


# O PROTAGONISMO E A AUTONOMIA DAS CRIANÇAS NAS SÉRIES DE TV

PROTAGONISM AND AUTONOMY OF CHILDREN IN TV SERIES

EL PROTAGONISMO Y LA AUTONOMÍA DE LOS NIÑOS EN LA SERIE DE TV

José Carlos Dos Santos Debus\*

 <https://orcid.org/0000-0003-4599-8444>

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: DEBUS, J. C. S. O protagonismo e a autonomia das crianças nas séries de TV. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-16, 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.4517>

**Resumo:** Este texto compõe um estudo maior sobre o conceito de autonomia nas relações de ensino e aprendizagem desde uma investigação entre crianças que frequentavam o 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública. O objetivo da pesquisa foi o de entender o conceito de autonomia a partir do olhar da criança e também compreender como este conceito dialoga com outros conceitos que compõem o mesmo campo semântico, tais como protagonismo e independência. Seguimos o caminho da pesquisa qualitativa de recepção, com o uso de questionários estruturados e dos diálogos dentro do grupo. Nosso referencial teórico segue os estudos de Stuart Hall, de Jesús Martín-Barbero e de Guillermo Orozco Gómez. Vimos que a escola deve pluralizar novos alfabetos e novas leituras. Este entendimento se faz necessário quando a informação que dá acesso ao saber passa de uma forma ou de outra pelas diversas redes e tramas das imagens e das escrituras eletrônicas.

**Palavras-chave:** Autonomia. Crianças. Ensino e Aprendizagem. Televisão.

**Resumen:** Este texto compone un estudio mayor sobre el concepto de autonomía en las relaciones de enseñanza y aprendizaje desde una investigación entre niños que frecuentaban el 7º año de la enseñanza fundamental de una escuela pública. El objetivo de la investigación fue el de entender el concepto de autonomía a partir de la mirada del niño y también comprender cómo este concepto dialoga con otros conceptos que componen el mismo campo semántico, tales como protagonismo e independencia. Seguimos el camino de la investigación

qualitativa de recepción, con el uso de cuestionarios estructurados y de los diálogos dentro del grupo. Nuestro referencial teórico sigue los estudios de Stuart Hall, de Jesús Martín-Barbero y de Guillermo Orozco Gómez. Vimos que la escuela debe pluralizar nuevos alfabetos y nuevas lecturas. Este entendimiento se hace necesario cuando la información que da acceso al saber pasa de una forma u otra por las diversas redes y tramas de las imágenes y de las escrituras electrónicas.

**Palabras clave:** Autonomía. Los niños. Enseñanza y Aprendizaje. Televisión.

**Abstract:** This text composes a larger study on the concept of autonomy in the teaching and learning relationships since an investigation among children who attended the 7th year of elementary school in a public school. The aim of the research was to understand the concept of autonomy from the perspective of the child and also to understand how this concept dialogues with other concepts that make up the same semantic field, such as protagonism and independence. We follow the path of qualitative reception research, using structured questionnaires and dialogues within the group. Our theoretical framework follows the studies of Stuart Hall, Jesús Martín-Barbero and Guillermo Orozco Gómez. We have seen that the school must pluralize new alphabets and new readings. This understanding is necessary when information that gives access to knowledge passes in one form or another through the various networks and frames of images and electronic scripts.

**Keywords:** Autonomy. Children. Teaching and learning. TV.

## Introdução

Este texto compõe um estudo maior sobre a atualidade do conceito de autonomia nas relações de ensino e aprendizagem desde uma investigação entre crianças de doze e treze anos que frequentavam o 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Florianópolis (SC). O objetivo da pesquisa foi o de entender o conceito de autonomia a partir de olhar da criança e também compreender como este conceito dialoga com outros conceitos que hoje compõem o mesmo campo semântico, tais como protagonismo, independência, interação e participação. Para isso, exploramos a possibilidade de usar episódios de séries de televisão como materiais geradores de discussão, mediadores e estimuladores de debates com e entre as crianças. Trata-se de séries feitas pela televisão dos Estados Unidos e da Austrália, ambientadas no universo escolar e não-escolar, que trazem um perfil de aluno que, em nosso entendimento, coloca-se como relativamente autônomo na condução de seus estudos e relacionamentos. Nos moveu a pesquisa a seguinte questão: produções audiovisuais, como as séries de televisão têm ou podem ter um papel mediador na busca por relações autônomas entre as crianças, a escola e a família? Qual?

Nas sociedades contemporâneas, onde os meios de comunicação interferem diretamente na formação das pessoas, sejam elas crianças, jovens ou adultos, não há mais como negar a importância de pesquisas integradas entre os campos de estudo da educação e da comunicação, no sentido de buscar conceitos e resultados mais eficazes nos procedimentos pedagógicos das escolas. Desse modo, como lidar com o conhecimento formal, necessário e indispensável à formação dos estudantes, quando o cotidiano deles é permeado pela velocidade do mundo da notícia e do espetáculo, pelas tensões entre real e virtual e pelas dificuldades e transformações crescentes de compreensão na leitura e produção do texto escrito e da imagem? Como seria a nova identidade da escola e do professor diante de todo esse contexto social e cultural mutante? As respostas a essas questões têm sido intensamente discutidas por autores que estão em nosso horizonte de referências.

