



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**ANA CARMITA BEZERRA DE SOUZA**

**O CURRÍCULO CULTURAL DA SÉRIE *MALHAÇÃO*:  
DESVELANDO ASPECTOS PEDAGÓGICOS ENDEREÇADOS  
À JUVENTUDE**

**FORTALEZA**  
**2007**

**ANA CARMITA BEZERRA DE SOUZA**

**O CURRÍCULO CULTURAL DA SÉRIE *MALHAÇÃO*:  
DESVELANDO ASPECTOS PEDAGÓGICOS ENDEREÇADOS  
À JUVENTUDE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação.

**Orientador:** Prof. Ph.D. Luiz Botelho Albuquerque

**FORTALEZA**  
**2007**

**ANA CARMITA BEZERRA DE SOUZA**

**O CURRÍCULO CULTURAL DA SÉRIE *MALHAÇÃO*: DESVELANDO  
ASPECTOS PEDAGÓGICOS ENDEREÇADOS A JUVENTUDE**

Dissertação apresentada à Linha de Pesquisa “Educação, Currículo e Ensino” do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito final para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Aprovada em 26/ 01/ 2007

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Ph.D. Luiz Botelho Albuquerque (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará – UFC

---

Prof. Dr. Paulo Meireles Barguil  
Universidade Federal do Ceará – UFC

---

Prof. Dr. José Álbio Moreira de Sales  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



A meu pai, Ismael (*in memoriam*), quem desde a minha infância me ensinou a sonhar.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor Luiz Botelho, pela competente orientação e solicitude.

À minha família, de modo especial à minha mãe, Maria do Carmo, pela fé em mim, pelo incentivo e carinho; à minha irmã, Marielena, e ao meu cunhado, Severino, pelo apoio e acolhida incondicionais; aos meus sobrinhos: Marcus Vinícius e Rodrigo Breno, pela condição de informantes privilegiados e pelos “olhos atentos” durante toda pesquisa de campo.

Aos colegas do curso: Emanuel Luis, Flávia Alves, Flávia Damião, Isabel Magda, Pedro Rogério, Rogério Santana, Sádía Castro e Vinícius Rocha, pela amizade construída e pelas parcerias que ajudaram na formação de convicções.

Aos professores e funcionários do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará.

Aos professores do curso de Pedagogia da FAFIDAM (Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos): Ernandi Mendes, Eudes Baima, Kadma Marques, Marly Medeiros e Sandra Gadelha, pelo apoio, amizade e incentivo.

Ao programa de fomento à pesquisa, CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), que materializou a possibilidade deste estudo.

À Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, pelo afastamento concedido para o estudo necessário à realização desta dissertação.

Aos colegas de trabalho do Centro Integrado de Educação e Saúde Professora Aída Santos e Silva – especialmente às professoras Adriana, Camila, Jane Mayre e ao professor Paulo, pela amizade e pelo incentivo.

A Deus, minha fonte de amor e coragem.



## RESUMO

O estudo do currículo cultural evidencia que a formação humana não acontece apenas nas tradicionais instituições de educação. Desde meados do século XX a indústria cultural participa efetivamente na elaboração das identidades e subjetividades, e, assim, soma-se a outras instâncias sociais (família, igreja, e escola). Televisão, rádio, imprensa, indústria fonográfica, publicidade e *Internet* oferecem artefatos culturais que atuam de maneira incisiva na educação dos sujeitos contemporâneos. Nesta pesquisa objetivei analisar a série *Malhação*, exibida pela Rede Globo de Televisão há quase 12 anos, considerando-a operadora de um currículo cultural, com temáticas e práticas pedagógicas que colaboram na constituição do *habitus* juvenil. Verifiquei apresentações de sexualidade e gênero; demonstração de um conceito de beleza humana; caracterização das relações étnicas; uso da punição como estratégia pedagógica; e a inserção do enredo na estrutura social e econômica. Adotei um método do tipo etnográfico virtual e tomei a praxiologia de Bourdieu como principal referencial – o que implicou fazer emergir da prática dos sujeitos as categorias analíticas e conceituais. Devido à amplitude das temáticas, adotei uma postura teórica multirreferenciada. Para as análises foram utilizadas imagens, falas e fatos da narrativa que colaborassem no esclarecimento dos temas selecionados. Em síntese, a *Malhação*, exibe um projeto pedagógico velado, que objetiva a formação do jovem consumidor, heterossexual, domesticado e que para ser belo necessita ser branco, novo e esbelto – fatos que caracterizam o currículo cultural como um caso típico da semiformação, que, para Adorno consiste na alienação das consciências, provocada pelas mercadorias da indústria cultural.

**Palavras-Chave:** Indústria Cultural; Interculturalidade; Currículo Cultural; *Habitus*; Violência Simbólica.

## ABSTRACT

The study of “cultural curriculum” evidences that human formation doesn't happen only at schools; since the middle of the twenty century, the cultural industry participates in that formation, in addition to other educational institutions such as family, church, and school. Television, radio, presses, magazines, music industry, publicity and Internet produce and publish cultural products in several formats, that are influential in the construction of identities and subjectivities of the contemporary youth. This research objectives to analyses the TV series “Malhação” showed by “Rede Globo de Televisão” since 1995, as an operator of a “cultural curriculum” which themes and pedagogic practices collaborate in the constitution of the juvenile habitus. “Malhação” presents sexual and gender roles; demonstrates concepts of human beauty; characterizes ethnic relationships; uses punishment as pedagogic strategy; and inserts the plot in the Brazilian social and economical structure. The study adopted a virtual ethnography method. Bourdieu’s praxiology is the main theoretical reference, which makes the analytical and theoretical categories emerge from the practice of the subjects. Besides, due to the width of the themes, a multirreferencial theoretical posture was employed. For analyses purposes were used images, speeches and facts of the narrative to collaborate in the explanation of the subjects selected in that virtual context. The series “Malhação” exhibits a veiled pedagogic project, which aims at the youth's formation as a consumer, heterosexual, and domesticated person; to be beautiful, he/she must to be white, young, and slender, facts that characterize this “cultural curriculum” as a case of Adorno’s semi-formation.

**Key Words:** Cultural Industry; Interculturality; Cultural Curriculum; Habitus; Symbolic Violence.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 .....	70
Abertura da Malhação – 1995.....	70
Figura 2.....	70
Abertura da Malhação – 1996.....	70
Figura 3.....	71
Abertura da Malhação no formato interativo – 1998/1999.....	71
Figura 4.....	75
Cauã (Bernardo M. Barreto).....	75
Figura 5.....	75
Manuela (Luíza Valdetaro).....	75
Figura 6.....	76
Eduardo Andrade (Gabriel Ainer).....	76
Figura 7.....	76
Priscila (Monique Alfradique).....	76
Figura 8.....	77
Roberta (Camila dos Anjos).....	77
Figura 9.....	77
Cleiton (Fabrício Santiago).....	77
Figura 10.....	77
Mulambo (Gian Bernini).....	77
Figura 11.....	77
João (Java Mayan).....	77
Figura 12.....	78
Download (Wagner Santisteban).....	78
Figura 13.....	78
Bel (Laila Zaid).....	78
Figura 14.....	78
Kiko (Alexandre Slaviero).....	78
Figura 15.....	78
Amanda (Thiara Palmiere).....	78
Figura 16.....	79

Tuca (Karen Junqueira).....	79
Figura 17.....	79
Marina (Juliana Boller).....	79
Figura 18.....	79
Marcão (José Loreto).....	79
Figura 19.....	79
Fred (Dudu Pellizari).....	79
Figura 20.....	80
Jaqueline (Joana Balaguer).....	80
Figura 21.....	80
Urubu (Marco Antônio Gimenez).....	80
Figura 22.....	80
Siri (Marcos Pitombo).....	80
Figura 23.....	80
Giovana (Giordana Forte).....	80
Figura 24.....	81
Bodão (Bernardo Mendes).....	81
Figura 25.....	81
Rafael (Ícaro Silva).....	81
Figura 26.....	81
Antônia (Marcela Barroso).....	81
Figura 27.....	81
Pedro (César Cardadeiro).....	81
Figura 28.....	81
Lucas (Artur Lupos).....	81
Figura 29.....	82
Daniel (Marcelo Novaes).....	82
Figura 30.....	82
Raquel (Cláudia Ohana).....	82
Figura 31.....	82
Marco Aurélio (Juan Alba).....	82
Figura 32.....	82
Sônia (Ângela Figueiredo).....	82
Figura 33.....	83

Rosa (Cidinha Milan).....	83
Figura 34.....	83
Vilma (Bia Montez).....	83
Figura 35.....	83
Vinícios (André de Biase).....	83
Figura 36.....	83
Adriano (Daniel Boaventura).....	83
Figura 37.....	84
Vitória (Francisca Queiroz).....	84
Figura 38.....	84
Bárbara (Karla Muga).....	84
Figura 39.....	84
Hugo (Leonardo Machado).....	84
Figura 40.....	84
Karina (Alessa Monticelli).....	84
Figura 41.....	85
Afrânio (Charles Paraventi).....	85
Figura 42.....	85
Peixotão (Otto Jr.).....	85
Figura 43.....	85
Beth (Chris Couto).....	85
Figura 44.....	92
Giovanna e Rafael na república (19.05.2006).....	92
Figura 45.....	92
Da esquerda para a direita Roberta, Amanda e Priscila no pátio do colégio (11.05.2006).....	92
Figura 46.....	94
Partida de basquete na quadra do colégio (23.05.2006).....	94
Figura 47.....	94
Manuela e Eduardo em apresentação de skate no Casarão (04.05.2006).....	94
Figura 48.....	94
Da esquerda para a direita visualizam-se os personagens Bodão, Pedro, Rafael, Vinícius, Tuca e Giovanna na república (26.04.2006).....	94
Figura 49.....	94
Da esquerda para a direita visualizam-se os personagens Urubu, Marcão, Kiko e João no Largadão (30.03.2006).....	94

.....	125
Figura 50.....	125
Manuela e Marina na casa de Raquel.....	125
(11.05.2006).....	125
Figura 51.....	125
Da esquerda para direita: Cauã, Mulambo e Cleiton. Em imagem disponível no site.....	125
Figura 52.....	125
Jaqueline e Urubu no pátio da escola (30.03.2006).....	125
Figura 53.....	125
Eduardo e Manuela, na casa de Raquel (01.05.2006).....	125
Figura 54.....	127
Tuca, disfarçada de Teresa e Deodato no Giga (09.05.2006).....	127

