim como na análise das entrevistas, a problemática reside na força motora por detrás das mídias: o indivíduo. Sob dois claros pontos de vista, o primeiro, enquanto professor, se torna necessário que o docente desenvolva uma certa sensibilidade com os recursos audiovisuais, pois a partir disso, é possível acrescentar novas facetas e experiências na sua prática docente. Afinal, como foi abertamente discutido e evidenciado nessa pesquisa, é inegável conceber a escola enquanto um lugar desassociado da realidade em que se situa, quando um aluno entra em um contexto de ensino, seja formal ou informal, ele não se desliga das influências externas – não esquece que usa celular, não apaga da sua mente o evento eletrizante que acabou de acontecer no conteúdo audiovisual que consome, não pausa suas questões pessoais e tão pouco se desliga de toda uma sufocante e infindável soma de influências tecnológicas, sociais, afetivas, biológicas, econômicas e dentre muitas outras que poderíamos citar.

Com o desenvolver da pesquisa, outra inferência é justamente a forma como determinadas séries tocam nas feridas mais profundas da sociedade, nos promovendo, de forma lúdica, a possibilidade de olharmos para um espelho – e nesse tocante, permite ao consumidor uma outra forma de analisar determinada situação. Consumir por consumir é possível, mas como vimos, a manutenção e realização de um pensamento crítico é um processo ativo e não passivo,

se apenas sucumbimos a indústria do entretenimento e não buscamos ir além da superfície, é impraticável. Não importa se uma aula adote iniciativas como uso de séries, jogos, interatividade e abordagens dessa natureza, se não ocorre uma troca simbólica do aluno com o professor.

A centralidade, tanto evidenciada no corpo teórico, como nas entrevistas é que, no processo de ensino-aprendizagem é necessário engajamento mútuo. Se por um lado o professor, ainda mais em tempos atuais de efervescentes inovações tecnológicas e um constante nascimento de novas ferramentas pedagógicas, passa a ter sua prática severamente reformulada, o mesmo princípio também deve ser válido para os alunos. Em um cenário ideal - e, infelizmente, utópico - em que todos tem as mesmas oportunidades de acesso aos meios de comunicação, basta um clique para acessar do mais simples ao mais inusitado conteúdo. Porém, aos que almejam pensar de forma crítica, devem ir além, devem ousar saber e devem, acima de tudo, serem sensíveis ao que consomem, compreenderem a teia de relações, de escolhas, de renúncias e de discursos diversos que compõem uma singela cena de uma série qualquer.

Ao adotar essa série como *corpus* de estudo, partimos da seguinte hipótese central: “[...] mesmo se tratando de um produto com foco no entretenimento e ganhos capitalistas, seria possível dela (a série *Merlí*) serem abstraídos insumos para a sensibilização e formação de um pensamento crítico?” Para responder essa pergunta, traçamos toda a jornada que culminou até esses momentos finais, onde realizamos pesquisas bibliográficas, assim como documentais, também fomos em campo tendo em mãos essa hipótese e curiosidade em saber o posicionamento daqueles que estão todos os dias exercendo o ofício da docência. E, após esse processo de leitura bibliográfica, consumo de documentos, aplicação de entrevistas e análise de conteúdos, a resposta que ousamos dar para essa hipótese é que a série por si só não suplanta a atividade do professor, mas nela residem insumos frutíferos para a sala de aula.

Temos uma unanimidade tanto entre teóricos quanto entre os entrevistados, que um recurso audiovisual que não foi criado com fins educativos não dará aula alguma, mas a ele uma dimensão pedagógica pode ser adicionada. Porém, pensando especificamente na série *Merlí*, concluímos que, ao tê-la como um recurso didático, dependendo da forma que for utilizada, a série é capaz de fornecer insumos para a sensibilização e formação do pensamento crítico. Outra inferência obtida, após a análise de dados, é que a série apresenta um grande serviço para quem a consome: desmitificar e popularizar a filosofia.

Por meio das situações, bem como do uso de abordagens mais simbólicas como a noção de “arquétipo” e “alegorias”, a série consegue, de forma lúdica, diluir a densa tradição filosófica, demonstrando seu uso efetivo nos dilemas da vida ordinária e permitindo que a

filosofia transite para além das fortalezas escolásticas e universitárias do saber, que nem sempre são acolhedoras para aqueles que não tem condições de acesso, ou uma escolarização especializada para ler textos complexos da filosofia e conseguir, efetivamente, abstrair dali os ricos e fartos ensinamentos que trazem. Nesse sentido, o imperativo por parte dos entrevistados no tocante a série *Merlí* são resumidos em alguns pontos: (1) aproximar a filosofia da vida real, (2) como um primeiro contato, que carece ser balizado pela presença do professor e (3) útil para instigar a curiosidade do espectador e despertar um interesse em se aprofundar na filosofia.

No mais, findamos essa dissertação com uma fala que acreditamos abarcar todo o espírito dessa pesquisa: “Na minha opinião, *a televisão é e será aquilo que nós fizemos dela.*” (MACHADO, 2005, p. 12, grifo do autor). É complexa e nas suas próprias particularidades se torna única, pode ser educativa, pode ser o terror dos pais, pode ser aliada dos professores, pode levantar regimes, pode derrubar regimes, pode abrutecer as massas, assim como pode as elucidar. No final das contas, ela não é nem boa, nem má. Torna-se aquilo que dela fizemos, e se dela fizemos um instrumento para o ensino e fomento do pensamento crítico, e ao fazer isso adotarmos o comprometimento e dever em selecionar bem o conteúdo, pensar formas benéficas e bons usos pedagógicos, uma ferramenta para o fomento do pensamento crítico ela será.