Considerando que a televisão é um meio audiovisual, a análise da imagem requer a aproximação de um conjunto de conhecimentos complexos e abrangentes sobre diferentes abordagens analíticas, assim como a necessidade de conhecimentos prévios sobre a linguagem da televisão, seus gêneros, sua história, suas técnicas e seus meios de produção. Com o propósito de entender a complexa construção social e cultural que é o campo de produção e recepção da televisão, seguimos os estudos de Stuart Hall (2003), o qual analisou os significados e as formas de identidades que são transmitidas e recebidas pela mídia televisiva. Assim, também contamos com os estudos e reflexões sobre recepção e mediação formulados pelo sociólogo radicado

\* Doutor em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-doutor pela Universidade de Évora. Professor colaborador da Unidade de Educação de Santa Catarina (UNIESC – Florianópolis).  
E-mail: zecadebus@gmail.com

na Colômbia Jesús Martín-Barbero (2013). Esses estudos englobam todo o processo de comunicação, que vai da produção à recepção, um ciclo de produção de sentidos por meio das mediações. Apoiamos-nos também no trabalho do pesquisador mexicano Guillermo Orozco Gómez (2014), que investiga as audiências e os novos modos de estar em frente da televisão. Nesse sentido, o estudo da recepção televisiva é relevante, na medida em que consiga produzir conhecimento útil para sua própria transformação, e isso pode envolver o próprio telespectador, em uma tentativa de democratização da televisão e da cultura (OROZCO GÓMEZ, 2005). Ampliamos nossa compreensão sobre o assunto com os estudos e reflexões de Buckingham (2007), Girardello (2009), Fantin (2011), Fischer (2001), Pereira (2015) e Orofino (2005), autoras que trazem uma abordagem semiótica e cultural, e discutem as questões éticas e teórico-metodológicas das pesquisas nesse campo. Todo esse referencial atuou em nossas análises, especialmente aquelas que se propuseram a entender como as crianças acolhem o protagonismo e a autonomia de seus pares nas séries assistidas, e também contribuiu na busca de uma resposta a questão colocada acima.

Para observarmos o conceito de autonomia a partir das crianças, escolhemos uma escola pública de ensino fundamental da rede municipal de Florianópolis (SC) e seus alunos, num total de 25, na faixa de 12 e 13 anos de idade. Seguimos o caminho da pesquisa qualitativa de recepção, fazendo uma pesquisa empírica com o uso de questionários estruturados e dos diálogos estabelecidos dentro do grupo. Uma vez que nossa intenção era compreender como esses alunos viam a autonomia na escola e na família e como relacionavam a escola “real” com a escola “ficcional” mostrada nas séries de televisão, fez-se necessário um roteiro pré-definido, adaptado aos objetivos da pesquisa. As séries escolhidas, em nosso entender, apresentam a criança como protagonista e potencialmente autônoma dentro do ambiente da família e da escola.

Nossa ação no campo de pesquisa se deu a partir de intervenções para produção de dados. Na primeira delas, estão as informações coletadas com base na aplicação do questionário que trata da recepção das séries de televisão e que compõe um dos procedimentos empíricos. Construímos nove categorias teóricas compostas da seguinte maneira: “endereçamento”; “identificação com os protagonistas”; “como as crianças veem as crianças das séries?”; “como elas veem os adultos?”; “que situações da escola ficcional poderiam acontecer na sua escola?”; “que dicas você daria para sobreviver na escola?”; “quais os problemas colocados pelas séries e como você lidaria com eles?”; “as séries ensinam?”; “as séries podem estimular a independência?”. Num primeiro momento, trabalhamos com os episódios das séries de televisão como elementos sugestivos para a reflexão sobre os conceitos de independência e protagonismo. Em seguida, apresentamos os

questionários, as respostas oferecidas pelos estudantes e as análises do material coletado.

### As séries de televisão

As séries com que trabalhamos trazem como personagens crianças protagonistas executando ações que consideramos autônomas e potencializadas dentro espaço escolar e também familiar. Na série *Manual de Sobrevivência Escolar do Ned* (Dia da profissão, 2017), o protagonismo cabe a um garoto de 12 anos; e na série *Ninguém Merece* (A capitã do 6º ano, 2017), o protagonismo é de uma garota de 11 anos.

Escolhemos episódios que reforçam e deixam em evidência atitudes autônomas por parte dos protagonistas, como é o caso do episódio dois de *Ninguém Merece*, cuja história se desenvolve em torno de uma eleição para líder de turma na escola de Taylor Fry (a protagonista). O conflito está no processo da eleição que segue o modelo de uma disputa eleitoral bastante contemporânea, com promessas, caixa dois e publicidade. É o exercício do voto em um mundo obscuro dos adultos. Embora seja uma produção da Austrália do ano de 2006, a série traz uma abordagem atualíssima para o contexto político brasileiro, como veremos adiante. Parte do enredo é narrado em off pela própria Taylor. Sua capacidade imaginativa a desloca para um lugar onde possa, autonomamente, analisar a maneira de pensar e viver dos pais, dos amigos, dos professores, entre outros. Há um debate sobre as questões que envolvem políticas culturais da escola. No plano de fundo os pais de Taylor se preocupam com coisas fúteis do dia a dia.