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1.....	31
OS CAMINHOS QUE (DES)ENVOLVEM O CURRÍCULO CULTURAL.....	31
1.1 Desenvolvimento técnico, sociedade e educação.....	31
1.1.1 A imprensa.....	33
1.1.2 Pintura, fotografia, cinema e a aura da obra de arte.....	35
1.1.3 O rádio.....	39
1.1.4 A televisão.....	41
1.2 Indústria cultural e semiformação.....	45
1.3 Ampliando o conceito de currículo.....	50
1.4 Currículo cultural: o percurso do conceito.....	55
1.5 Enfatizando aspectos do currículo cultural.....	57
CAPÍTULO 2 .....	63
A SÉRIE MALHAÇÃO: DELINEANDO O OBJETO DE ESTUDO.....	63
2.1 Malhação: telenovela ou soap opera?.....	63
2.2 Estrutura narrativa e formato de uma soap opera à brasileira.....	66
2.3 Malhação: 11 anos de reinvenção que rimam com audiência.....	68
2.3.1 Malhação: uma academia de ginástica.....	69
2.3.2 Malhação.com em: O Muquifo do Mocotó.....	71
2.3.3 Colégio Múltipla Escolha.....	72
2.4 Malhação na temporada de 2006: sinopse, cenários e personagens.....	74
2.4.1 Os personagens.....	75
2.4.2 Sinopse 2006.....	86
2.5 A atuação pedagógica dos merchandisings sociais .....	87
CAPÍTULO 3 .....	90
REFLEXÃO SOBRE OS MODOS DE AÇÃO DE UM CURRÍCULO CULTURAL ENDEREÇADO À JUVENTUDE.....	90
3.1 Modos de endereçamento da série Malhação .....	90
3.2 Colaborando com a construção das identidades de sexualidade e gênero.....	95
3.2.1 Relações afetivas: o “ficar”, o namoro e o casamento.....	98
3.2.2 Retratos das relações afetivas na pré-adolescência.....	102

3.2.3	Significados sobre as relações de namoro.....	103
3.2.4	Namoro e amadurecimento pessoal.....	108
3.2.5	Retratos das relações afetivas entre os adultos.....	109
3.2.6	Homossexualidade: o normal e o diferente.....	110
3.2.7	Gênero: papéis masculinos e femininos, semelhanças e diferenças.....	115
3.3	Padrões de beleza do corpo no currículo cultural da Malhação.....	119
3.3.1	Sobre o corpo.....	119
3.3.2	A beleza como construto social.....	120
3.3.3	A beleza apresentada através do discurso implícito.....	124
3.3.4	As contradições pedagógicas acerca da beleza.....	126
3.4	A presença/ausência do negro na Malhação.....	130
3.4.1	Violência simbólica.....	133
3.4.2	O currículo cultural étnico racial.....	135
3.5	Estratégias avaliativas de um currículo cultural: a ênfase punitiva.....	141
3.5.1	Ações pedagógicas através da punição.....	143
3.6	Organização socioeconômica: a leitura de mundo do “faz-de-conta”.....	150
3.6.1	Divisão socioeconômica.....	152
3.6.2	Conflitos sociais.....	154
3.6.3	Mobilidade social: os meios mágicos.....	155
	CONCLUSÃO.....	159
	Referências bibliográficas.....	164



## INTRODUÇÃO

*Pensar é estar doente dos olhos.*

(Fernando Pessoa)

### ➤ O ENCONTRO COM O OBJETO

A epígrafe sugere que normalmente despertamos nossa atenção para aquilo que nos incomoda. Detemo-nos a entender, analisar, avaliar ou conceituar sujeitos, palavras, fatos, elementos e fenômenos que se destacam entre tantos outros, por motivos nem sempre óbvios. Por mais presente que determinadas coisas estejam em nossas vidas, não nos ocupamos delas se não possuem a capacidade de acordar os nossos sentidos, ou se não temos a competência de vê-las com os olhos da “desconstrução”. É pensando assim que utilizo as palavras do poeta português como uma metáfora das motivações que me levaram ao encontro com o objeto de estudo e a realização da pesquisa.

A idéia de realizar um trabalho que tratasse sobre os aspectos pedagógicos da televisão, especificamente da série *Malhação*, surgiu durante a minha trajetória profissional. Foi a interação com adolescentes, na escola pública e particular,<sup>1</sup> que me fez perceber o poder de atuação da mídia na formação dos sujeitos contemporâneos, bem como a atração que exerce sobre as gerações mais jovens.

Até então, não me dava por conta do quanto a cultura do nosso tempo é permeada por uma infinidade de conteúdos audiovisuais, em formatos e gêneros diversificados, que apelam para a nossa atenção de maneira insistente, sedutora, criativa e inovadora, oferecendo-nos um mundo virtual repleto de sonhos e fantasias. A docência fez-me despertar para o fato de que os conteúdos da televisão, do rádio, da publicidade, da indústria fonográfica, do cinema, das

---

<sup>1</sup> Desde o ano 2001, trabalho na rede municipal de educação de Fortaleza-Ce como professora polivalente das salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola da periferia, situada nas proximidades do Morro Santa Terezinha (Centro Integrado de Educação e Saúde Professora Aída Santos e Silva) e lecionei Arte no segundo ciclo do Ensino Fundamental (5<sup>as</sup>, 6<sup>as</sup> e 7<sup>as</sup> séries) nos anos 2002 e 2003, no Colégio Santa Isabel.

revistas e da *Internet* estão inseridos na escola de forma camuflada, através do currículo oculto<sup>2</sup>, trazido por alunos, professores, gestores e funcionários. Esses conteúdos participam definitivamente da formação de crianças e adolescentes e competem com a tradicional educação oferecida pela instituição<sup>3</sup> educacional.

A pouca ou nenhuma atenção destinada aos conteúdos dos meios de comunicação de massa é certamente um dos fatores que colaboram para o agravamento da crise pela qual passa a educação. Como desconsiderar uma instituição social que consegue prender a atenção de crianças e adolescentes por 4 horas diárias<sup>4</sup>, com uma prática pedagógica que, ocultando seus objetivos, está atrelada aos interesses de formar consumidores, inerente ao atual contexto capitalista? Compreendo essa omissão como uma negligência por parte de quem pensa e faz a educação formal na atualidade. Como nos lembra Sodré (1988), já estão distantes os dias em que a igreja, a família e a escola eram tradicionalmente as instituições de maior influência na definição de valores e comportamentos das gerações mais jovens.

A velha educação ascética, debruçada sob concepções analítico-abstratas, vê-se agora diante de um universo de informações oferecidas pela indústria, logo diante de uma moral do consumo. Em face da hegemonia da oferta, o estudante de hoje não pode encontrar sentido na autoridade e na frustração [...] característico do sistema tradicional. (Ibidem, p. 91).

Nesse sentido, a preocupação do estudioso Joan Ferrés (1996, p. 9) com a televisão corrobora as minhas inquietações de pesquisadora:

Dedica-se muito mais tempo a ensinar a ler do que será depois dedicado à leitura. Dedica-se muito mais tempo a ensinar a arte do que será depois dedicado a contemplar a arte. No entanto, a televisão, que se tornou o fenômeno cultural mais impressionante da história da humanidade, é a prática para a qual os cidadãos estão menos preparados. Como todas as grandes instituições tradicionais, a escola preocupa-se quase que exclusivamente em reproduzir o conhecimento, em perpetuar a cultura, ficando, por isso, defasada quando precisa se adaptar à sociedade em mudança, quando precisa educar para uma cultura renovada.

---

<sup>2</sup> O conceito de currículo oculto se refere à capacidade de formação implícita que acontece através das interações no espaço escolar: entre os alunos, entre alunos e professores, entre professores, gestores e funcionários. É o que cada sujeito traz entre as suas subjetividades e impõe nas suas relações interpessoais. A religião da professora, o partido político do diretor ou o principal meio de lazer dos alunos são exemplos de currículos ocultos que colaboram de maneira implícita para a formação dos educandos e educadores.

<sup>3</sup> No entanto a minha intenção neste texto não é evidenciar ou refletir sobre tal competição.

<sup>4</sup> Vivarta (2004) ressalta que os adolescentes brasileiros passam uma média diária de 4 horas na frente da televisão e 51% deles declaram que aquele é o seu principal meio de entretenimento.

Diante da infinidade de produtos oferecidos pelos meios de comunicação de massa, nesse momento o leitor deve estar se perguntando: por que pesquisar justamente sobre a série *Malhação*? Essa foi uma questão decidida também a partir do meu campo profissional: perante as dificuldades pedagógicas sofridas por mim, quando era professora da disciplina de Arte para adolescentes da rede particular, realizei uma despreziosa enquete sobre os gostos culturais daqueles alunos (suas preferências quanto a cantores, filmes, moda, festas, programas televisivos, entre outros). Nas repostas, além de constatar a atração desse público pela mídia, nos seus mais variados formatos, percebi que mais de 80% dos adolescentes entre 11 e 14 anos tinham a *Malhação* como um dos seus programas prediletos.

Seu poder de sedução junto ao telespectador é confirmado pelos mais de 11 anos consecutivos de apresentações diárias, com uma audiência média de 30 pontos. De acordo com nota de jornal *on line* da Universidade de Campinas (UNICAMP) que trata sobre a recepção dessa atração por jovens do sexo feminino, “cada ponto corresponde a 80 mil espectadores, o que dá a dimensão da atração que a trama provoca em adolescentes” (2001, p. 1). Vale ressaltar que, embora essa seja uma ficção endereçada<sup>5</sup> à faixa etária entre 14 e 18 anos, também fazem parte do seu público crianças, adultos e idosos, homens e mulheres<sup>6</sup>.

A popularidade dessa *soap opera* deve ser analisada também a partir do meio que utiliza. Ela é emitida pela televisão, que em menos de 50 anos do seu surgimento, se tornou o mais popular meio de comunicação social e ganhou força capaz de redimensionar a programação e o formato dos demais meios que surgiram antes dela, como o rádio, o jornal, a revista e o cinema<sup>7</sup>. De acordo com dados do IBGE, em 2004 esses aparelhos estavam presentes em 90% dos domicílios brasileiros. O seu alcance geográfico é superior a todos os outros, estando o rádio em segundo lugar, marcando presença em 88% dos lares naquele mesmo ano.

O meio é o principal responsável pelo alcance da mensagem a um público diverso e extenso. Embora eu não pretenda analisar os tipos de recepção da *Malhação*, é necessário considerar que esse produto alcança a pluralidade juvenil existente no Brasil, com diferenças econômicas, culturais, educacionais, regionais e sociais gritantes. Fraga (2003) fala do sentido

---

<sup>5</sup> De acordo com Elizabeth Ellsworth (2001) o endereçamento é o elemento definidor das principais características de uma produção áudio-visual como a publicidade, o cinema ou os programas televisivos. O endereçamento considera, em primeira instância, o público para o qual se destina a atração, no intuito de lhe seduzir. Esse assunto será retomado no Capítulo 3 deste trabalho.