No tocante a trabalhos futuros, acreditamos que a pesquisa pode ser continuada adotando pontos de vistas para além da ótica dos docentes, dando vazão para um estudo, por exemplo, envolvendo a relação dos discentes mediante o consumo das narrativas seriadas, buscando averiguar os reflexos e abstrações que o indivíduo faz em seu processo de fruição. Não obstante, outro caminho possível seria a implementação de um plano de ensino que prevê o uso de séries como recurso didático, e, ao fazê-lo, ser realizado um estudo de caso com maior profundidade, analisando as instrumentalizações adotadas pelos docentes, bem como suas reflexões sobre o uso das séries e, em outro eixo, avaliar a recepção dos discentes, para coletar dados de como as séries afetaram e influenciaram seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. O fetichismo na música. *In*: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Textos escolhidos**. 5. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1991.
- ALBUQUERQUE, Elisabeth Maciel de. **Avaliação da técnica de amostragem “Respondent-driven Sampling” na estimação de prevalências de Doenças Transmissíveis em populações organizadas em redes complexas**. 2009. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Ministério da Saúde – Fiocruz, Rio de Janeiro, 2009.
- ADORNO, Theodor W. **Textos Escolhidos: os pensadores**. São Paulo: Nova cultural, 1999.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Porto Alegre: Globo, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- BALIAN, O. C. A. **O desafio na gestão da geração Y**. Rio de Janeiro: RHnews, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **A Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. Tradução de Marco Estevão. 3. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.
- BEGON, M.; TOWNSEND, C. R.; HARPER, J. L. **Ecologia de Indivíduos a Ecossistemas**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BELLONI, Maria Luiza. A espetacularização da política e a educação para a cidadania. **Revista Perspectiva**, n. 24, p. 23-39, 1995.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2009. 102 p.
- BENHAMOU, Françoise. **A economia da cultura**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.
- BICKMAN, L.; ROG, D. J. **Handbook of applied social research methods**. [S.l.]: Thousand Oaks, Sage, 1997.

BIERNACKI, P.; WALDORF, D. Snowball Sampling: Problems and techniques of Chain Referral Sampling. **Sociological Methods & Research**, v. 2, n. 2, p. 141-163, nov. 1981.

BRAGA, Renê Moraes da Costa. A indústria das fake news e o discurso de ódio. *In*: PEREIRA, Rodolfo Viana (org.). **Direitos políticos, liberdade de expressão e discurso de ódio**. Volume I. Belo Horizonte: IDDE, 2018. p. 203-220.

BRANDÃO, Ramon Taniguchi Piretti. Estruturalismo e pós-estruturalismo: uma arqueologia dos conceitos e o lugar ocupado por Foucault. **Estação Científica (UNIFAP)**, Macapá, v. 5, n. 1, p. 33-46, jan./jun. 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. ed. rev. e ampl. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

BRANDON, Ed. A filosofia como bricolagem. *In*: CAREL, Havi e GAMEZ, David (org.). **Filosofia contemporânea em ação**. Trad. Fernando José R. da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Documento Básico – ENEM**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2000.

BRUNO, A. R.; PESCE, L. M.; BERTOMEU, J. V. C. Teorias da educação e da comunicação: fundamentos das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias [Theories of education and communication: foundations of mediated technologies teaching practices]. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 119- 143, 2012.

BUONANNO, Milly. Thematic Issue on The End of Television (Not Yet): editor's introduction. **Media and Communication**, Lisboa, v. 4, n. 3, p. 99-108, 2016.

CÁDIMA, Francisco Rui. **Proto e pós-televisão**: Adorno, Bourdieu e os outros – ou na pista da “qualimetria”. [S.l.: s.n.], 2005. 13 p. Disponível em: <<http://www2.fesh.unl.pt/cadeiras/httpv/artigos/Proto%20e%20p%C3%B3s%20TV%20Adorno...pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

CARLÓN, Mario. ¿Autopsia a la Televisión? Dispositivo y Lenguaje en el fin de una era. *In*: CARLÓN, Mario; SCOLARI, Carlos A. **El fin de los medios masivos**: el comienzo de un debate. Buenos Aires: La Crujía, 2009.

CARLÓN, Mario. Repensando os debates anglo-saxões e latino-americanos sobre o “fim da televisão”. *In*: CARLÓN, Mario; FECHINE, Yvana (org.). **O Fim da Televisão**. Rio de Janeiro: Confraria do Vento, 2014.

CARLÓN, Mario; FECHINE, Yvana (org.). **O fim da televisão**. Recife: Editora UFPE. 2014.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTILLO, Daniel Pietro. Construir nossa palavra de educadores. *In*: APARICI, Roberto. **Educomunicação para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 45-58.

CERRETA, Simone Beatriz; FROEMMING, Lurdes Maria. Geração Z: compreendendo os hábitos de consumo da geração emergente. **Revista Eletrônica do mestrado profissional em**

administração, Natal, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unp.br>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Boas-vindas à filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.

COELHO, T. **O que é indústria cultural**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

COMPARATO, D. **Da criação ao roteiro: teoria e prática**. 5. ed. Rio de Janeiro: Summus Editorial, 2000. 496 p.

CREEBER, G. Killing us softly: investigating the aesthetic, philosophy and influence of nordic noir television. **Journal of Popular Television**, v. 3, n. 1, p. 21-35, 2015.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

DEWEY, J. **Como pensamos**. Barcelona: Paidós, 1989.

DOMINGUES, Ivan. **Epistemologia das ciências humanas: Tomo I: positivismo e hermenêutica. Durkheim e Weber**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

DUNKER, Christian. Subjetividade em tempos de pós-verdade. In: DUNKER, Christian *et al.* **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre; São Paulo: Dublinense, 2017.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FAVA, Rui. **Educação 3.0: aplicando o PDCA nas Instituições de Ensino**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

FIELD, Syd. **Manual do roteiro**. Tradução Álvaro Ramos. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Trad. de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GABRIEL, Martha. **Educar: a revolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

GIDDENS, Anthony. **The Consequences of Modernity**. Cambridge: Polity Press, 1990.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GILDER, George. **A vida após a televisão**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996. 192 p.

GONNET, J. **Educação e mídias**. São Paulo: Loyola, 2004.

GOODMAN, L. Snowball Sampling. **Annals of Mathematical Statistics**, v. 32, p. 148-170, 1961.