No caso do *Manual de Sobrevivência Escolar do Ned*, o contexto do protagonista gira em torno de questões existenciais que envolvem o futuro. O episódio escolhido, número 16 da segunda temporada, *O dia da profissão*, gira em torno do teste de personalidade realizado pelos computadores da escola para indicar uma profissão. O conflito acontece quando a personalidade estabelecida pelo computador não condiz com as aptidões naturais que vão sendo reveladas ao longo da história. O protagonismo e a autonomia de Ned e seus amigos colocam em xeque um saber científico ainda usado pela psicologia, o teste de personalidade. O menino Ned desespera-se quando o teste o aponta como tendo aptidão para ser um professor. A decepção é grande. Ele queria algo “emocionante”. Os meninos e as meninas fazem uma reflexão cômica sobre as profissões e trazem os seus pontos de vista sobre o contexto. Tanto Taylor como Ned, em suas estratégias interpretativas, trazem um perfil de representação da autonomia da criança no espaço escolar e familiar. Há uma independência na construção da crítica a um sistema que é composto por pais desatentos, professores autoritários e funcionários incompetentes.

Trazemos novamente a questão sobre televisão e autonomia colocada pela pesquisa: as séries de televisão têm

ou podem ter um papel mediador na busca por relações autônomas entre as crianças, a escola e a família? Qual? Este foi o ponto de partida para elaborar o roteiro das perguntas, de modo que nos possibilitasse ter as respostas para essas questões. Assim, formulamos 10 perguntas sobre os dois episódios. Inicialmente, queríamos saber se há alguma identificação dos estudantes com os personagens protagonistas e como eles descrevem esses personagens. A intenção é entender como o estudante recebe e compreende a perspectiva de independência das crianças mostradas nas séries. Posteriormente, gostaríamos de entender como os estudantes lidariam com as situações colocadas pelos episódios, mas dentro da sua escola “real”. Nesse caso, consideramos importante saber se as séries, do ponto de vista das crianças, transmitem alguma coisa que possa estimular nelas uma vida mais independente.

## O protagonismo e a autonomia

A turma do sétimo ano, com a qual trabalhamos em nossa pesquisa, é composta por 31 estudantes, sendo 13 meninas e 18 meninos. No entanto, participaram da atividade 25 estudantes, sendo 11 meninas e 14 meninos. O restante não participou por conta de os pais não autorizarem suas participações. Quando os estudantes chegaram para as duas primeiras aulas, o equipamento de projeção já estava montado. O horário era da disciplina de Língua Portuguesa. Já havia me apresentado à turma uma semana antes, quando entregamos as autorizações para os pais assinarem. Falei sobre a pesquisa que estávamos realizando, das séries que iríamos assistir e da razão pela qual eles foram escolhidos.

Iniciamos a projeção das séries, sendo dois capítulos divididos em três episódios de mais ou menos 12 minutos cada um. Os primeiros 20 minutos foram de uma atenção total por parte das crianças. Depois elas começaram a se desconcentrarem. Após assistirem aos episódios, as crianças foram responder às perguntas do questionário. Não fizemos uma leitura prévia das questões e nem as explicamos. Apenas informamos que eles deveriam inventar um nome próprio para assinar o questionário e que poderiam ficar à vontade para respondê-lo, porque suas identidades não seriam reveladas. Cada um dos 25 participantes, em suas compreensões do enunciado, interpretou as perguntas e formulou as respostas a sua maneira. Uns responderam rápido, outros demoraram um pouco mais. Uns escreveram muito, outros pouco e alguns nada.

Nossas análises do questionário respondido pelos estudantes se iniciam buscando entender o endereçamento das séries assistidas: a quem essas séries pretendem atingir? Os estudantes percebem esse endereçamento? Como? Essas séries não são produtos classificados como “educativos” em suas estratégias de *marketing*, mas como “entretenimento”. Ainda assim, como veremos adiante, é

possível compreender vários aspectos da vida intelectual e social das crianças a partir das temáticas oferecidas pelos roteiros das séries, em uma função mediadora dentro do contexto da construção do conhecimento. Tal construção é efetuada a partir de um ponto de vista social e político bem particular. Para Ellsworth (2001, p. 19), “isso faz com que a experiência de ver os filmes e os sentidos que damos a eles sejam não simplesmente voluntários e idiossincráticos, mas relacionais – uma projeção de tipos particulares de relações entre o eu e o eu, bem como entre o eu os outros [...]”. O processo de endereçamento ocorre num espaço que é social e psíquico, “entre o texto do filme e o uso que o espectador faz dele” (ELLSWORTH, 2001, p. 14).

Vejam os que estão no contexto das séries que se refere direta ou indiretamente aos espectadores possivelmente imaginados por seus idealizadores. Nos capítulos de *Ninguém Merece*, a protagonista Taylor e seus amigos aparecem sempre em primeiro plano. Atentos a tudo, estão astuciosamente presentes na escola e na família. Enquanto isso, os adultos aparecem em segundo plano, normalmente preocupados com futilidades, como a acirrada disputa entre os vizinhos pela melhor decoração de natal. O mesmo formato é mostrado em *Manual de Sobrevivência Escolar do Ned*, onde o protagonismo é de um menino de 12 anos. Aqui, o cenário é somente a escola, e os adultos até aparecem em primeiro plano, mas idiotizados, como é o caso do diretor e dos professores da escola “James K. Polk Middle School”.