<sup>6</sup> Informações emitidas por Ricardo Hofsteter (atual roteirista da série *Malhação*) em entrevista à Vivarta (2004).

<sup>7</sup> Essas questões serão discutidas com maior aprofundamento no Capítulo 1 deste trabalho.

polifônico e múltiplo de juventude – para ele essa palavra necessita ser utilizada no plural: juventudes.

As diferenças de condição social, raça, etnia e gênero atravessam esse grupo etário; a maneira e a forma de vivenciar essa fase da vida variam enormemente. Os jovens pobres são precocemente inseridos na vida adulta, precisando trabalhar, geralmente sob condições irregulares e que lhe oferecem riscos. Os descendentes de negros e índios são os alvos preferenciais da discriminação na sociedade [...] As meninas são mais diretamente atingidas pelo comportamento de uma sociedade ainda claramente machista. (Ibidem, 2003, p. 11).

Dessa forma, chamaram a minha atenção as contradições existentes entre a realidade dos jovens brasileiros, observadas no meu campo profissional e nas leituras sociológicas supracitadas, e o sentido de juventude expresso na mídia, de maneira especial nos produtos endereçados a essa faixa etária. Os estudos sobre currículo cultural<sup>8</sup> se somaram a essas inquietações, iluminando o objeto de estudo e me fazendo perceber a mídia como uma instância educativa capaz de atuar de forma incisiva na construção de identidades e subjetividades dos telespectadores.

A pedagogia cultural desloca do currículo escolar para os artefatos culturais, a “responsabilidade” em educar. Aquelas funções (educar as gerações mais novas, transmitir-lhes “valores universais”, mostrar-lhes como se portar em público e no convívio com as pessoas; trabalhar com os mais diversos conteúdos: educação sexual, educação para o trânsito, educação alimentar, educação para saúde, etc.) que eram, de uma maneira ou de outra, de incumbência das escolas e dos currículos escolares – do final do século XIX até meados do século XX – foram deslocadas, “divididas” e ampliadas a partir dos anos de 50, com e pela mídia em geral, com e pelas grandes corporações capitalistas, com e pelos jogos eletrônicos. (MENDES, 2006, p. 2-3).

Com a imersão na realidade virtual da ficção seriada *Malhação*, propus-me a desvelar os aspectos pedagógicos embutidos naquelas narrativas audiovisuais, considerando-as detentoras de um currículo cultural endereçado aos adolescentes e capaz de atuar na formação de um *habitus*. É baseada nessa ampliação do conceito de currículo e de espaços formadores que lancei algumas questões sobre o objeto de estudo durante pesquisa de campo, relacionadas

---

<sup>8</sup> Este é um termo composto – currículo cultural – e não se refere especificamente ao currículo escolar ou à cultura no sentido antropológico ou erudito do termo, mas ao poder que os conteúdos da mídia em geral possuem de influenciar a formação dos sujeitos contemporâneos, de maneira sedutora e através do longo alcance espaço-temporal. Neste trabalho, os termos currículo cultural e pedagogia cultural são utilizados como sinônimos. Esse conceito será mais esclarecido no primeiro capítulo desta dissertação.

ao poder formador da mídia e da sua capacidade de influenciar na construção de identidades e subjetividades.

A partir dos estudos de endereçamento da mídia elaborados por Ellsworth (2001), e considerando a série *Malhação* como um produto que tem como público-alvo os adolescentes entre 14 e 18 anos, elaborei as seguintes questões: Que valores juvenis predominam nas suas entrelinhas? Que conceito de juventude é emitido nos seus textos?

Esse programa, mesmo não sendo uma telenovela<sup>9</sup>, traz em seu formato características que o aproximam daquelas produções, inclusive no que diz respeito à exploração dos relacionamentos afetivos propostos pelo amor romântico. Sendo, portanto, um campo fértil de textos que expõem identidades de gênero e sexuais. Nesse sentido, o que a série *Malhação* ensina sobre as questões de gênero e os comportamentos sexuais? Que valores são transmitidos através das suas narrativas?

A beleza humana é um conceito construído socialmente, a partir de instituições que possuem poder para impor significados aos sujeitos sociais. Na atualidade, a mídia é, sem dúvida, uma dessas. Sendo assim, as formas belas estão sujeitas a oscilações conceituais no espaço e no tempo. Pensando no objeto aqui em questão, qual o padrão de beleza reforçado na série *Malhação*, explicitado através das narrativas e principalmente nas imagens? A quais instâncias sociais está atrelado o conceito de belo dos seus textos?

O racismo no Brasil é uma realidade que possui determinadas peculiaridades reproduzidas nos meios de comunicação de massa: mito da democracia racial, estética do branqueamento e desvalorização social de pessoas negras. Diante disso, o que é possível observar como representação das questões étnico raciais no contexto social do enredo da série *Malhação*? Que fenótipo humano é enfatizado nessa produção?

Esse programa se propõe a funcionar como uma implícita instância formadora. O seu cenário em um colégio de ensino médio é uma das evidências. Porém a sua preocupação central não são os conteúdos programáticos das disciplinas escolares, mas um ensinamento para a vida, com metodologias educativas, lições e avaliações. Em quais valores se sustentam seus discursos pedagógicos, quais são as estratégias utilizadas?

---

<sup>9</sup> No segundo capítulo trago para a discussão os aspectos coincidentes entre as tradicionais telenovelas e a série *Malhação*, de acordo com Andrade (2000; 2005) que essa produção se configura como uma *soap opera* à brasileira.

A narrativa audiovisual da série *Malhação* apresenta uma estrutura sócio-econômica na qual são delimitadas as classes econômicas dos personagens; evidencia-se poder de consumo e a estrutura social do espaço urbano, a partir do cenário, figurino e narrativa. Observando também esse aspecto trago a seguinte questão: que organização estrutural socioeconômica essa trama apresenta? Quais discursos de classe são reforçados nela?

Escolhi discutir tais questões porque foram as que me chamaram a atenção de modo mais incisivo e definitivo durante a minha atuação como telespectadora/pesquisadora. Essa seleção se baseia no que, em expressão popular, “me saltou aos olhos”. Percebi essas temáticas como o currículo cultural predominante apresentado pela série em estudo, de tal modo que influencie de maneira definitiva na formação de um *habitus* juvenil. Porém, estou certa de que essas questões não contemplam a amplitude dos discursos pedagógicos apresentados pelo objeto.

### ➤ ETNOGRAFIA DE UM “CAMPO EDUCATIVO VIRTUAL”

*Entra pelos sete buracos da minha cabeça, a tua  
presença...*

(Gilberto Gil)

Quando decidi analisar os textos<sup>10</sup> da série *Malhação* – compreendendo-os como um currículo cultural endereçado à juventude – realizei uma pesquisa educacional que não teve como objeto as tradicionais instituições pedagógicas. Pesquisava algo mais específico, com necessidades diversas de outros campos. Isso me permitiu que tomasse determinadas decisões no processo investigativo. Deixei-me ser guiada pela “realidade virtual” que ia se mostrando e pela maneira que conseguia apreendê-la. Assim, iniciei a observação sem categorias ou teorias *a priori*. Tinha apenas a certeza de estar lidando com uma instância educativa não de um tipo

---

<sup>10</sup> A palavra *textos* refere-se a todo tipo de produção midiática, considerando, portanto, que estas são estruturadas, localizadas e simbolicamente produzidas para serem devidamente decodificadas por seus receptores.

qualquer, mas com capacidade superior às demais para emitir conteúdos capazes de constituir um *habitus* juvenil.

Comecei a pesquisa de campo como telespectadora, que necessitava desacostumar o olhar sobre o familiar, sobre um programa de TV com o qual mantinha uma recepção casual. Há mais de 10 anos olhava, de relance, aqueles conteúdos, ocupando os finais de tarde do espaço televisivo; de certa forma eu era indiferente a eles ou às suas intenções subjacentes. Isso exigiu de mim que apurasse o olhar sobre o aparentemente conhecido.

Não tive nenhum contato com a produção ou com os atores do programa além dos proporcionados pelos meios disponíveis (televisão e *Internet*), mas isso bastou para os objetivos em questão neste trabalho. Porém, o fato de ser a pesquisadora não evitou que, algumas vezes, fosse cooptada pelas intenções da trama e, como qualquer telespectadora descomprometida com uma pesquisa educacional, me envolvesse e risse ou chorasse com aquelas narrativas. Nesses momentos lembrava-me de Eco (2001) afirmando que os *mass media* com seus produtos de entretenimento distraem até os mais atentos.

O contato que inicialmente se deu através do aparelho de televisão, com audiência sistemática a partir de janeiro de 2006,<sup>11</sup> foi aprofundado quando encontrei na *Internet* o site da Rede Globo ([www.globo.com](http://www.globo.com)), o qual disponibiliza uma infinidade de informações sobre cada produto da grade de programação da emissora. Aquele meio se transformou em um excelente instrumento de aproximação com o objeto de estudo. Ali estão dispostos resumos dos anos anteriores, galeria de fotos de cenas e personagens, *sinopse* dos capítulos da temporada corrente, textos com discussões das temáticas levantadas nos *merchandisings sociais*<sup>12</sup>, enquetes que buscam a opinião do telespectador sobre romances e impasses da trama, notícias dos bastidores, curiosidades sobre atores e atrizes e ainda dicas sobre beleza, comportamento, namoro, vestibular, entre outras. Enfim, aquele é um espaço virtual que, além de revista ou metalinguagem, funciona também como um meio de comunicação entre a emissão e a recepção.

Através da assinatura, o site disponibiliza também vídeos dos capítulos anteriores da atual temporada e a trilha sonora da atração. A utilização desse serviço melhorou

---

<sup>11</sup> Essa *soap opera* está no ar há mais de 11 anos. O início do ano marca o início de cada temporada, quando é substituída considerável parte do elenco e iniciam-se outras histórias narrativas. No Capítulo 2, esses detalhes serão explicitados de maneira mais completa.

<sup>12</sup> Aqueles textos que demonstram claramente as intenções formativas do programa quando trazem discussões sobre as temáticas apresentadas, numa tentativa de complementação do que fora visto na apresentação televisiva e de atuar na formação de opinião. O termo *merchandising social* será mais bem esclarecido e discutido no contexto da trama em questão, no segundo capítulo deste trabalho.

consideravelmente o tipo de contato que havia iniciado como telespectadora. Com ele pude ver capítulos que não havia tempo para assistir no horário da programação televisiva, rever cenas e fazer transcrições. Isso contribuiu imensamente com a praticidade do trabalho.