GRAWUNDER, Maria Zenilda. **A palavra mascarada**: sobre a alegoria. Santa Maria: Editora UFSM, 1996.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e realidade**, n. 22, p. 14-46, jul./dez. 1997.

HAMILTON, Sheril. N. Considering Critical Communication Studies in Canada. In ATTALLAH, P.; SHADE, L. R. (ed.). **Mediascapes**: New Patterns in Canadian Communication. 2. ed. [S.l.]: Thompson & Nelson, 2006. p. 9-27.

HARRISON, G. **Think**: why you should question everything. New York: Prometheus Books, 2013.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

HEIDEGGER, M. O que é a Filosofia? In: HEIDEGGER. **Os Pensadores**. São Paulo: Editora Nova Cultura, 2000.

HINE, C. **Etnografia Virtual**: colección nuevas tecnologías y sociedad. Barcelona: Editorial UOC, 2004.

HORKHEIMER, Max. **Théorie traditionnelle et théorie critique**. Paris: Gallimard, 1974.

HOWARD, David; MABLEY, Edward. **Teoria e prática do roteiro**. São Paulo: Ed. Globo, 1999.

JAPIASSU, Hilton. **Um desafio à filosofia**: pensar-se nos dias de hoje. São Paulo: Letras e Letras, 1997.

JOST, François. **Compreender a televisão**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

JOST, François. **Do que as séries americanas são sintoma?** Porto Alegre: Sulina, 2015.

KANT, Immanuel. **Qu'est-ce que les Lumières?** Paris: Flammarion, 1991.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

KAPLÚN, Mario. Uma pedagogia da comunicação. In: APARICI, Roberto. **Educomunicação para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 59-80.

KEHL, Maria Rita. **Videologias**: ensaio sobre a televisão. São Paulo: Boitempo, 2004.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**: estudos culturais, identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KINCHELOE, Joe L. Para além do Reduccionismo: diferença, criticalidade e multilogicidade na bricolage e no pós-formalismo. In: PARASKEVA, João (org.). **Currículo e Multiculturalismo**. Tradução de Helena Raposo e Manuel Alberto Vieira. Mangualde. Portugal: Edições Pedago, 2006. p. 63-93.

KOSELLEK, KOSELLECK, R. **Crítica e crise**: uma contribuição à patogênese do mundo burguês. Tradução de Luciana Villas-Boas Castelo-Branco. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

KOZINETS, R. V. **On netnography**: Initial re ections on consumer reserarch investigations of cyberculture. Illinois: Evanston, 1997.

KOZINETS, Robert. V. **Netnografia**: Realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.

LEMOS, André. **A Comunicação das Coisas**: teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Anna Blume, 2013.

LESKY, A. I problemi dell'origine. In: LESKY, A. **La poesia tragica dei Greci**. Traduzione di Pietro Rosa. Bologna: Società editrice Il Mulino, 1996. p. 21-68.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; GRECO, Clarice. **Dinâmicas da ficção televisiva brasileira na transição multicanal**. [S.l. s.n.], 2018. 26 p. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/57440798/PARA_ACADEMIA_-_BRASIL_2018.pdf?response-content-disposition=attachment%3B%20filename%3DDINAMICAS_DA_FICCAO_TELEVISIVA_BRASILEIR.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191215%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20191215T140831Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=0a3afbb5c3a7bc4eb63c20d6b5807efd7db6a6d5956398dbb16cb5bb221bc3b6>. Acesso em: 15 set. 2019.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

MACHADO, Arlindo. **Arte e Mídia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MACHADO, Arlindo. Pode-se falar de gêneros na televisão? **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 10, 1999.

MACHADO, Arlindo; VÉLEZ, Marta Lucía. Questões metodológicas relacionadas com a análise de televisão. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, São Paulo, p. 1-15, 2007.

MACHADO, Arlindo. **Arte-mídia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

- MACHADO, Arlindo. **A televisão levada a sério**. 4. ed. São Paulo: SENAC, 2005.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de Textos de Comunicação**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- MANOVICH, L. **The language of new media**. Cambridge: Mit Press, 2001.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **La educación desde la comunicación**: Enciclopédia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. 1. ed. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MARTINO, L. C. **Télévision et Conscience**. 1997. Tese (Doutorado) - UFR de Sciences Sociales, Université René Descartes, Sorbonne Paris-V, Paris, 1997.
- MARTINO, Luiz C. Perspectivas críticas e epistemologia da Comunicação: o papel central do debate sobre a tecnologia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 35., 2012. **Anais eletrônicos [...]** Fortaleza: Intercom, 2012. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-1825-2.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2019.
- MATOS, Olgária C. F. **A Escola de Frankfurt**: luzes e sombras do Iluminismo. São Paulo: Moderna, 2006.
- McCRINDLE, Mark; SALGADO, Bernard; McDONALD, Peter. Future is bright for Generation Alpha. **News**, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.news.com.au/national/victoria/future-is-bright-for-generation-alpha/storyfnii5sms-1226655050947>>. Acesso em: 04 maio 2018.
- MCKEE, Robert. **Story**: substância, estrutura, estilo e os princípios da escrita de roteiro. Curitiba: Arte & Letra, 2006.
- MCLUHAN, Marshall. **Understaing new media**: the extensions of man. Cambridge: MIT Press, 1994.
- MERLÍ. Produção Héctor Lozano. Espanha: TV3, 2015.
- MIGUÉNS, S. **Filosofia da Linguagem**: uma introdução. Porto: Universidade do Porto, 2007
- MISSIKA, J-L. La fin de la télévision. In: MISSIKA, J-L. **La république des idées**. Paris: Seuil, 2006. p. 102-108.
- MITTELL, Jason. **Complex TV**: The poetics of contemporary television storytelling. **NYU Press**, 2015.
- MITTELL, Jason. Complexidade narrativa na Televisão americana contemporânea. **Revista Matrizes**, ano 5, n. 2, jan./jun. 2012.

MITTELL, Jason. Narrative Complexity in Contemporary American Television. **The Velvet Light Trap**, n. 58, 2006.