Nos dois casos o endereçamento é explícito. Percebe-se que os programas estudados se destinam ao público pré-adolescente e adolescente, e as crianças com quem trabalhamos também o perceberam. É o que podemos ver nas respostas para duas questões que buscam a identificação e perguntam o seguinte: **Como você vê os jovens das séries em relação aos adultos e como você vê os adultos em relação aos jovens?** Destacamos a resposta de Sr. Goldem (13 anos): “os jovens dessas séries parecem ser superiores aos adultos”. E essa superioridade é percebida por todos os participantes da pesquisa, que usaram vários adjetivos em relação aos jovens para compor seus textos: “atentos”, “confiantes”, “seguros de si”, “maduros”, “evoluídos”, “inspiradores”, “espertos”. E quando se referem aos personagens adultos os adjetivos se negativam: eles são vistos pelas crianças como “loucos”, “estranhos”, “bobos”, “perdidos”, “infantis”, “confusos”, “esquisitos”, “brigões”, “idiotas”, “crianças”, “tansos”. O que pode ser percebido como algo também significativo no conjunto das respostas é que as crianças conseguem captar a dimensão do protagonismo exercido por crianças no seu cotidiano. Para Bianca (12 anos), “eles querem dar uma projeção para o jovem”. Já para Rubabos (13 anos), “os jovens têm mais cabeça que os adultos”. Esse protagonismo é construído na perspectiva da autonomia intelectual dos jovens e para isso há nas séries um desproporcional

empoderamento das personagens crianças em relação às personagens adultas. Assim, o endereçamento existe a partir de uma estrutura discursiva que está voltada para o ponto de vista das crianças e que é capaz de promover nos espectadores uma reflexão sobre sua realidade social.

Seguindo o pensamento de Hall (2003), podemos interpretar o discurso televisivo a partir de um código que é negociado e onde a audiência compreende o que foi definido e recebeu como significado. Assim, o sentido das mensagens pode ser negociado no contexto de cada telespectador e este pode interpretá-las a partir de estruturas diferentes. Duas questões que os estudantes responderam perguntavam se **eles tinham se identificado com as principais personagens e como eles as descreveriam**. Separamos algumas respostas que mostram um pouco dessa subjetividade: “*não, porque eu já sei o que vou ser quando crescer*” (Irineu, 13 anos); “*sim, porque eu não sei o que vou ser quando crescer*” (Lara Almeida Prado, 12 anos). Aqui podemos perceber que os significados da mensagem são compreendidos como parte de um processo social muitas vezes contraditório, onde, para além da tela, os estudantes “reproduzem, renegociam e recriam enquanto revivem os referentes televisivos” (OROZCO GÓMEZ, 2014, p. 40). Conforme Guillermo Orozco Gómez (2014, p. 41), pensador da comunicação na América Latina, a recepção televisiva transcorre sempre de forma transmidiática: “Não há recepção televisiva pura, além das mediações individuais, situacionais e contextuais que as configurem em seus cenários indiretos”. Orofino (2005, p. 42) também reforça essa ideia de que as mensagens, quando chegam a determinados contextos sociais, “são mediadas pelas mais variadas formas de socialização e educação que a vida em nosso planeta nos oferece [...]. Isto exige um exercício de se pensar em contexto e realidades culturais plurais [...]. De acordo com os modos, estilos e condições de vida [...]”.

Isso nos faz pensar a escola como um lugar também plural, onde o uso de qualquer mídia deve estar atento “ao fato de que se fale a partir de realidades particulares de recepção e apropriação das mensagens” (OROFINO, 2005, p. 42). No entanto, mesmo que as pessoas vivam realidades tão diversificadas, essas realidades são atravessadas cotidianamente por sistemas sociais, políticos, econômicos e culturais comuns a todos. Por isso, é possível entendermos como crianças espalhadas por todo o mundo, pertencendo a culturas regionais variadas e definidas, podem dar sentido e significados comuns aos conteúdos produzidos e veiculados pela televisão. É possível, mas não é uma tarefa fácil, pelo motivo de não dispormos, ainda hoje, de um modelo sistematizado no campo dos estudos culturais que demonstre as formas de mediação e apropriação dos produtos midiáticos pelas crianças (BUCKINGHAM, 2007).

Assim, a capacidade de leitura televisiva se desenvolve por si mesma e depende da capacidade de leitura visual que possui a criança e da sua familiaridade com

determinados formatos mais complexos. São as experiências com esses formatos (séries, filmes, documentários, jornais, novelas etc.) que servirão de base para compreender e reconstruir os conteúdos da televisão. Ou seja, o domínio do código televisivo requer a experiência com o meio. Desse modo, nossa preocupação inicial foi a de verificar como as crianças processam culturalmente esse entendimento e como elas expressam tudo isso por escrito. Devemos considerar que se trata de dois tipos de leitura, a do audiovisual e a do texto escrito, articuladas numa difícil e desafiadora tarefa que se coloca para a educação. Temos, assim, uma pluralização das leituras (MARTIN-BARBERO, 2014).