Esse contato mais intenso me fez entender a diversidade do currículo cultural disposto na *Malhação* – o que inicialmente me assustou pelo emaranhado de informações a serem desveladas e esclarecidas. Com o tempo e a especialização do olhar, percebi o teor de repetição e como algumas questões são ostensivamente enfatizadas e outras opostamente omitidas. Relações de gênero, histórias de amor, e uma determinada prática pedagógica implícita foram pontos que me chamaram a atenção pela ênfase; relações étnico-raciais e estrutura sócio-econômica real me inquietaram pela ausência. Para discutir tais temáticas a fim de que a realidade ficasse evidente e para que aquele currículo fosse desvelado como um contributivo para a formação de um *habitus* juvenil, utilizei falas, imagens e fatos fictícios do contexto narrativo presente naquela produção.

Nesse percurso percebi que apenas uma área de estudo não seria suficiente para iluminar a amplitude das questões que se apresentavam naquela realidade virtual. Portanto necessitaria adotar uma postura interdisciplinar para esclarecer o contexto intercultural<sup>13</sup> do objeto que me submeti a entender. Assim, dialoguei com diversos pensadores, por vezes com posições aparentemente contrárias, e com áreas como sociologia, psicologia, filosofia e educação. Portanto, este é um estudo multirreferenciado. Vale aqui ressaltar algumas peculiaridades e intenções desse tipo de abordagem, evidenciadas por Macedo(2000, p. 93):

Faz-se necessário alertar que a especificidade da inspiração multirreferencial não está na prática da complementaridade, da aditividade, tampouco da obsessiva necessidade do domínio absoluto, mas da afirmação da limitação dos diversos campos do saber, da tomada de consciência da necessidade do rigor fecundante, da nossa ignorância enquanto inquietação. Uma filosofia multirreferencial, numa visão de Novo Espírito Científico, as *Scienza Nuova*, entende que a multirreferencialidade em todas as suas formas é a condição *sine qua non* da seminalidade criativa do pensamento científico.

A relação que mantive com o objeto e as ações realizadas no percurso investigativo, defini como metodologia do tipo etnográfica realizada em um “campo educativo virtual”.

---

<sup>13</sup> “A *intercultural* vem se configurando como uma nova perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo que um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução linear) dos processos de elaboração de significados na relações intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnia, de gerações, de gênero, de ação social.” (FLEURI, 2003, p. 1).



Porém, o fato de ser virtual não o torna menos real ou menos influente sobre a realidade social que outras instâncias educativas como escola, família ou instituições religiosas. O virtual de que falo não é o que tem potencialidades de se tornar real como define Lévy (1996). Refiro-me uma grande quantidade de conteúdos que fazem parte da cultura contemporânea e chegam até nós através das tecnologias dos meios de comunicação. No caso específico desta pesquisa, falo dos produtos da televisão, com poderes substanciais de modificar a realidade, incidindo sobre o comportamento dos telespectadores.

Em síntese, as categorias e análise desenvolvidas no presente trabalho, a partir de uma etnografia da prática de atores virtuais, mostraram-me a necessidade de aderir a uma postura intercultural e multirreferencial e são compatíveis com alguns dos conceitos desenvolvidos por Pierre Bourdieu, a saber: Espaço Social, Campo Social, *Habitus* e Classe Social.

Embora a notoriedade de Pierre Bourdieu no Brasil decorra de fatores diversos, às vezes irrelevantes, tais como: a autoria de textos complexos; reprodutivista; ainda marxista; não suficientemente marxista; e estruturalista, dentre muitos outros, o poder explicativo e a lucidez de sua abordagem, especialmente naquilo que toca a escola, a mídia, e outras instituições culturais, me levaram a explorar sua contribuição para a presente análise do currículo cultural.

Talvez o seu trabalho mais conhecido no Brasil: *A Reprodução* – com Jean-Claude Passeron (1977) – exemplifique a notoriedade acima referida daqueles textos que são mais citados do que lidos, que fundamentam o rótulo de simplesmente “reprodutivista”, ignorando sua contribuição no sentido de superar a mesma reprodução. Assim, a despeito dessas leituras parciais, entendo que ele oferece contribuições importantes para pensar a sociedade, a cultura, a escola, os intelectuais, a mídia, o esporte, a fotografia, a arte, tornando-se um dos principais cientistas do século XX. Dentre suas contribuições está a de oferecer as condições para que os pesquisadores da periferia do capitalismo pensem sua própria dependência e as maneiras de entender e superar a dominação. Por estas razões, empreguei a praxiologia para compreender processos educativos – tais como os currículos culturais –, e examinar as possibilidades de intervenção dos agentes educativos que atuam na perspectiva da emancipação dos sujeitos.

Essa compreensão tem como referências:

- 1) o cenário onde atuam os agentes sociais, no caso o campo social onde os educadores estão inseridos;

- 2) os capitais que esses agentes mobilizam (cultural, social, econômico, político, artístico, esportivo e outros) e a quantidade desses capitais;
- 3) o *habitus* de cada agente social, entendido como aquele conjunto de disposições que condicionam seu posicionamento espacial e identifica sua classe social;
- 4) as regras do jogo dentro do campo social.

Os fatores que determinam a posição espacial no campo social e os princípios de diferenciação que condicionam a ocupação do espaço social são aspectos relevantes dessa análise, pois ajudam a compreender a maneira como se distribuem a distinção e os diversos capitais, que por sua vez explica a posição que os sujeitos ocupam nos espaços sociais e ao mesmo tempo explicita a articulação entre riqueza econômica (capital econômico) e a cultura acumulada (capital cultural) na geração de disposições (*habitus*). Assim, entende-se que portadores de capitais de diversas naturezas (cultural, social, político, artístico, esportivo, econômico) incorporam ou contestam as diretrizes que orientam a vida social.

Os agentes constroem a realidade social ao entrarem em relações visando impor sua visão de mundo, pontos de vista, interesses e referenciais determinados pela posição que ocupam no mesmo mundo que pretendem transformar ou conservar (BOURDIEU, 1989a, p. 8).

O *habitus* é uma forma de disposição estável e durável que orientam as práticas de grupo ou classes sociais; é um conjunto de estruturas objetivas interiorizadas, articuladas às suas condições de classe que geram as táticas e estratégias para a resolução de problemas postos pela vida social cotidiana.

As estratégias de reprodução (trabalho de dominação ou de subversão) não são necessariamente frutos de cálculo racional. Práticas muito diferentes organizam-se objetivamente sem concepção explícita porque têm por princípio o *habitus*, que tende a reproduzir as condições de sua própria produção, gerando nos domínios mais diferentes da prática, as estratégias objetivamente coerentes e as características sistemáticas de um modo de reprodução (Ibidem).

Os estilos de vida (frequentar eventos e instituições de destaque, apreciar pratos, consumir bebidas raras, usar veículos caros, praticar esportes exclusivos) não implicam distinção automática: podem ser apenas sinais de ostentação. Um mesmo bem ou

comportamento pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro (Idem, 1996, p. 22).

Os diversos campos trazem exemplos de distinção (ou sua procura), já que uma mesma atividade pode ser praticada ou assistida de modos muito diferentes. Tenha-se em mente o futebol e a tremenda diversidade de situações propiciada por sua prática no Brasil. Ou ainda o circo da “Fórmula 1”, o golfe, e o tênis. A mesma lógica que explica as práticas esportivas, ou de lazer, nos ajuda a entender o consumo de bebidas e as preferências culinárias ou literárias.

No presente trabalho entendo como outros pesquisadores (BOURDIEU, 1989a; THOMPSON, 1995) que as classes sociais são uma realidade histórica, um fenômeno que unifica acontecimentos díspares e aparentemente desconectados tanto na experiência como na consciência. Assim, não encontrei (como não se encontra na teoria de Bourdieu) sujeitos sociais a-históricos e fossilizados em suas posições, mas sim agentes reais (ainda que numa realidade virtual) em luta constante para a ocupação dos espaços nos campos sociais.

O que verifiquei é que o currículo cultural realiza um intenso trabalho político de dominação, desmobilização (no que se refere às classes sociais), no sentido de afirmação da realidade social midiática.

A distribuição dos capitais, a constituição do *habitus*, a estrutura do campo social e a ocupação de posições no espaço social são maneiras de descrever e explicar a luta dos agentes sociais, sua ação política. Como Bourdieu, entendo que ao realizar o presente estudo sobre a reprodução de classes através do currículo cultural, e de nele observar como se transferem as heranças distintas nas sociedades contemporâneas, demonstro que é possível fazer um trabalho político de construção da ação coletiva com o sentido de luta de classes.

## ➤ DIFICULDADES DO PERCURSO

*No meio do caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho [...]*

(Carlos Drummond de Andrade)

Utilizo as palavras do poeta para dizer que encontrei nesse percurso, não necessariamente impedimentos, mas dúvidas, incertezas e desafios. Sentimentos que, se algumas vezes recaíram sobre mim em forma de desânimo e medo, outras vezes foram minhas fontes inspiradoras, na busca pelo novo, ou força para a continuação do que me propus a realizar.

Entre os desafios enfatizo inicialmente o diálogo com uma linguagem nova: a televisiva. Sou educadora, com formação em Pedagogia e sempre fui telespectadora, porém isso não foi suficiente para tratar sobre ela em uma pesquisa de mestrado em educação. A gramática televisiva é bem mais complexa. Percebi, então, que, entre as provocações que a realidade social faz à educação formal, está a necessidade de apropriação dos signos lingüísticos da produção midiática pelos professores.

Aspectos técnicos – como ângulo da câmara, iluminação, planos, cenário, figurino, tempo de seqüências, trilha sonora, encadeamento de imagens – para além do texto narrativo, são de extrema importância para a compreensão do tipo de mensagem produzida em um determinado programa televisivo ou em um filme. Dominar essas linguagens é necessário para a compreensão do endereçamento, para saber a quem se destina o produto cultural/mercadoria. Nesse sentido, amparada em teóricos como Fischer (2006), Ferrés (1996), Ellsworth (2001), entre outros, deixo aqui a minha sugestão aos organizadores dos currículos das faculdades e centro de formação de professores para a educação básica.

Uma dificuldade, dessa vez metodológica, que, num certo sentido, está relacionada ao descrito acima, diz respeito à necessidade de, durante o trabalho de campo, lidar com o “dilúvio” de informações audiovisuais oferecidas pelo objeto de estudo. Cada tarefa foi um desafio diferente: associar, catalogar, organizar em esquemas compreensíveis e traduzir em questões de estudo aquele tanto de informações que, embora repetitivas, muitas vezes se

apresentavam de maneira contraditória e implícita. E como se não bastasse, até as informações explícitas, como nos temas trabalhados nos *merchandisings sociais*, traziam em seus textos sentidos ocultos e colidentes.