MONDOLFO, Rodolfo. **O pensamento antigo**: história da filosofia greco-romana. Tomo 1. 3 ed. Trad. Lycurgo Gomes da Motta. São Paulo: Mestre Jou, 1971.

MORAN, José Manuel. **Mudar a forma de aprender e ensinar com a internet**. Salto para o Futuro. TV e Informática na Educação. Brasília: MEC, 1998. p. 81-90.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2003.

MOTTER, M. L. Telenovela e educação: um processo interativo. **Comunicação & Educação**, n. 17, p. 54-60, abr. 2000.

MOTTER, Maria Lourdes; MUNGIOLI, Maria Cristina Palma. Narrativas Complexas na Ficção Televisiva Brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 35., 2012. **Anais eletrônicos** [...] Fortaleza, CE: Intercom, 2012. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-0503-1.pdf>>. Acesso em:

NAKASHIMA, R. H. R.; PICONEZ, S. C. B. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): modelo explicativo da ação docente. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 231-250, 2016.

NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION. **Preparing 21st Century Students for a Global Society**: An Educator's Guide to the "Four Cs". [S.l.]: NEA, 2012. 38 p. Disponível em: <<http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2019.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da moral**: uma polêmica. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NÓVOA, A. O professor na Educação do século 21. **Revista Gestão Educacional**, 2014.

OBSERVATÓRIO IBERO-AMERICANO DE FICÇÃO TELEVISIVA. **OBITEL Brasil**. [S.l.]: OBITEL, 2019. Disponível em: <<http://obitelbrasil.blogspot.com/p/o.html>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

ODUM, E.P. **Ecologia**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara. 1988.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'EDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE. **L'éducation aux médias**. Paris: UNESCO, 1984.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'EDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE. **International Conference Educating for the Media and Digital Age**. Vienna: UNESCO, 1999.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'EDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE. **L'éducation aux médias**". Atos e síntese do Seminário Euro-mediterrâneo. Paris: UNESCO, 2005.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE. "**L'éducation aux médias**". Atos, síntese e recomendações do Encontro Internacional de Paris. Paris: UNESCO, 2007.

OROZCO, Guillermo. Lo televisivo como escenario de las transformaciones entre TV y audiencias. In: OROZCO, G. (coord.). **TvMorfosis 4: Television everywhere**. Guadalajara: Editora Tintable, 2015.

OROZCO, Guillermo; MILLER, Toby. Television in Latin America Is "Everywhere": not dead, not dying, but converging and thriving. **Media and Communication**, Lisboa, v. 4, n. 3, p. 99-108, 2016.

PALHARES, Taisa. Teoria da arte e reprodutibilidade técnica. In: M. NOBRE (org.). **Curso livre de teoria crítica**. Campinas: Papirus, 2008.

PALLOTINI, Renata. **Dramaturgia de televisão**. São Paulo: Moderna, 1998.

PAUL, Richard; ELDER, Linda. **La mini-guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas, fundación para el pensamiento crítico**. [S.l.]: Critical Thinking, 2003.

PENROD, J. *et al.* A discussion of chain referral as a method of sampling hard-to-reach populations. **Journal of Transcultural nursing**, v. 4, n. 2, apr. 2003.

PEREIRA, Tissiana; ORTEGA, Daniela. Panorama dos estudos de ficção televisiva brasileira: quadro bibliográfico das teses e dissertações produzidas nos PPGCOMs do país. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 40., 2017. **Anais eletrônicos [...]** Curitiba: Intercom, 2017. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/sis/eventos/2017/resumos/R12-2899-1.pdf> />. Acesso em: 20 nov. 2019.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.

PICKARD-CAMBRIDGE, A. W. **Dithyramb, Tragedy and Comedy**. London: Clarendon Press Oxford, 1927. 419 p.

PISCITELLI, A. **Post/televisión: ecología delos médios en la era de internet**. Buenos Aires: Paidós, 1998.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates – Banquete**. Trad. Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2004.

PORTAL DICIO. **Significado de complexo**. [S.l.: s.n.], 2019. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/complexo>>. Acesso em: 20 set. 2019.

PRADO, Miguel Arcanjo. **Renato Janine dá curso sobre série "Merlí" e critica "Escola sem Partido"**. [S.l.: s.n.], 2018. 6 p. Disponível em:

<<https://miguelarcanjo.blogosfera.uol.com.br/2018/11/26/renato-janine-da-curso-sobre-serie-merli-e-critica-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 20 set. 2019.

RIVILLA, A. M. **Formação e Desenvolvimento das Competências Básicas**. Curitiba: Ibepex, 2010.

RODRIGUES, Ana Valente; SOUZA, Francislê Neri de. Questionar e argumentar online: possibilidades de pensamento crítico com a utilização do Arguquest? In: VIEIRA, Rui Marques *et al.* (org.). **Pensamento crítico na educação: perspectivas atuais no panorama internacional**. Aveiro: UA Editora, 2014.

RODRIGUES, Sonia. **Como escrever séries: roteiro a partir dos maiores sucessos da TV**. São Paulo: Aleph, 2014.

RODRIGUES, Sônia. **Como escrever séries: roteiro a partir dos maiores sucessos da TV**. São Paulo: Aleph, 2014.

ROLLA, N. **Filosofia para Crianças**. Porto Editora, Porto, 2004.

SAGAN, C. **O mundo assombrado pelos demônios: a ciência vista como uma vela no escuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANCHES, Filosofia pop: o fenômeno da popularização da filosofia e suas relações com a cultura midiática. **Mediação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 13, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/mediacao/article/view/547>>. Acesso em:

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SARTORI, A. S. Educação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. **Comunicação Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 33-48, jul. 2010.

SCOLARI, Carlos A. This is the end: as intermináveis discussões sobre o fim da televisão. In: CARLÓN, Mario; FECHINE, Yvana (org.). **O Fim da Televisão**. Rio de Janeiro: Confraria do Vento, 2014.