Seguindo esse princípio da pluralidade, percebemos que a grande maioria das crianças que assistiram as séries no contexto de nossa pesquisa e responderam o questionário conseguiram expressar argumentos em defesa de suas escolhas ou dos seus pontos de vista nos textos que escreveram. Entre esses argumentos estão as respostas para as duas questões sobre as suas identificações com os personagens principais. Para esta análise, trazemos mais fragmentos da escrita das crianças sobre suas identidades quando responderam as questões, já colocadas acima. Assim, algumas respostas são: “*não, porque eu sou diferente*” (Alice, 12 anos); “*sim, porque ele perdeu e não ficou triste*” (Thalita, 12 anos); “*não, porque eu sou bem mais persistente e nunca desisto*” (Sophia Winchester, 12 anos); “*sim, porque também sou decidido*” (Juliano, 12 anos); “*sim; ele é responsável e legal*” (Sr. Goldem, 13 anos). Essas respostas podem revelar uma identidade momentânea propiciada pelas séries e que adquire sentido quando comparada com a do outro (HALL, 2006). No entanto, também é possível, a partir dessas manifestações de identidade, apontar um campo semântico que reúne valores éticos e morais relativos à autonomia.

Seguindo as convicções de Kant (2007, p. 104), ética e liberdade possuem o mesmo significado, como vivemos num mundo sensível, as ações de liberdade “devem ser conforme a autonomia”. Para este pensador, a moral e a ética devem ser princípios da formação autônoma. Nesse caso, esses valores passam pela diferença, pela persistência, pela decisão e pela responsabilidade como princípios de um sujeito independente. Identidade e diferença estão estreitamente ligadas a sistemas de significação. Nesse caso, a identidade pode ser concebida como aquilo que eu sou, um dado autônomo do sujeito. Enquanto isso, a diferença pode ser concebida como aquilo que o outro é, também, uma entidade autônoma.

Acreditamos numa audiência ativa que tenta entender como a criança interpreta e avalia aquilo que vê na televisão a partir do seu ponto de vista. As pesquisas no campo da comunicação têm apontado que até as crianças pequenas podem ser capazes de julgar temas mais complexos sobre a condição da realidade ou não mostrados na televisão (FISCHER, 2013). Quando buscamos as crianças



na puberdade vemos que os estudos demonstram que estas são capazes de ter consciência do realismo como instrumento estético, “conseguem apreciar o cuidado necessário para criar a ilusão de realismo, ao mesmo tempo em que a reconhecem como ilusão” (BUCKINGHAM, 2007, p. 156).

Quando perguntados **se as situações mostradas nas séries poderiam acontecer na sua escola**, os estudantes se dividiram nas respostas: “*não, a escola da série é surreal*” (Gabriel Leandro, 12 anos); “*sim, é só ter vontade*” (Maria Cecília, 13 anos); “*podemos fazer algo parecido*” (Gustavo Maia, 12 anos); “*não, aqui eles não fazem essas coisas*” (Batman Jr., 12 anos); “*sim, as pessoas também são confusas*” (Ruby Rose, 13 anos); “*sim, porque estamos concorrendo a líder de turma, é quase igual*” (Maria Júlia Fernandes, 13 anos); “*sim, em qualquer escola*” (Sky, 12 anos). Nossa intenção não foi a de confrontar a escola “ficcional” com a escola “real”, mas saber como os estudantes dimensionam a sua escola a partir da escola mostrada nas séries. Podemos perceber que o estudante tem consciência das práticas e das dificuldades que compõem o dia a dia da escola. Junto a estas respostas há uma denúncia:

*Acho que alguns professores e alunos seriam mais legais, gentis e educados e não usariam uma biblioteca como acumulador de poeira. Que é mal usada por uma banda ridícula. Que apenas a turma da manhã usa como parede de pichação e namoro e não para sua real utilidade (Ovatsug, 12 anos).*

Estamos falando de um sujeito do século XXI, um sujeito fragmentado e com perspectivas de múltiplas identidades (HALL, 2006). O que se revela de autonomia nesse sujeito? Segundo Corsaro (2011, p.214), nessa fase da vida, a pré-adolescência, há fortes desejos de partilhar, participar e “persistentes tentativas das crianças de, ativamente, ganharem controle sobre suas próprias vidas”. Isso nós podemos entender também a partir do outro. Perguntamos na pesquisa como os estudantes veem os jovens das séries, e as respostas, em sua grande parte, apontam para crianças potencializadas, evoluídas, mais espertas que os adultos, mais atentas e seguras de si, inspiradoras, com mais maturidade, mais responsáveis. A palavra “responsável” aparece muito nas respostas formuladas pelas crianças participantes e pode indicar um aspecto da compreensão de autonomia dos jovens. Ou seja, uma boa parte das crianças relaciona a independência dos protagonistas com os níveis de responsabilidade que eles assumem, como se a responsabilidade fosse um pré-requisito para a autonomia dentro de um espaço ético e também subjetivo.

Pudemos observar que todo o empoderamento dos jovens e autônomos protagonistas pode ser compreendido pela maioria dos participantes como algo *inspirador*. Muitas vezes esse sujeito fragmentado, como vimos acima, “é

muito mais obrigado a se assumir, a se responsabilizar por si mesmo, em um mundo onde as certezas tanto no plano do saber como no plano ético ou político são cada vez menores” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 131). Paradoxalmente, a mesma sociedade que exige autonomia e responsabilidade dos jovens “não lhe[s] oferece a mínima clareza sobre seu futuro laboral ou profissional e nem moral” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 131).