Vencida essa dificuldade e encontrando um esquema estrutural a partir do qual escolhi as categorias de análise e as teorias que me deram suporte, procurei durante dias uma hierarquia organizativa entre as temáticas que me propus a discutir. Não concebia que naquela estrutura, as questões de sexualidade e gênero estivessem dissociadas de relações étnicas ou da organização socioeconômica daquele contexto. Essa foi uma questão que para mim permaneceu sem resposta. O máximo que consegui observar foi a centralidade da juventude em todos os temas propostos para análise. No entanto, não creio que isso inviabilizou a realização do trabalho e tampouco diminuiu a sua importância para educação na contemporaneidade.

Este texto apresenta uma organização estrutural com três capítulos e um tópico conclusivo além desta introdução.

No primeiro capítulo estabeleço a relação entre a formação humana e o desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação de massa ao longo dos últimos 5 séculos; trato dos conceitos de indústria cultural e semiformação, elaborados pelos frankfurtianos Horkheimer e Adorno (2000); e atualizo o significado de currículo e currículo cultural, baseando-me nas discussões realizadas pelos Estudos Culturais britânicos.

No segundo capítulo delinheiro o objeto de estudo – a série *Malhação* – esclarecendo sua familiaridade com a telenovela brasileira e com a *soap opera* americana; mostrando as principais características da sua estrutura narrativa; resumindo a história da temporada pesquisada (2006) que serviu como principal base deste trabalho; e evidenciando o poder pedagógico dos *merchandisings sociais* ostensivamente presentes na trama.

No terceiro capítulo realizo as análises das temáticas selecionadas durante a pesquisa de campo. Início tratando sobre o conceito de endereçamento e esclareço seus aspectos conforme são apresentados na série *Malhação*. Na seqüência, reflito sobre as apresentações de sexualidade e gênero; demonstração de um conceito de beleza humana; caracterização das relações étnicas; a utilização da punição como estratégia pedagógica; e a inserção do enredo na estrutura social e econômica.

Na conclusão ressalto os principais achados da pesquisa, refletindo sobre suas relações com a realidade que vivenciamos. Espero, assim, colaborar com a compreensão dos

ilimitados meandros da educação na contemporaneidade e com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, de maneira que seja possível se opor às implícitas práticas de dominação.

## CAPÍTULO 1

### OS CAMINHOS QUE (DES)ENVOLVEM O CURRÍCULO CULTURAL

#### 1.1 DESENVOLVIMENTO TÉCNICO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

Este é mais um estudo sobre educação. Mais um que busca explicitar os motivos, as formas, as estratégias que possibilitam aos sujeitos sociais adquirirem valores, atitudes e convicções assim como, modificá-las. Pensando como Paulo Freire, e confiando no caráter de transitoriedade do humano, pode-se considerar esta como mais uma reflexão sobre como homens e mulheres “estão sendo”<sup>14</sup> no mundo; ou como transformamos nosso modo de pensar e agir diante das mesmas coisas e dos mesmos fatos e como modificamos coisas e fatos. Pois,

[...] ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos modos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 1995, p. 7).

Paralelo a essa “mistura” de educação com vida, com cotidiano, com socialização, lembrada por Brandão (op. cit.) e que nos faz pensar na sua relação com as produções simbólicas, os poderes políticos e econômicos, com as ideologias e o desenvolvimento técnico de um determinado tempo e lugar, Libâneo (1994, p. 17) afirma que a educação possui dois sentidos, o *amplo* e o *estrito*:

Em seu *sentido amplo*, a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem *socialmente*; nesse sentido, a educação existe numa grande variedade de instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes, das formas de convivência humana.

---

<sup>14</sup> O educador Paulo Freire afirmava que *não somos*, mas, *estamos sendo*. Com isso se confirma nossa capacidade humana de transformação através dos processos educativos.

Assim, pode-se inferir que a formação humana no *sentido amplo* abarca todo tipo de prática educativa seja ela intencional ou não. A educação no seu *sentido estrito* possui sempre objetivos mesmo que não sejam explicitados, e é realizada mediante uma ação consciente, planejada e determinada. Portanto, essa modalidade educativa está contida naquela porque ao ocorrer o ensino propositado devido às múltiplas interações sociais, acontecem sempre outros tipos de aprendizagens que não são contemplados pelo *script* da intencionalidade.

Em todos os momentos, nas diversas interações sociais ocorrem aprendizagens sem que haja necessariamente intencionalidades. Quando um educando participa da educação formal, não aprende apenas o que a professora lhe oferece como conteúdos programáticos. As relações que mantém com o grupo (colegas, professores, gestores, e funcionários) lhe proporcionam a obtenção de outros saberes bem diversos daqueles: outras brincadeiras, outros modos de falar e de se comportar.

Na educação *intencional* ou *restrita*, que pode ser formal ou não-formal

[...] há uma intencionalidade, uma consciência por parte do educador quanto aos objetivos e tarefas que deve cumprir, seja ele o pai, professor, ou adultos em geral – estes, muitas vezes, invisíveis atrás de um canal de televisão, do rádio, do cartaz de propaganda, do computador etc. Há métodos, técnicas, lugares e condições específicas prévias criadas deliberadamente para suscitar idéias, conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos. (LIBÂNEO, 1994, p. 18).

O interesse dessa reflexão é discutir a educação, no seu sentido *estrito*, porém extra-escolar, a partir das práticas pedagógicas possibilitadas pelo desenvolvimento dos meios de comunicação de massa. Acreditando, portanto, que há e sempre houve intencionalidades e métodos que estão relacionados a objetivos geralmente ocultados em cada conteúdo transmitido através de jornais, revistas, panfletos, músicas, rádio, programas televisivos, filmes, publicidade e *Internet*.

A especialização que assistimos das formas didáticas das mensagens nesses meios está condicionada às intenções da utilização do desenvolvimento tecnológico e confluem para o aumento do seu poder de sedução e convencimento ideológico. Esse processo histórico contribui para profundas modificações nos modelos culturais e comportamentais a curto, médio e longo prazo.



[...] toda modificação dos instrumentos culturais, na história da humanidade, se apresenta como uma profunda colocação em crise do “modelo cultural” precedente; e seu verdadeiro alcance só se manifesta se considerarmos que os novos instrumentos agirão no contexto de uma humanidade profundamente modificada, seja pelas causas que provocaram o aparecimento daqueles instrumentos, seja pelo uso desses instrumentos. A invenção da escrita, [...] é um exemplo disso; a da imprensa ou a dos novos instrumentos áudio-visuais outro. (ECO, 2001, p. 34).

Nos próximos tópicos farei um breve sumário do desenvolvimento técnico dos principais meios de comunicação de massa, nos últimos cinco séculos, buscando evidenciar sua relação com a formação humana e com as transformações de modelos estéticos e culturais do Ocidente. Tentarei ressaltar durante as reflexões a relação existente entre a técnica e a intencionalidade do seu uso pelo ser humano, para produzir e divulgar novas idéias.

### **1.1.1 A imprensa**

A escrita, meio de reter informações em outros espaços que não fossem somente na memória, é o que proporciona o advento do que se chamou história. Antes da sua invenção, a humanidade permaneceu na pré-história. A partir de então surgiu a matemática, o comércio, o Estado, a religião enquanto instituição social, a educação formal, o livro manuscrito, entre outros.

Em 1456 Gutemberg inventou a imprensa. Para compreender a sua utilização é necessário lembrarmos que esta técnica de prensar textos em papel através de tipos móveis feitos de metal surgiu exatamente no início do capitalismo. Portanto, em um contexto econômico em que tudo deve ser transformado em lucro, essa invenção foi disseminada pela Europa e utilizada para finalidades comerciais. Em pouco tempo iria enriquecer muitos impressores, enquanto o dono da invenção morreu pobre e endividado.

A partir de então a sociedade passou a ter outra relação com a informação. Se antes predominava a circulação oral e a existência de livros dependia da produção manuscrita e de materiais de fixação como pergaminho ou papiro, com a imprensa tipográfica e o papel, inventado na China, foi possível a produção e transmissão cultural em série: livros, obras de referências, enciclopédias, obras literárias, bíblias, folhetos e folhetins, revistas e jornais. Os

textos eram prensados em quantidades cada vez maiores. Era imprescindível que as pessoas obtivessem a habilidade da leitura, até então restrita a uma minoria dominante.

As primeiras imprensas foram geralmente empreendimentos comerciais de pequeno porte que estavam interessados primariamente com a reprodução de manuscritos de caráter religioso e literário, e com a produção de textos para uso no direito, medicina e comércio. O processo pouco a pouco, tomou conta, transformou e expandiu grandemente uma série de atividades que tinham sido anteriormente preservadas para escribas e copistas. Combinando a atividade de impressão, publicação e venda de livros, as primeiras impressoras se tornam parte de um novo e florescente comércio na Europa. Pelo fim do séc. XV, as imprensas já tinham se estabelecido na maior parte da Europa e ao menos 35.000 edições já tinham sido produzidas, resultando em talvez 15 a 20 milhões de cópias em circulação. (THOMPSON, 1995, p. 231).

Desde este período são publicados muitos textos sobre uma diversidade de temas até então presentes somente na cultura popular, não oficial, e transmitidos através da oralidade. Portanto, se antes somente os textos científicos, filosóficos ou religiosos, próprios do mundo oficial da Idade Média, eram transcritos para os raros livros manuscritos, sob o poder de uma elite política, religiosa e intelectual, com a imprensa a cultura popular encontrou o meio de ser amplamente divulgada.

Rabelais e outros literatos da época se utilizaram muito bem daquele meio técnico para publicar suas idéias que anunciavam a chegada de um novo tempo: o riso, o cômico, o mundo do povo, das feiras, dos cabarés, das festas, o jargão popular ganhou espaço na literatura oficial através deles. As poucas bíblias manuscritas apenas em latim, foram prensadas em outras línguas, facilitando a divulgação e interpretação, assim como o surgimento de críticas às palavras sagradas. Além da publicação de livros, os impressores produziam, já no século XVI, periódicos, panfletos e folhas noticiosas, estas estavam relacionadas a acontecimentos particulares como ações militares, se anunciando o surgimento dos jornais semanais e diários.