SHOR, Ira. **Empowering Education: Critical Teaching for Social Change**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

SIEGEL, H. Cultivating reason. In: CURREN, R. (ed.). **A companion to the philosophy of education**. Oxford: Blackwell Publishing, 2003. p. 305-319.

SIEGEL, H. **Educating reason: rationality, critical thinking and education**. New York: Routledge, 1990.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Caminhos da Educomunicação**. São Paulo: Editora Salesiana, 2003.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. [São Paulo: Paulinas], 2011. 104 p.

SOBRINO, Javier. **O fio de Ariadne**. [S.l.]: SM Brasil, 2008. (Guia do Professor – Coletânea de Poesias e Contos). Disponível em: <http://www.smbrasil.com.br/download/?p=/sm_resources_center/cms/0c102dde84581561f7b64f8f15d27723.pdf>. Acesso em:

SODRÉ, M. **Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear em rede**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOLOMON, Robert C. **O prazer da filosofia: entre a razão e a paixão**. Trad. Maria Beatriz Medina. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SOUSA, E. Introdução. *In*: ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Sousa. 7. ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003. p. 13-101.

SOUZA, José Carlos Aronchi de. **Gêneros e formatos na televisão brasileira**. São Paulo: Summus, 2004.

SQUIRRA, Sebastião. A tecnologia e a evolução podem levar a comunicação para a esfera das mentes. **Revista da Famecos**, v. 23, n. 1, 2016.

SQUIRRA, Sebastião. Cibervisión: La Metamorfosis de la Televisión. *In*: OROZCO, G. (cord.) **TvMorfosis 4: television everywhere**. Guadalajara: Editora Tintable, 2015.

STARLING, Cássio Carlos. **Em tempo real: Lost, 24 Horas, Sex and the City e o impacto das novas séries de TV**. São Paulo: Alameda, 2006.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010. 445 p.

TAYLOR, C. **Sources of the Self: the Making of the Modern Identity**. Tradução brasileira: As Fontes do Self: A construção da Identidade Moderna. Trad. A. U. Sobral, D. A. Azevedo, D. A. São Paulo: Loyola, 2013. (Harvard University Press, Cambridge, 1989).

TEITELBAUM, Kenneth. Recuperando a memória coletiva: os passados da educação crítica. *In*: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

THOMPSON, Kristin. **Storytelling in Film and television**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e lingüística**. Tradução de Rodolfo Ilari. Revisão técnica Ingedore Villaça Koch e Thaís Cristófaros Silva. São Paulo: Contexto, 2004. 364 p. (Título original: Key concepts in language and linguistics).

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. **Opinião Pública**, v. 2, n. 1, p. 1-15. 2001.

VELASCO, H.; DÍAZ DE RADA, A. **La lógica de la investigación etnográfica**: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Madrid: Trotta, 1997.

VOGLER, Christopher. **A jornada do escritor**: estruturas míticas para escritores. 3. ed. São Paulo: Aleph, 2015

WILLIAMS, Raymond. **Television**. Londres, Routledge, 2013.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 8-60.

WORDSENSE. **Criticus (Dutch)**. [S.l.: s.n.], 2019. Disponível em: <wordsense.eu/criticus/>. Acesso em: 20 out. 2019.

XENOFONTE. **Ditos e feitos memoráveis de Sócrates**. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

EXPLICANDO RAPIDAMENTE A METODOLOGIA

Como brevemente abordei, a metodologia de recrutamento que adoto é a *Snowball sampling* (“amostragem bola de neve”, em tradução livre). Lhe envio um pequeno trecho da minha dissertação, onde falo a respeito dessa metodologia, para melhor compreensão.

“[...] Primeiro, o processo para alcançar e recrutar indivíduos será balizado pela prática metodológica conhecida como *snowball sampling* (“amostragem bola de neve”) que sumariamente pode ser compreendida pela metáfora da bola de neve: começa com uma pequena quantidade, que diante a queda vertiginosa por uma montanha, se une a mais partículas de neve, que se une a mais neve, mais neve, até o ponto que, de uma pequena quantidade, têm-se uma imensa bola de neve.

Na lógica de uma amostragem não probabilística essa metodologia basicamente se conduz da seguinte forma: têm-se um “participante zero”, ou como Albuquerque (2009) chama, uma “semente”, a qual se aplica o instrumento de coleta – no caso dessa pesquisa, a entrevista – e ao findar da atividade, solicita-se que a “semente” indique outro indivíduo, criando assim uma cadeia de, nesse caso em específico, entrevistas que só terminará até que se alcance o “ponto de saturação”. Logo, torna-se ideal a aplicação desse método pois irá contemplar o universo proposto a trabalhar e criar uma rede de entrevistados que não só se adequam ao perfil, como também são perfeitamente aptos a dar credibilidade, reflexões e posicionamentos vitais para esse estudo. (GOODMAN, 1961; BIERNACKI E WALDORF, 1981; VELASCO E DÍAZ DE RADA, 1997; PENROD *et al* 2003)

[...]”

Então, para que eu possa dar continuidade na minha pesquisa, é de extrema importância que a indicação uma pessoa com o seguinte perfil:

1. *Acadêmicos (seja nível superior ou ensino fundamental), que podem ser da:*

Filosofia (e subáreas diversas e inclinações diversas); **Comunicação** (e subáreas diversas como Rádio TV, Relações Públicas, Audiovisual, Jornalismo, etc) **Educação** (e subáreas diversas como pedagogia, educomunicação, Mídia Educação, etc)

2. *Ter assistido a série Merlí:* Preferência que tenham visto inteira, porém ter assistido apenas a primeira temporada é o mínimo viável para a pesquisa.

3. *Disponibilidade e acessibilidade para contato:* Dado o caráter de interatividade da pesquisa (no caso, entrevistas pessoais e/ou por meios digitais), x participante deverá ter disponibilidade,

seja presencial ou digital, para dedicar um tempo em responder a pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa de mestrado com período de depósito previsto para a primeira quinzena de dezembro (2019), o participante deverá estar disponível e ter como responder em algum momento compreendido do período do dia que receber o convite até, no máximo, 15/11/2019. (data prevista para o fim da coleta de dados).