Os estudantes foram perguntados **se, como os personagens da série, eles fariam um manual de sobrevivência na escola e quais dicas eles dariam**. A grande parte das respostas está relacionada com a organização da escola e dos estudos e com questões de relacionamento no dia a dia: “*Como manter os livros e cadernos organizados*” (Junior Pinto, 12 anos); “*respeitar e obedecer a professora*” (Leopardo, 13 anos); “*escutar o professor*” (Maria Júlia Fernandes, 13); “*seja pontual e correto na sala de aula*” (Ruby Rose, 13 anos); “*não sentar nas lixeiras e não faça perguntas idiotas*” (Batista Jr., 12 anos); “*saber lidar com as pessoas*” (Brayan Blitz, 12 anos); “*não ligar para provocações*” (Gabie, 12 anos); “*não faça bullying faça amigos*” (Lara Almeida Prado, 13 anos); “*goste de meninos e meninas*” e “*não excluir*” (Rafael, 12 anos); “*tente ter bastante amigos; misture-se fácil*” (Sara, 12 anos); “*aproveite os dias de escola porque um dia eles acabam*” (Sr. Goldem, 13 anos); “*não tenha muitos amigos, só dois ou quatro*” (www13, 12 anos); “*para se ter paciência que tudo chega a seu tempo*” (Letícia, 12 anos). Aqui também há um forte senso de responsabilidade e preocupação com o outro que indica como esses sujeitos da educação agem num contexto fortemente corporal e emocional (MARTÍN-BARBERO, 2014).

Um indicador importante para compreender o contexto da autonomia do estudante são as respostas para duas perguntas sobre os problemas mostrados nas séries e como eles (os estudantes) lidariam com estes problemas. Quanto a isso, destacamos algumas dessas respostas sobre **quais são os problemas com que os personagens da série precisam lidar**: “*lidam com aquilo que vão ser quando crescer*” (Irineu A, 13 anos); “*com a dúvida e com a disputa*” (Batista Junior, 12 anos); “*com a competição e a indecisão*” (Irineu Douglas, 12 anos); “*com o medo de perder*” (Sophia Winchester, 12 anos); “*os pais não ligam muito para o que os filhos pensam*” (Gabie, 12 anos); “*não fazer o que os outros querem*” (Thalita, 12 anos). Apresentamos, também, algumas respostas sobre **se eles lidariam com esses problemas da mesma forma que os personagens**: “*igual, porque eles foram muito inteligentes*” (Alice, 12 anos); “*eu lidaria de forma diferente, lutaria mais para conseguir o que eu quero*” (Ovatsug, 12 anos); “*da mesma forma quando fosse, tipo, só para brincar*” (Rubabos, 13 anos); “*da mesma forma. Acho muito comovente como eles lidam com a situação*” (Leopardo, 13 anos); “*não. Eu não seria capitão da escola porque não sei*

liderar” (Sr. Goldem, 13 anos); “*não. Na escolha da profissão eu tentaria olhar todas para ver qual gosto mais e, na eleição, eu me esforçaria mais*” (Sky, 12 anos). Percebe-se que as crianças demonstram competência para justificar suas respostas quando se trata de concordar e também de discordar daquilo que as séries mostraram. Conforme Buckingham (2007), as crianças contemporâneas possuem uma competência que desafia a visão tradicional da criança como um ser passivo e vulnerável.

A série *Ninguém Merece* lida com uma eleição entre os estudantes, e o *Manual de Sobrevivência Escolar* trabalha com a perspectiva do futuro dos jovens, sobre “o que vou ser quando crescer”. Podemos dizer que os estudantes se concentraram mais nas questões mostradas nas séries como periféricas – a dúvida, a disputa, a competição – e menos nas questões apresentadas como centrais – como acontece o processo eleitoral e como um programa de *software* pode definir sua profissão. Aqui, as crianças inverteram a relevância dos temas mostrados. No caso da eleição, a trama desenvolve-se a partir de três candidatos com características diferentes. A menina Taylor, a protagonista, é uma candidata do tipo “correto”. Procura trazer os problemas da escola que afetam os estudantes através de um discurso “responsável” que procura atingir a consciência do eleitor. A sua amiga Brittany também é candidata e procura fazer de sua campanha um espetáculo publicitário, com luzes, cores, sons e um discurso que procura o supérfluo, por exemplo, em sua plataforma propõe uma festa do pijama a cada mês. Para isso, há um “caixa dois” fomentado por sua família. O outro candidato procura fazer o tipo “descolado”, não muito preocupado com o processo. Quase não aparece. Só se candidatou por causa do dia de folga que o representante dos estudantes tem para participar de eventos de aperfeiçoamento. Ao final, ele foi o vencedor.

A trama polemizou o “caixa dois” e preocupou-se em mostrar a artificialidade da chapa de Brittany, mas não mostrou como funciona um “caixa dois”. Assim, os estudantes que participam da pesquisa não pareceram conseguir entender e relacionar os eventos da série com os eventos políticos da atualidade brasileira, em que na época da pesquisa também se discutia a formação de “caixa dois” pelos partidos políticos a partir de propinas e corrupção. As respostas das crianças ficaram no campo da competição entre os personagens. Como vimos, algumas respostas trazem a protagonista como sendo pouco competitiva, por isso, não tendo obtido sucesso na eleição. Há na série um descaso pelas opiniões das crianças por parte dos adultos e os estudantes conseguiram compreender isso. De acordo com Buckingham (2007), podemos pensar a relação das crianças com as questões públicas da política como um indicador do futuro da democracia. E o prognóstico desse indicador mostra um quadro não muito positivo, segundo o autor, onde “a apatia e o cinismo aparente dos jovens são vistos como ameaça à sobrevivência da democracia”

(BUCKINGHAM, 2007, p. 267). Por outro lado, essa falta de interesse pela política pode ser “percebida como parte da condição de ser ainda criança” (BUCKINGHAM, 2007, p. 255).