Esses fatos como um todo aumentam a importância e o uso de ambientes como bibliotecas, livrarias, cafés – espaços onde circulavam pessoas em busca de livros, revistas, jornais e onde aconteciam discussões sobre as informações. São lugares, marcadamente, de comercialização, acesso e circulação das formas simbólicas, produzidas para um público cada vez maior e mais indeterminado. Embora seja óbvio, é interessante observar que o meio oral de circulação da informação, face a face, continua com o seu mesmo valor e a informação escrita vem fomentar as discussões em todos os seus níveis.

A forma como a imprensa foi utilizada no contexto histórico do início do capitalismo foi um dos fatores que concorreu para a chegada da Modernidade. Saímos do papiro para o papel, do manuscrito feito pelos copistas e tradutores, para uma escrita tipográfica; garantiram-se milhares de cópias em curto espaço de tempo; a informação escrita, a partir de então, é diversificada e até certo ponto democratizada. As pessoas, as instituições, a economia, a política, a educação formal sofreram grandes transformações valorativas. Era o surgimento de um novo momento histórico, que apenas iniciava seus passos para o que hoje chamam de sociedade da informação. A seguir trago uma rápida explanação sobre outros planos desse desenvolvimento, situados no âmbito das artes de áudio e vídeo.

### **1.1.2 Pintura, fotografia, cinema e a aura da obra de arte**

Uma das tarefas essenciais da arte, em todos os tempos, consiste em suscitar uma demanda, num tempo em que não estava maduro para satisfazê-la em plenitude. A história de cada forma de arte comporta épocas críticas, onde ela tende a produzir efeitos que só poderão ser livremente obtidos após a modificação do nível técnico, isto é, por meio de uma nova forma de arte. (BENJAMIN, 2000, p. 248).

Antes da escrita, as artes visuais foram um meio privilegiado de fixação da informação. Através dos desenhos rupestres, por exemplo, temos idéia de como se processou a cultura pré-histórica. Os baixo-relevos e as esfinges egípcias nos falam da relação que aquela civilização manteve com a religião. As esculturas dos gregos que resistiram ao tempo demonstram o valor e as formas do corpo daquele povo.

Na Idade Média, as imagens produzidas a partir de técnicas primárias retratavam a predominância da cultura religiosa da época. Pintavam-se, esculpam-se ou construíam-se em mosaicos apenas as imagens sacras: santos, anjos, arcanjos, Jesus Cristo e sua mãe, Maria. Essas produções simbólicas eram feitas geralmente nas paredes e nos tetos das igrejas (afrescos). Aquela era uma forma do povo analfabeto ter contato com as sagradas escrituras. Falo de um tempo em que a maioria da população era analfabeta e não dispunha de bíblia. Nesse sentido a função das artes visuais era catequética.

Sobre tais obras pairava uma aura que, mesmo estando relacionada ao seu valor originalmente sacro, se sobrepunha a ele. A aura da obra de arte era condizente com o seu valor de objeto único e com o seu distanciamento das massas, se fortalecendo na tradição e na sua capacidade de permanência temporal.

Com o início da era moderna e com o Renascimento cultural, nos séculos XV e XVI, as artes visuais ganham outras técnicas, mais sofisticadas, como a perspectiva; outras funções sociais e outros suportes materiais, como o quadro de madeira e tecido. A pintura agora tem a função de representar o ser humano e a natureza. Esse período é marcado pelas produções que retratavam pessoas e paisagens naturais. Os artistas eram financiados pelos mecenas, homens ricos, geralmente comerciantes (a burguesia emergente) que pagavam para que sua família e eles fossem eternizados na obra de arte. “À medida que as obras de arte se emancipam de seu uso ritual, tornam-se mais numerosas as ocasiões de serem expostas [...] O quadro pode ser exposto muito mais do que o mosaico ou o afresco que lhe precederam.” (BEJAMIN, 2000, p. 231).

Até o início do século XIX a função social da pintura é evidente, e a sua aura permanece intacta. É verdade que os copistas já existiam, mas as suas produções não eram seriais. Porém, surge a fotografia, possibilitada pelo desenvolvimento científico, mais especificamente com a emergência dos conhecimentos de química e física, e vai causar modificações revolucionárias no mundo das artes, alterando formatos e significados.

Graças à possibilidade de produção serial, o que na pintura, era uma figura única, com a fotografia é multiplicada. Mas isso não vai significar o fim daquela forma artística, apenas a transformação da sua função social. A partir de então foi delineada especificamente como obra de arte e perdeu a função de retratar a realidade que possuía antes. Esta função, daí em diante, passa a ser da fotografia. Sobre isso Benjamin (2000, p. 223) esclarece: “Com a fotografia, pela primeira vez, a mão se liberou das tarefas artísticas essenciais, no que toca à reprodução das imagens, as quais, doravante, foram reservadas ao olho fixado sobre a objetiva.”

Porém, além de retratar a realidade, e reproduzi-la em imagens seriais, em pouco tempo, e não sem polêmicas, a fotografia se afirma como mais uma expressão artística. Demonstrando assim as conexões possíveis entre desenvolvimento científico e artístico.

A continuidade do desenvolvimento tecnológico daquele século possibilitou que em 1895 os irmãos Lumière fizessem a primeira apresentação cinematográfica pública na França<sup>15</sup>. As técnicas da fotografia associadas a outra invenção (o cinematógrafo) possibilitam a projeção<sup>16</sup> e o armazenamento da imagem em movimento. O cinema conquistou para si um lugar próprio entre as modalidades artísticas; e de acordo com a ordem capitalista, na qual tudo deve servir para proporcionar lucro, imediatamente encontrou o caminho da reprodução e comercialização, possibilitando o acesso das massas à arte. Como afirma Benjamin (2000, p. 221), chegou-se à “época de sua reprodutibilidade técnica.”

Assim é que no início do século XX, ao mesmo tempo em que aconteceu o seu aperfeiçoamento técnico (o que inicialmente era produzido sem som e sem cor, em pouco tempo passa a ser colorido e ganha surpreendentes efeitos especiais<sup>17</sup>), este se tornou um dos principais meios de lazer popular em vários lugares do mundo. A “massa” havia aderido ao novo formato artístico, que lhe era totalmente acessível.

A partir de então se estabeleceu uma nova relação com a arte: o que antes era somente fruído em museus, exposições, teatros, shows musicais ao vivo, com número de receptores limitados e selecionados, de acordo com poder aquisitivo, era então popularizado pelas salas de cinema, que são ambientes apropriados para uma recepção específica: poltronas, acústica, telão, iluminação (escuridão) que propicia a dilatação da pupila e a individualidade coletivizada da recepção do filme. Criou-se o ambiente adequado para a recepção de um tipo de conteúdo, que iria atuar no imaginário popular durante todo o século XX<sup>18</sup>.

Goida\* se lembra não apenas do primeiro filme que viu na vida como do cinema em que viu, na fila em que se sentou e das calças curtas que usava. Eu, infelizmente, não tenho a mesma memória embora não perca, em paixão pelo cinema, nem para o Goida. Falei em paixão e aí está: me vejo com quatro ou cinco anos no colo de uma empregada assistindo a *Paixão de Cristo* no velho Cine-Theatro Petrópolis, ao lado da igreja. Teria sido o meu primeiro filme?

<sup>15</sup> De acordo com Oliveira e Garcez (2001) a primeira exibição pública de um filme, *A chegada de trem à estação de Ciotat*, é realizada em 28 de dezembro de 1895, em Paris, pelos irmãos Auguste e Louis Lumière. Mas o norte-americano Thomas Edison também é considerado um dos seus precursores, pois inventou a película e foi o primeiro a comercializar a máquina de filmar, o cinematógrafo.

<sup>16</sup> As projeções se baseiam na capacidade do olho humano de guardar uma imagem por um décimo de segundo. Quando as diversas fases sucessivas de um movimento são decompostas em fotogramas e projetadas numa velocidade de 24 imagens por segundo, cria no espectador a ilusão do movimento contínuo.

<sup>17</sup> Em 1927 surge o primeiro filme falado: *O cantor de Jazz*, de Alan Crosland e em 1932 foram produzidos os primeiros filmes em cores.

<sup>18</sup> A primeira sessão de cinema do Brasil aconteceu no Rio de Janeiro em 8 de julho de 1896.

\* *Hiron Goidanich*, crítico de cinema de Porto Alegre.

Que marcas terá deixado no espírito do autor aquela conjunção de apelos, o martírio do Senhor e o colo da empregada? Enfim, não existe mais o cinema nem a igreja, desconfio que nem a empregada e eu já não estou bem aqui, a questão é acadêmica. (VERÍSSIMO, 2003, p. 15 – grifos e nota do autor).

As saudosas palavras de Veríssimo denotam a relação afetiva que as pessoas mantiveram com essa expressão artística. Um tempo em que o cinema era um dos principais meios lazer dos habitantes das grandes cidades. Foi assim que se consagrou o glamour, o romance, o mundo ilusório das histórias cinematográficas, com seus personagens que invadiram o imaginário coletivo de várias gerações.

O fato básico que se deve ter em mente quanto à câmera de cinema e ao projetor é a sua semelhança com o processo de conhecimento humano. A fonte verdadeira do seu poder mágico e transformador é encontrada aí. A câmara enrola num carretel o mundo exterior. Consegue-se por meio de rápidas fotografias estáticas. O projetor desenrola esse carretel com uma espécie de tapete mágico que transporta instantaneamente o telespectador para qualquer parte do mundo. (McLUHAN, 2000, p. 158).

Diante do exposto nasceu a fecunda discussão sobre o fim da aura<sup>19</sup> da obra de arte e o posicionamento do cinema entre a arte e a indústria. A verdade é que os seus modos de produção e o seu acesso às massas modificaram os conceitos estéticos.

Quando falamos do cinema como obra de arte, estamos ao mesmo tempo, questionando e atualizando o conceito de autoria individual. Mas o cinema não é o produto de um autor coletivo, social. É um produto industrial, de fábrica, no qual trabalham pessoas que fazem determinadas partes e não outras, num determinado momento da produção, e não conhecem o todo do produto que está sendo fabricado. (ALMEIDA, 1994, p.12).

Com o cinema especificamente e com a produção cultural em massa em geral, o telespectador não utiliza a obra de arte em si, mas o objeto reproduzido. O filme é o próprio produto artístico reproduzido tecnicamente com mais eficácia, e traz em si o poder de atualizar os clássicos da literatura universal, mas não consegue tal coisa sem destruir/substituir a tradição.