APRESENTAÇÃO

Por favor, fale um pouco de si. Priorizo sempre a liberdade do ENTREVISTADO, porém alguns dos principais tópicos que eu gostaria que fossem abordados, se possível, são os seguintes: **Titulação** (onde se formou? O que estudou no decorrer da sua formação?); **Interesses** acadêmicos (O que lhe interessa estudar? Quais conteúdos costuma pesquisar, nem que seja mais informal, curiosidades, etc); **Experiência profissional** (onde leciona? Quais disciplinas? Quanto tempo de carreira? Etc)

PERGUNTAS

- 1) **Para a sua área como é visto pensamento crítico? Como você o conceituaria?**
- 2) **Acredita que utilizar recursos oriundos do campo das mídias podem auxiliar no processo de pensamento crítico? Em específico, as séries de televisão, que muitas vezes se pautam em dilemas diários e nos colocam diante de situações que podemos nos identificar.**
- 4) **O que você pensa sobre a possibilidade de usar a série Merlí na sala de aula?**
- 5) **Durante o consumo da série, quais questões e tópicos lhe sensibilizaram para a possibilidade de usar a série no ensino ou que possa aguçar o pensamento crítico?**
- 6) **Como você avalia o relacionamento dos indivíduos com a prática do pensamento crítico? Não obstante, dentro de um contexto em específico, a sala de aula, como visualiza o desenvolver do pensamento crítico por seus discentes?**
- 7) **De que forma você acredita que a série possa ser útil para aguçar e despertar esse pensamento crítico?**
- 8) **Possui algum comentário ou algo a mais que gostaria de dizer, mas não foi questionado?**

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Caro (a) Senhor (a)

Estou realizando uma pesquisa de Mestrado intitulada “**NARRATIVAS SERIADAS EM PROL DO PENSAMENTO CRÍTICO**: um estudo acerca da composição narratológica e da recepção com vistas ao criticismo em *Merlí*” cujo objetivo geral é avaliar a possibilidade em utilizar a narrativa seriada *Merlí* no processo de fomento do pensamento crítico. A Pesquisa conta com a orientação do Prof Dr José Ribamar Ferreira Júnior e co-orientação da Profª Drª Sanny Fernanda Nunes Rodrigues, ambos da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Venho convidá-lo (a) a participar voluntariamente da Pesquisa. Sua participação nesta pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase dela, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador, com a UFMA ou qualquer outra instituição envolvida.

Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem fins lucrativos. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito psicológico, como desconforto frente à presença do pesquisador durante a entrevista. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência de tal desconforto.

Quanto aos riscos físicos, haverá uma possibilidade quase nula de ocorrer, visto que a coleta de dados ocorrerá em espaços seguros, dentro de salas e/ou escritórios apropriados, na própria UFMA. Os participantes terão como benefícios orientações e/ou esclarecimentos a respeito de todo o processo de aplicação dos instrumentos, bem como o direito e incentivo de se comunicar diretamente com o pesquisador, seja pessoalmente ou por meio eletrônicos, para sanar qualquer dúvida que venha a surgir em qualquer momento e etapa da pesquisa.

Caso aceite gostaria que concordasse em consumir a série *Merlí* (caso não possua acesso a Netflix, serão disponibilizados por meio digital e/ou CDs com os episódios). Não obstante, solicita-se a cooperação em responder um questionário aplicado online e, na etapa final, a realização de uma entrevista pessoal. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail marceloslima20@gmail.com ou (98) 9 9155-6667. Marcelo Seabra Nogueira Mendonça Lima, Mestrando em Cultura e Sociedade pela UFMA).

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos CEP/UFMA, poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: cepufma@ufma.br. Telefone: 3272-8708. Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho, Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética. São Luís/MA. CEP: 65.080-040.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente.

São Luís, / /

Participante da pesquisa.

I Identificação

Nome: _____

Formação Acadêmica _____

Setor em que trabalha _____

Cargo _____

Tempo de serviço _____

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NARRATIVAS SERIADAS EM PROL DO PENSAMENTO CRÍTICO: um estudo acerca da composição narratológica e do criticismo na série Merlí

Pesquisador: Marcelo Seabra Nogueira Mendonça Lima

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 02271218.5.0000.5087

Instituição Proponente: Universidade Federal do Maranhão

Patrocinador Principal: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.122.151

Apresentação do Projeto:

De acordo com a Associação Brasileira de Televisão por Assinatura (ABTA), o Brasil registra aproximadamente 18.900.000 usuários de televisão por assinatura. Não obstante, se é pertinente apontar que, também a nível de Brasil, o Netflix conta com uma base de, aproximadamente, 6 milhões de usuários. Além do Netflix, existem outros serviços de streaming que também permitem o acesso e tornam possível o consumo de séries, como por

exemplo, HBO GO, Telecine Play, NET NOW, Hulu, Crackle, dentre outros. Nessa atual conjuntura televisiva, e de serviços de streaming, as narrativas seriadas cada vez se inserem nas práticas de consumo midiático. Ao nos debruçarmos em tais formas de narrativa como objetos de estudo, é possível ir além delas em si, e ter o contato com um quadro maior, uma vez que: Estudar a ficção é mais do que pesquisar os produtos que, inspirados por ela, se consagraram como suas formas de expressão. Trata-se de perscrutar as relações que, através das narrativas ficcionais, sob diferentes veículos e linguagens, se estabelecem entre os agentes envolvidos e entre eles e a realidade que os circunda e contextualiza.