Perguntamos aos estudantes **se as séries que assistimos ensinam e, se ensinam, o quê?** A maioria deles, 18, responderam que sim, e apenas sete responderam que não. Um deles foi Rafael (12 anos), que disse: “*não, acho que é apenas para se divertir*”. Nesse caso, as respostas dos que afirmaram que as séries não ensinam não pareceram muito convictas. Com exceção de Rafael, o restante respondeu apenas “não”. Ao contrário dos que disseram “sim”, cujas respostas são acompanhadas por uma justificativa, como: “*sim, que o importante não é vencer e sim se divertir*” (Irineu A, 13 aos); “*sim, ensinam a ser inteligente; sim, a ser oportunista*” (www13, 12 anos); “*sim, que você deve ser competitivo e lutar pela sua causa*” (Ovatsug, 12 anos); “*sim, ensinam a se decidir, tomar cuidado e ter responsabilidade*” (Letícia Machado, 12 anos); “*sim, ensinam a ser inteligente*” (Leopardo, 13 anos); “*sim, que ganhar não é tudo*” (Sofia Winchester, 12 anos); “*sim, que temos muito o que saber sobre o que vamos ser quando crescer*”; “*sim, a ter independência*” (Sky, 12 anos).

Como se constata, as séries não são endereçadas aos professores ou ao meio educacional. No entanto, conseguem provocar várias reflexões que podem ser colocadas no cotidiano da sala de aula e que vão além da mera informação, do lazer e do entretenimento. Para Fischer (2013), há um hibridismo do real e do virtual nessas criações da televisão, que exige um olhar diferente do educador. Por exemplo, vemos um paradoxo nas respostas: “sim, que o importante não é vencer”, “sim, se divertir”, e “sim, que você deve ser competitivo e lutar pela sua causa”. O inverso também é verdadeiro e cada criança, embora constitua um coletivo de estudantes, vê as coisas de um ângulo diferente. O que se percebe claramente nas respostas dos estudantes é que eles vão definindo e construindo a seu modo os sentidos das séries e, também, transgredindo aquilo que é estabelecido pelos criadores e produtores. Como já dissemos acima, as relações entre o telespectador e a mensagem são mediadas por um contexto, embora esse pareça muito plural. Grande parte dessa pluralidade está na própria linguagem da televisão, cuja base é uma combinação entre imagens, sons e textos. Essa compreensão das séries como potencialmente educativas faz parte das manifestações das mediações perceptivas e podem se estender a outros formatos de criação da televisão, como a novela, a entrevista, o noticiário, a publicidade etc. Isso se deve “ao fato de todo o referente televisivo ser polissêmico, suscetível de variadas percepções e interpretações” (OROZCO GÓMEZ, 2014, p. 43).

Segundo Orozco Gómez (2014), por outro lado, os professores do ensino básico não acreditam muito na capacidade educativa da televisão. Esse entendimento não

implica uma contradição, “visto que, no fundo, os professores não outorgam à televisão legitimidade para educar, mas nem por isso deixam de reconhecer sua mediação na aprendizagem de seus alunos” (OROZCO GÓMEZ, 2014, p. 43). Para resumir isso como uma percepção dominante entre os professores do ensino fundamental em toda a América Latina, esse pensador traz uma frase muito compreensiva para este contexto: “a televisão não educa, mas as crianças aprendem dela, sim” (OROZCO GÓMEZ, 2014, p. 43).

A última pergunta sintetiza um pouco o que foi todo o questionário e suas respostas: **Você acha que as séries podem estimular os jovens a viver de um jeito mais independente? Por quê?** Nosso propósito aqui era entender o potencial de séries televisão no desenvolvimento das ideias que os jovens fazem de si mesmos como seres mais independentes. Para Buckingham (2007, p. 244), as políticas que dizem respeito diretamente à criança – educação, família e lazer – “são geralmente traçadas sem grandes esforços em consultar ou registrar a visão das crianças”. Entendemos que essa participação política depende do grau de independência em relação ao adulto. Os protagonistas das séries escolhidas atuam em condições de igualdade intelectual com os adultos e criam um espaço para expor suas ideias sobre o funcionamento da família e da escola.

A maioria das crianças respondeu que sim, que as séries podem contribuir para a independência, e justificaram a resposta. Essas justificativas passam pela organização e pela responsabilidade, que são vistos aqui também como pré-requisitos para os jovens viverem de um jeito mais independente. Podemos ver isso em algumas respostas: “*Sim. Pois os jovens não devem só ouvir os outros, têm que ter sua opinião também*” (Sofia Winchester, 12 anos); “*Sim. As séries falam sobre liderança, responsabilidade e ser independente*” (Lara Almeida Prado, 13 anos); “*Sim. Eles um dia vão ter que viver sem os pais*” (Leticia Machado, 12 anos); “*Sim. Porque as crianças das séries são muito independentes*” (Juliano, 12 anos); “*Sim. Porque os jovens são desorganizados*” (Brayan Blitz, 12 anos); “*Sim. É um exemplo de responsabilidade para alguém*” (Rafael, 12 anos). As séries não tratam diretamente de crianças responsáveis e organizadas nos seus afazeres cotidianos. Esta responsabilidade e organização existem muito mais no plano das ideias que as jovens crianças mostradas nas séries defendem. E são essas ideias, colocadas de forma “responsável” e “organizada”, que chamaram a atenção dos estudantes que participaram da atividade.