Questionar a sua autenticidade e cobrar a sua aura não faz nenhum sentido para essa modalidade artística. Ele e a fotografia vão revolucionar o conceito e os usos sociais da arte. É

---

<sup>19</sup> Benjamin (2000) trata da aura que envolve as obras de arte enquanto objetos individualizados e únicos. Com o progresso das técnicas de reprodução, sobretudo do cinema, a aura – dissolvendo-se nas várias reproduções do original – destituiria a obra de arte de seu *status* de raridade “O que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é sua aura. [...] Na medida em que ela multiplica a sua reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência real.” (p. 220).

uma criação nos moldes da sociedade capitalista, produzido através da divisão social do trabalho técnico para a fruição do maior número de pessoas. A relação que a massa mantém com o cinema é de diversão, lazer, não mais de culto ou contemplação reflexiva.

Essa forma de recepção mediante o divertimento, cada vez mais evidente hoje em todos os domínios da arte, e que é em si mesma um sintoma de importantes modificações nos modos de percepção, encontrou no cinema seu melhor campo de experiência. [...] o público das salas escuras é indubitavelmente um examinador, mas um examinador que se distrai. (BENJAMIN, 2000, p. 252).

O seu poder de influência sobre a formação de identidades e subjetividades do público se dá exatamente a partir da diversão proporcionada através de uma linguagem familiar e de uma técnica nova. Ao apresentar ficções que envolvem emocionalmente o público, a arte cinematográfica encontra o terreno fértil para formação de novos modos de comportamento. Estes representam passos mais incisivos em direção à contemporaneidade juntamente com a invenção e utilização do rádio e da televisão como meios de comunicação de massa.

### **1.1.3 O rádio**

A invenção do rádio foi outro marco do desenvolvimento técnico que, devido aos modos e fins para os quais fora utilizados, incidiu diretamente na forma das pessoas perceberem o mundo e a arte, portanto incidiu sobre a formação humana de maneira intencional. No final do século XIX surgiram as técnicas que lhe deram suporte. O processo de transmissão do som, através de fios elétricos à distância, foi utilizado durante a Primeira Guerra Mundial para transmissão de mensagens aos soldados e a partir de 1920 esta técnica começou a ser especializada. No contexto do capitalismo do início do século XX, em pouco tempo as estações de rádio se multiplicaram, com a garantia de rendimentos comerciais através da publicidade, das vendas de aparelhos de difusão e de recepção, bem como da locação de espaço de comunicação para interessados em divulgar alguma mensagem.

Os primeiros passos na difusão em larga escala por rádio foram dados nos Estados Unidos em 1920. A primeira estação de rádio comercialmente licenciada, KDKA, foi criada pela Westing-house em novembro de 1920. Os outros principais negócios da comunicação – General Eletrics, AT&T e RCA

– foram rápidos em entrar no campo e mais de 570 estações foram criadas até 1922. (THOMPSON, 1995, p. 242).

O desenvolvimento do rádio garantiu a ampliação do alcance das informações, que antes eram somente divulgadas pela imprensa escrita através dos periódicos. Talvez por isso este tenha sido um meio largamente utilizado por governos autoritários no intuito de prevenir a formação de pensamentos de oposição. Este foi o caso dos líderes nazistas e fascistas da Europa, respectivamente Hitler e Mussolini; o rádio foi utilizado com os mesmos fins nas Américas, por Getúlio Vargas<sup>20</sup> e Fidel Castro entre outros governos da América Latina.

O novo meio também modificou a relação das pessoas com as produções artísticas musicais, pois proporcionou a produção de discos (inicialmente de cera) em série; a elaboração de canções para fins comerciais; e o surgimento de uma nova classe artística: cantoras e cantores de rádio. Antes desse meio as interações/fruições aconteciam ao vivo, em shows, concertos ou festas populares. O novo meio trouxe a possibilidade de mais lucros a ele entrelaçado: a indústria fonográfica – bastante vantajosa nos dias de hoje.

Outro produto do rádio que teve sucesso garantido foram as radionovelas. Os folhetins que eram publicados nas notas de rodapé dos jornais em meados do século XIX foram adaptados para o novo meio. Este foi um produto da cultura de massa, endereçado ao público feminino, com o patrocínio da indústria de cosméticos<sup>21</sup>. Normalmente eram histórias românticas, que lembram em muitos aspectos as atuais telenovelas.

---

<sup>20</sup> Durante a ditadura de Getúlio Vargas foi instituída *A Voz do Brasil*, programa político que continua sendo transmitido de Brasília, até os dias atuais, com informações dos poderes legislativo, executivo e judiciário.

<sup>21</sup> As propagandas inseridas nos melodramas radiofônicos eram constantes e a indústria de sabonetes e perfumes *fazia a festa* com o potencial consumista até então desconhecido. Esses programas ficaram conhecidos como *soap opera* (ópera de sabão), por causa dos patrocinadores. É dessa época que surge a palavra *soap-opera* para se referir à ficção seriada. Ferrés (1994, p. 27) recorda que “Nos anos 40 a multinacional Procter & Gamble foi a pioneira nessa estratégia, pela produção de novelas de rádio nas quais o seu sabão era promovido. Desde então, muitas das séries mais populares do rádio e da televisão têm sido projetadas como veículo para uma publicidade direta ou indireta.”



### 1.1.4 A televisão

Dando continuidade ao desenvolvimento técnico, surge a televisão. Esta se afirmou como meio de comunicação depois da Segunda Guerra Mundial; em menos de 20 anos se massificou<sup>22</sup>; e em pouco mais de 40 superou o alcance de todos os meios anteriores a ela.

Se até então se contava com o rádio, que transmitia o som através de fios elétricos e com o cinema que projetava imagens e sons em movimento – anteriormente registradas em película através das técnicas de fotografia –, a tecnologia televisiva conseguiu unir essas duas possibilidades em um único aparelho transmissor. A grande novidade é que a televisão consegue transmitir som e imagens para longas distâncias em tempo real. Nesse sentido, o novo meio técnico transformou radicalmente o modo de a sociedade receber informações que agora chegam acompanhadas das imagens referentes.

Porém, para além da possibilidade de transmissão audiovisual a televisão superou o que fora inventado até então no mundo da mídia devido à forma e aos fins para os quais é utilizada. O fato de ser uma técnica que surgiu no contexto capitalista contribuiu para que ela se massificasse. Mas além do fato de em pouco tempo estar presente em quase 100% dos lares de várias regiões do mundo, a partir da década de 1980 diversificou e multiplicou os conteúdos oferecidos, de forma que concorre de maneira mais eficaz com os demais meios e gera maior lucro para os proprietários das transmissoras.

É surpreendente as formas de atuação e de expansão que a televisão conseguiu desde o seu início até os dias de hoje. O que antes era uma programação sucinta e limitada, sem variedades e com poucas horas de duração, se tornou um dos mais importantes meios de comunicação de massa da atualidade, que apresenta uma infinidade de temas e formatos, por 24 horas seguidas para um público amplo, diversificado e, até certo ponto, indeterminado. Apesar de não fazer tanto tempo (1967), já estão distantes os dias em que a influência e alcance desse meio era algo predominantemente urbano como descrito por Chico Buarque de Holanda (2006):

Os namorados/ já dispensam seu namoro/ quem quer riso, quem quer choro/  
não faz mais esforço não/ e a própria vida/ ainda vai sentar sentida/ vendo a  
vida mais vivida/ que vem lá da televisão/ o homem da rua/ por ser nego  
conformado/ deixa a lua ali de lado/ e vai ligar os seus botões/ no céu a lua/

---

<sup>22</sup> Em 1950 somente 10% dos domicílios ingleses possuíam televisão e em 1963 apenas 10% não as possuíam.

encabulada e já minguada/ numa nuvem se ocultando/ vai de volta pros sertões.

Em 40 anos a televisão se aperfeiçoou nos aspectos técnicos e culturais, multiplicou a produção de seus conteúdos e o seu tempo de emissão<sup>23</sup>. O desenvolvimento da sociedade de consumo nesses anos fez da televisão uma peça fundamental dessa nova cultura, multiplicando seus produtos exponencialmente.

É nesse contexto que surgem programas televisivos destinados a determinadas faixas etárias. Antes, havia uma produção quase homogênea destinada normalmente a adultos, geralmente donas de casa (telenovelas, noticiários e alguns programas de auditórios). A partir do final da década de 70 e por toda a década de 80, desenvolveu-se uma preocupação com programas para crianças, adolescentes, idosos, produzidos com base em pesquisa estatísticas sobre o perfil do consumidor a que se destina, relacionada diretamente à expansão da sociedade de consumo.

Para os adolescentes, conta-se agora com produções baseadas em seus valores, gostos e comportamentos, feitas a partir de pesquisas do tipo *Ibope*, que lhes apresentam o “novo”, o “desconhecido” e o “diferente”<sup>24</sup> para ser consumido e atuam na formação de suas identidades e subjetividades.

Muito rapidamente vários desses programas “explodiram” e crianças e jovens foram então descobertos como potenciais consumidores. É nesse contexto que surgem programas como *Balão Mágico*, *Fofão*, *Bozo* e posteriormente *Xou da Xuxa*, *Angélica*; são lançados cantores mirins e adolescentes que conquistaram vendas de milhões de discos. Só pra lembrar alguns: *Trem da Alegria*, *Menudo*, *Dominó*, *As Paquitas*. Entre as produções televisivas voltadas para adolescentes, lembramos *Armação Ilimitada* (Rede Globo), *Programa Livre* (SBT), com o mesmo apresentador que hoje faz *Altas Horas* na Rede Globo, Serginho Groisman. E a *soap opera Malhação*.

---

<sup>23</sup> Nas décadas de 1960 e início de 1970 as emissoras de televisão publicavam nos jornais com antecedência as suas programações, que geralmente eram somente de uma ou duas horas diárias. Era algo ainda experimental. Atualmente, as emissoras trabalham 24 horas, parando somente um curto espaço de tempo, para fins de manutenção, nos horários menos assistidos que é durante a madrugada. E a TV por assinatura não possuem nenhum tipo de intervalo na sua emissão.

<sup>24</sup> O “novo”, o “diferente” e o “desconhecido” apresentado pela mídia televisiva, na verdade se insere nas discussões feitas por Horkheimer e Adorno (2000), quando estes afirmam que a indústria cultural não inova, não arrisca o desconhecido e o que tem aceitação não será modificado na essência, apenas camuflado com ares de novidades.

A televisão adquiriu em pouco tempo o poder de redefinir outros meios anteriores a ela, desordenando e desestabilizando-os. A diversidade de programação e de gêneros ficcionais fez com que ela englobasse com bastante facilidade e eficácia suas áreas de atuação, só para lembrar alguns: o noticiário televisivo que antes era somente especialidade dos jornais escritos; as novelas, advindas dos folhetins populares e depois do rádio (rádio novelas); filmes televisionados que antes era fruído nas salas de cinema<sup>25</sup>; programações religiosas de vários credos, antes vivenciados somente nos seus templos de adoração; documentários; programações esportivas que muitas vezes não fazem sentido acontecerem sem o meio televisivo para mostrá-lhes.