Ao trazer para o campo acadêmico as narrativas seriadas é possível trabalhar uma gama de conceitos, e nesse trabalho em específico têm-se como objeto de estudo a série Merlí., tendo em seu centro narrativo o personagem Merlí Bergeron (interpretado por Francesc

Orella), um professor de filosofia nada tradicional. A história se dá pelos devaneios epistemológicos das desventuras cotidianas enfrentadas pelo Merlí, professores do Instituto Àngel

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 3.122.151

Guimerà, e seus alunos, os "Paripatéticos". Não obstante, além de desenvolver sub tramas e histórias paralelas, a série Merlí possui um fio que une, e dá coesão, a todos seus episódios: a filosofia. Em um olhar primário acerca de sua composição, identifica-se o foco majoritário em trazer a filosofia para a série, onde cada episódio tem em seu título uma corrente ou pensamento filosófico. Perpassa, então, por Platão, Aristóteles, Maquiavel, Sócrates, os céticos, os sofistas, os pré-socráticos, dentre outros. E, para cada episódio, a história ocorre em concordância às teorias e propostas do pensador que intitula o capítulo em questão. Em outro extremo, a série apresenta nuances de um pensar crítico na própria postura, ações e falas dos personagens, o que a torna pertinente para promover um estudo acerca da união entre narrativas seriadas e o pensamento crítico.

Em uma classificação inicial, essa pesquisa se configura nos moldes de uma pesquisa exploratória, pois, têm como objetivo tornar mais explícita a problemática, assim como refinar as ideias acerca do tema. Aproxima-se a esse molde, também, pelo caráter flexível e misto na organização de suas etapas, ao passo que também irá se valer de pesquisas bibliográficas e documentais, também irá se utilizar-se de entrevistas com profissionais cuja formação acadêmica é relevante para validar/refutar esse estudo. (TRIVIÑOS, 1987; FONSECA, 2002; GIL, 2007).

Apesar de ter caráter exploratório, o estudo em questão possui nuances de uma pesquisa descritiva, ao passo que irá procurar compreender as características estruturais e estilísticas de uma narrativa seriada. E para fazê-lo, é necessário um estudo minucioso e descritivo sobre o objeto de estudo, de forma a observar a manifestação dos conceitos e teorias no desenvolver da série Merlí. Ao adentrar no campo do pensamento crítico

(para os devidos fins, aqui compreendido como um processo e um fenômeno), é necessário descrevê-lo em todas suas etapas, desde potencialidades para a formação, perpassando por características, e como é incitado. (TRIVIÑOS, 1987; FONSECA, 2002; GIL, 2007)

Instaura-se, também, como uma pesquisa básica, pois parte da premissa em gerar conhecimentos novos para o âmbito acadêmico, não necessariamente tendo em vista a aplicabilidade real do que aqui é pesquisado. Torna-se básica, então, pela natureza em que se propõe produzir saberes: busca alimentar novas discussões sobre o pensar crítico, assim como aprofundar as reflexões sobre como uma narrativa seriada se compõe. E, na união desses dois campos, evidenciar a potencialidade de, ao consumir a série Merlí, ocorrer a sensibilização para a formação do pensar crítico. (TRIVIÑOS, 1987; FONSECA, 2002; GIL, 2007).

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C.Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 3.122.151

Critério de Inclusão:

O critério que será considerado na seleção dos entrevistados é ser acadêmico das áreas de ciências sociais e humanas da UFMA, Campus São Luís, bem como se prontificar em participar da Pesquisa. Ainda sobre os critérios de seleção, outro pré-requisito necessário é o engajamento em consumir a série. Têm-se essa única "obrigação" em virtude da natureza que se organiza o estudo: se é proposto validar/refutar a potencialidade em ter a série Merlí como um vetor/ferramenta para a sensibilização de um pensar crítico, é no mínimo necessário compreender de que forma a narrativa seriada tida como objeto de estudo potencialmente aborda esse tema. E, para tal compreensão, se faz necessário ou assistir a série, ou ter a leitura do roteiro de "apreciação guiada". Afunilando o critério de seleção, por se tratar de uma pesquisa fruto de um projeto situado no Programa

de Pós-graduação em Cultura e Sociedade (PGCult), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA, Campus São Luís), os entrevistados selecionados devem, também, se enquadrar nos seguintes critérios: acadêmicos subsidiados nas áreas de ciências humanas e ciências sociais e atuantes no âmbito da docência/pesquisa.

Critério de Exclusão:

No tocante os critérios de exclusão, não serão caracterizados como perfil potencial para a pesquisa: pessoas que não se enquadrem nos critérios de inclusão, ou seja, indivíduos que não estejam dentro do ambiente acadêmico (mais em específico, do ambiente acadêmico da UFMA), assim como sujeitos que não demonstrem interesse em ou consumir a narrativa seriada Merlí. Não obstante, fatores como gênero, idade, nome, endereço, contatos, dentre outros de origem pessoal não serão considerados. O critério de escolha é justificado por fatores acadêmico-profissionais: área de atuação, temas que costuma lecionar/estudar/pesquisar, dentre outros.

Após selecionado o público-alvo, será proposta a aplicação de um questionário online (via Google Forms) com os entrevistados. Esse primeiro questionário tem como finalidade: (a) delimitar o campo epistemológico na área de pensamento crítico, (b) incitar questionamentos e reflexões iniciais sobre o pensar crítico, (c) compreender como é interpretada a ideia de "pensamento crítico" pelos entrevistados e (d) fornecer insumos para o refinamento do roteiro do grupo focal (SELLITIZ et al., 1974; MATTAR, 1994; AAKER et al., 2001) A última etapa desse processo são as entrevistas. Essa metodologia de pesquisa é tratada pelos teóricos como uma prática de pesquisa pertinente a diversos campos do saber: perpassa pela esfera das ciências sociais, ciências humanas, educação, saúde, sociologia do consumo, práticas mercadológicas, dentre outros. Tem como finalidade a coleta de dados por meio dos depoimentos, posicionamentos e reflexões do indivíduo,