Por outro lado, cinco estudantes responderam que não, que as séries não estimulam a independência, e quatro deles também justificaram: “*Não. Elas [as crianças personagens] não correm atrás do que querem*” (Sky, 12 anos); “*Não. Eles ainda recebem conselhos dos pais e do diretor*” (www13, 12 anos); “*Não. Porque eles estão sempre*

*precisando de alguém para tomar decisões*” (Ruby Rose, 13 anos); *“Não. Porque é muito diferente da realidade”* (Junior Pinto, 12 anos). Conforme esses estudantes não existe uma independência efetiva das crianças mostradas nas séries, pois elas ainda consideram o conselho dos pais e procuram a opinião dos adultos, e quase sempre não aproveitam nada delas, percebem as respostas dos adultos como frustrantes. Trata-se de um ponto de vista que busca a autonomia plena e que entende que os protagonistas das séries deveriam ser mais ativos. Podemos compreender isso como um olhar mais radical por parte de algumas crianças que se manifestaram numa perspectiva da emancipação.

### Considerações finais

Uma das questões colocadas pela pesquisa e que orienta este texto busca uma compreensão sobre o papel mediador, ou não, dos textos da cultura, e especificamente dos programas de televisão, na autonomia apresentada pelas crianças na escola e na família. Vimos que escutar, ver, perceber, sentir, gostar, pensar, avaliar, imaginar e interagir com a televisão são exercícios que acompanham outros processos de interação com as telas e com a vida. Segundo Orozco Gómez (2014, p. 36), “[...] Cada uma dessas atividades exerce mediações significativas, visto que todas são objetos de mediações e sempre se encontram situadas e contextualizadas”.

Para Martín-Barbero (2014), a escola deve também pluralizar os alfabetos e as leituras. Este entendimento se faz necessário quando a informação que dá acesso ao saber passa de uma forma ou de outra pelas diversas redes e tramas das imagens e escrituras eletrônicas. Não se trata de substituir o texto escrito pelo audiovisual nas relações de ensino e aprendizagem e sim de observar que há outros protocolos e processos de leitura que precisam ser compreendidos dentro de suas complexidades. O sentido social da vida e o futuro da democracia “são as exigências feitas à educação para que seja capaz de formar cidadãos que saibam ler tanto jornais impressos como televisivos, videogames, vídeos e hipertextos” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 52).

No entanto, segundo este autor, o mundo da educação ainda não está preocupado com tudo isso. Para ele, “obcecados com o poder maléfico dos meios, e muito particularmente da televisão, os educadores acabam se esquecendo da complexidade do mundo infanto-juvenil, reduzindo-o à condição de consumidores de música e televisão” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 52). Nesse caso, há uma preocupação especial com a vulnerabilidade da criança diante da poderosa influência das mídias. Conforme Buckingham (2007, p. 208), “atribui-se às mídias um superpoder capaz de governar comportamentos, moldar atitudes, construir e definir a identidade as crianças”. Para a escola, o

estudante tende a ser visto como um ser vulnerável, facilmente corruptível, que necessita da sua proteção, da proteção dos pais e da sua disciplina.

Como vimos as séries das quais os estudantes assistiram trechos não foram feitas para serem vistas como programas com conteúdo educativo para sala de aula. Na sua concepção está o entretenimento, como algo para ser assistido depois da escola. No entanto, os estudantes que participaram da pesquisa disseram que é possível aprender algo nos programas que assistiram. Para eles, conforme suas respostas ao questionário sobre a TV, as séries fazem uma reflexão sobre igualdade, responsabilidade, oportunidade, autonomia e independência. As respostas dos estudantes captaram uma atmosfera de organização e responsabilidade na composição das personagens protagonistas e identificaram isso como algo que lhes falta. Nisto, está o movimento do aprendizado autônomo. Os estudantes também compreenderam que há nas situações representadas um estímulo para as crianças viverem com autonomia e independência, “*Pois as crianças não devem só ouvir, têm que ter sua opinião também*” (Sofia Winchester, 12 anos).

## Referências

A CAPITÃ do 6º ano. **Ninguém Merece**. Produção de Angela Webber. Sydney: Australian Child Chanel, 2006. 1 Série de Televisão (Temporada 1, Episódio 13, 24 min). Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=dK74QX\\_K45A](https://www.youtube.com/watch?v=dK74QX_K45A)>. Acesso em 11 mar. 2017.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia G .R. Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIA da Profissão. **Manual de Sobrevivência Escolar do Ned**. Nova York: Nickelodeon. Série de televisão. (Temporada 2, Episódio 16, 24 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=34x56BknlF4>. Acesso em 11 mar 2017.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também**. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Nunca fomos humanos: no rastro do sujeito. Belo horizonte: Autêntica, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão e Educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. Tradução de Maria I. Vassalo e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e Mediação Escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagem e cidadania**. Tradução de Paulo F. Valério. São Paulo: Paulinas, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Solange J. Prefácio. In: PEREIRA, Rita Maria Ribes; MACEDO, Nélia Mara R. (Orgs.). **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2012.

Recebido em: 15/04/2019  
Aprovado em: 17/03/2020  
Publicado em: 01/04/2020