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 3.122.151

devidamente conduzido pelo pesquisado. Será seguido um roteiro de observação e condução da entrevista. (BECKER, 1994; VEIGA, GONDIM, 2001). Nesse estudo em específico, a entrevista será em questão será aplicada com os indivíduos pré-selecionados mediante os critérios já especificados. Salienta-se que, para auxiliar no processo de transcrição, análise e tabulação dos dados coletados, o grupo será gravado a nível de áudio, desconsiderando assim a exposição dos entrevistados por imagem. Não obstante, é de vital importância reforçar que o áudio coletado será de acesso único e exclusivo do pesquisador e seus orientadores, com a finalidade em abstrair e interpretar os dados gerado pelas discussões. Ao transcrevê-los para o texto, a fala de cada indivíduo será caracterizada de forma a assegurar o anonimato dos envolvidos. Por fim, o tratamento analítico de tais dados coletados será a análise de conteúdo. Acerca de tal abordagem, a pesquisadora Laurence Bardin (2011, p. 47) a conceitua como: [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. Enquadrado e agrupando as respostas em seus respectivos tópicos e momento da entrevista, o conteúdo será analisado de forma a cruzar o que foi dito pelos entrevistados, com os conceitos e pensamentos previamente levantados no aporte teórico. No final desse processo, serão colocados no corpo do texto os resultados já tratados, onde em cima do conteúdo, o pesquisador suscitará as discussões realizadas e, a partir delas, validará/refutará a potencialidade em ter a narrativa seriada Merlí como um vetor (e ferramenta) para a sensibilização da formação de um pensamento crítico.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar como se compõe a estrutura da narrativa seriada Merlí, assim como validar a potencialidade de, ao consumi-la, ocorrer a sensibilização para a formação de um pensamento crítico.

Objetivo Secundário:

- a) analisar os recursos estruturais e estilísticos utilizados na composição da narratológica da série Merlí;
- b) identificar os momentos de criticismo tratados pela narrativa, pondo em evidência as principais problematizações suscitadas pela série;c) validar a potencialidade de, ao consumir a narrativa

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C.Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 3.122.151

seriada Merlí, ocorrer a sensibilização para um pensamento crítico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Conforme abordado pela Resolução no 510, de 7 de abril de 2016, no capítulo IV ("DOS RISCOS"), salienta-se que "toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados" (BRASIL, 2012, não paginado). Salienta-se que riscos de origem física são os com menor probabilidade de ocorrência, uma vez que os dois momentos de contato (questionários e entrevistas) irão ocorrer em ambientes controlados e vedados a interferências externas, como salas e/ou escritórios devidamente climatizados e adequados para a realização da pesquisa, tendo acesso ao ambiente (no momento da entrevista) apenas o pesquisador e o(s) entrevistado(s). Porém, em outro extremo, existe uma certa potencialidade da ocorrência de riscos de ordem psicológica pelos seguintes fatores: (a) possibilidade de stress no decorrer da entrevista, (b) ínfima possibilidade de desconforto ao assistir a série Merlí e (c) possibilidade de cansaço mental no processo de consumo e reflexão da série.

Benefícios:

Tendo em mente tais pontos, para minimizar os riscos do quesito "(a)" o pesquisador se propõe a fornecer condições ideais para o desenvolvimento das entrevistas, assim como é garantido o livre direito em abandonar a entrevista a qualquer momento que o participante julgar necessário. Parar minimizar o risco previsto no tópico "(b)", será indicado ao participante os episódios que possam ocorrer momentos de teor sexual e/ou violência, permitindo que o mesmo pule o episódio por livre e espontânea vontade, e caso queira ter acesso ao conteúdo do episódio, mas sem a exposição as tais questões delicadas, o pesquisador se colocará à disposição, via e-mail e/ou telefone pessoal, para narrar e elencar os principais pontos tratado no episódio, deixando a parte o conteúdo de teor sexual e/ou violência. Por fim, no tocante do tópico "(c)", para diminuir o possível cansaço mental ocasionado tanto pelo consumo da série quanto do guia de apreciação o pesquisador se colocará a plena disposição, seja pessoalmente ou por meio eletrônicos, a sanar quaisquer dúvidas e amparar possíveis dificuldades de leitura, na tentativa de tornar o processo mais facilitado e prazeroso para os entrevistados. Em concordância com a Resolução no 510, no que tange o capítulo I, Art. 2º - III, é importante elencar que, apesar da existência de riscos, também existem benefícios, que são "[...] contribuições atuais ou potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade" (BRASIL, 2012, não paginado). Os benefícios da Pesquisa aos participantes ocorrerão de maneira direta e indireta: a primeira, no que diz respeito a sociedade é que o estudo, assim como o guia de apreciação, é de acesso público e

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 3.122.151

aberto a comunidade acadêmica e não acadêmica, de forma que a leitura do material pode potencialmente ser útil, uma vez que apresenta reflexões e potencialidades diversas para o fomento do pensamento crítico. A outra esfera diz respeito mais diretamente aos entrevistados: dado o perfil do público ser prioritariamente docentes, o diálogo entre áreas pode se tornar extremamente benéfico a prática docente individual dos entrevistados, permitindo que expandam seus pontos de vista e, ao consumir a série, se sensibilizem para novas possibilidades e ferramentas que possam agregar a sua prática de ensino.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa esta bem elaborada e com todos os elementos necessários ao seu pleno desenvolvimento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatórios foram entregues e estão de acordo com a resolução 510/16 do CNS.

Recomendações:

Não existem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram acatadas e corrigidas pelo pesquisador e estão de acordo com a resolução 510/16 do CNS.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1233955.pdf	04/12/2018 17:04:32		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_MARCELO_LIMA.docx	04/12/2018 16:56:18	Marcelo Seabra Nogueira Mendonça Lima	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_MARCELO_LIMA.pdf	04/12/2018 16:56:00	Marcelo Seabra Nogueira Mendonça Lima	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA_DETALHADO.pdf	04/12/2018 16:55:34	Marcelo Seabra Nogueira Mendonça Lima	Aceito

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 3.122.151

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA_DETALHADO.d ocx	04/12/2018 16:55:16	Marcelo Seabra Nogueira Mendonça Lima	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao.pdf	09/10/2018 18:02:54	Marcelo Seabra Nogueira Mendonça Lima	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	08/10/2018 14:42:56	Marcelo Seabra Nogueira Mendonça Lima	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 25 de Janeiro de 2019

Assinado por:
Flávia Castello Branco Vidal Cabral
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br