Como se vê, não é sem motivo que em pouco tempo este novo meio passou a ser objeto de amor e ódio entre sociólogos, educadores e profissionais do ramo da mídia que se interessam por estudar a capacidade de influência que seus conteúdos mantêm sobre a sociedade.

Machado (2005), colocando em pauta a necessidade de analisar o seu conteúdo, se detém na empreitada de tratar da qualidade artística e cultural do que é divulgado pela TV e compreende que esta precisa ser vista sem os tradicionais maniqueísmo entre boa ou má, segundo ele, muito comuns entre as análises sociológicas que se empreendem sobre ela. O referido autor é categórico em afirmar que os estudiosos que tratam sobre televisão, na sua grande maioria não sabem sobre o que falam, e quando o sabem, geralmente se prendem ao que ela tem de pior; sendo insuficiente para a elaboração de uma crítica contundente e construtiva.

Em posição diametralmente oposta se situa Sartori (2001), que vê na televisão um meio de atrofiar a capacidade intelectual do ser humano. Segundo o autor, tal meio, por mostrar conteúdos através do áudio e do visual, impede a necessidade de reflexão sobre as coisas inerentes ao ser humano. De acordo com ele, o vídeo facilita a compreensão através do concreto (a imagem) e impede o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Através da televisão nos aventuramos em uma realidade radicalmente nova. Por isso, a televisão não é um acréscimo, mas, antes de mais nada, uma substituição que derruba a relação entre ver e entender. Até hoje nós tomávamos conhecimento tanto do mundo, como também dos seus acontecimentos mediante a narração oral ou também escrita; hoje, porém, [...]

---

<sup>25</sup> A partir da televisão, a radionovela – tão em gosto na primeira metade do século XX – foi gradativamente desaparecendo; cai vertiginosamente a compra de ingressos para sessões de cinema e os jornais prensados perderam espaço de publicidade para o novo meio.

é quase apenas em função das imagens que aparecem no vídeo. (Ibidem, 2001, p.22).

Diante das duas opiniões contraditórias e respaldada por Fischer (2006), o que tenho de certo sobre este meio é a capacidade que o formato dos seus conteúdos possuem de influenciar a sociedade em escala maior que os demais meios de comunicação de massa.

Nesse sentido defendo a tese de que a TV, na condição de meio de comunicação social, ou de uma linguagem audiovisual específica ou ainda na condição de simples eletrodoméstico que manuseamos ou e cujas imagens cotidianamente consumimos, tem uma participação decisiva na formação das pessoas – mais enfaticamente na própria constituição do sujeito contemporâneo. Pode-se dizer que a TV [...] é parte integrante e fundamental de processos de produção e circulação de significações e sentidos, os quais por sua vez estão relacionados a modos de ser, a modos de pensar, a modos de conhecer o mundo, de se relacionar coma vida. (Ibidem, 2006, p. 15).

O que, não por acaso, coincide com o seu maior poder de atuação; a intenção veemente que os seus produtores carregam como ideologia, e a crença de que este foi um meio técnico feito para transformar tudo o que toca em lucro. Porém esta não é a intenção exclusiva dos produtores de televisão, pois está circunscrita a todos os produtos da mídia no contexto capitalista.

Os fragmentos da história da tecnologia da comunicação evidenciam a íntima relação que existe entre o seu desenvolvimento e transformações sociais, culturais e estéticas, devido ao seu modo de utilização pelo poder no contexto capitalista. A educação, como instituição formadora de idéias, está condicionada à forma como os meios estão dispostos na sociedade.

Se Brandão (1995) acertadamente afirma que ninguém escapa da educação e que ela é algo inerente às relações sociais vivenciadas em todas as instâncias, pode-se afirmar que na atualidade ninguém escapa da influência da atuação dos meios de comunicação de massa. Não somente devido à quantidade e diversidade de conteúdos que insistentemente nos são oferecidos, mas devido à forma atraente como nos são apresentados. Os *mass media* fazem parte das instituições educativas da sociedade ocidental e de acordo com as subdivisões da educação feitas por Libâneo (1994), se inscrevem como educação não-formal, mas intencional. Nas palavras de McLuhan (2000, p. 155) é a sala de aula sem paredes, sem limites:

Assim como Erasmo via a sala de aula como o novo palco para o drama da imprensa, verificamos hoje que a situação nova que se oferece igualmente aos jovens e velhos é a sala de aula sem paredes. Todo o ambiente urbano tornou-se agressivamente pedagógico. Todos e tudo têm uma mensagem a declarar, um fio que liga.

É baseada nessa realidade que esta dissertação reforça a necessidade da educação formal se inteirar dessa realidade como algo inerente à cultura contemporânea. Mas essa não é uma preocupação recente, pelo menos entre os estudiosos da teoria crítica. Na seqüência trago para o debate as suas contribuições, na forma de teorias e inquietações reflexivas a respeito do poder da mídia sobre a sociedade.

## **1.2 INDÚSTRIA CULTURAL E SEMIFORMAÇÃO**

A formação possibilitada pelo desenvolvimento técnico utilizado para a produção cultural é preocupação de sociólogos, filósofos e educadores desde o início do século XX – período em que coincide com o seu desenvolvimento mais fervoroso. Destaco neste trabalho alguns aspectos pertinentes dos estudiosos da teoria crítica, especificamente Benjamin (2000), Horkheimer e Adorno (2000). Esse grupo era composto por uma elite intelectual de vanguarda alemã que se propunha a refletir sobre aquela sociedade, tendo como base as teorias marxistas, o movimento operário, os estudos psicanalíticos de Freud, as produções estéticas de elite, a cultura popular priorizando as teorias sociológicas de Weber. Para tanto, eles fundaram em 1924 o Instituto de Pesquisa Social que no início da década de 30 se uniu à universidade de Frankfurt. Durante a Segunda Guerra Benjamin morreu nas mãos dos nazistas, e Adorno e Horkheimer, entre outros, se exilaram nos Estados Unidos. Foi nesse contexto que se intensificaram suas reflexões sobre os meios de comunicação de massa. Com eles, pela primeira vez, as questões culturais foram consideradas nos discursos da esquerda, para se pensar as contradições da sociedade capitalista.

Em 1936 Benjamin publica *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*. Nesse ensaio ele evidencia as transformações nos modos de recepção estética a partir da reprodução em série. A partir da fotografia e do cinema, o conceito de arte bem como sua

função social irão se modificar. A obra de arte reproduzida é democratizada, perde a sua aura, (suas características tradicionais de culto e sua autenticidade); e produz na massa novas formas de percepção. Ele é o único frankfurtiano que vê na diversão do cinema um modo possível e válido de fruição artística, capaz mesmo de formar hábitos positivos nos sujeitos.

Ora, o homem que se diverte também pode adquirir hábitos; ou mais precisamente: é óbvio que ele não pode realizar certas tarefas, no estado de distração, senão quando elas se tornaram habituais. Mediante essa espécie de divertimento, que tem por finalidade nos proporcionar, a arte nos confirma, implicitamente, que nosso modo de percepção é hoje capaz de responder a novas tarefas. (BENJAMIN, 2000, p. 245-246).

Apesar do otimismo diante das novas possibilidades de produção artística, ele não se omite em enfatizar as suas limitações, por estarem inseridas na sociedade capitalista, inibindo uma efetiva crítica revolucionária.

Enquanto o capitalismo continuar conduzindo o jogo, o único serviço que se deve esperar do cinema em favor da Revolução é o fato de permitir uma crítica revolucionária das antigas concepções de arte. Ao dizer isso, não negamos que ele possa, em certos casos particulares, ir ainda mais longe e favorecer uma crítica revolucionária às relações sociais, inclusive do próprio estatuto da propriedade. (Ibidem, 2000, p. 239).

Diversamente de Benjamin (op. cit.), os pensadores Horkheimer e Adorno expressaram maior preocupação na produção estética a partir do desenvolvimento técnico. Esses estudiosos entendem que os conteúdos dos *mass media* contém grande potencial ideológico; possuem o poder de alienar o receptor; e estão a serviço da manutenção do *status quo* do poder dominante no contexto da sociedade capitalista.

Inicialmente suas críticas se dirigiram ao pensamento iluminista; explicitaram que a partir dele nada deixou de passar pelo crivo da ciência e da racionalidade técnica. Através do conhecimento os iluministas prometiam libertar o homem das trevas da ignorância, de um tipo de pensamento místico ou supersticioso, carregado de credices. Porém, o seu desenvolvimento extremado e irrefletido causou outro tipo de prisão. O sujeito moderno ficou subjugado a um tipo de pensamento racionalista, técnico, planejado, calculista, utilitarista e homogeneizador, que impõe regras sociais e o impede o pensamento independente.

Desde sempre o iluminismo, no sentido mais abrangente de um pensar que faz progressos, perseguiu o objetivo de livrar os homens do medo e de fazer deles

senhores. Mas, completamente iluminada, a terra resplandece sob o signo do infortúnio triunfal. (ADORNO; HORKHEIMER, 1983, p. 89).

O iluminismo proporcionou um sistema de dominação complexo, devido à sua inserção no modo de produção capitalista. E nesse contexto, o desenvolvimento técnico dos meios de comunicação de massa são co-responsáveis pela manutenção dessa estrutura a partir da produção da ideologia dominante e da massificação das idéias.

É pensando assim que em 1947 publicaram *A dialética do esclarecimento*, texto em que formulam o conceito de *indústria cultural* para se referirem a todos os tipos de produção cultural realizados através dos meios técnicos da comunicação de massa: a cultura de massa.

O termo foi criado para o discernimento entre a cultura popular, surgida naturalmente entre as massas: a alta cultura<sup>26</sup>, elaborada a partir de técnicas sofisticadas, no seio da sociedade burguesa (o cultivo do espírito); e a cultura de massa, produzida para o consumo e lucro imediato, a partir da técnica, sem considerar as reais necessidades sociais, provocando, assim, a alienação e impossibilitando a emancipação anunciada pelo iluminismo.

Ora, dessa arte a indústria cultural se distingue radicalmente. [...] Em todos os seus ramos fazem-se, mais ou menos segundo um plano, produtos adaptados ao consumo das massas e que em grande medida determinam esse consumo. [...] Eles somam-se quase sem lacuna para constituir um sistema. (ADORNO, 1987, p. 287).

A racionalidade técnica – fruto do pensamento ilustrado – veio provocar a padronização cultural e alienação dos sujeitos a partir de uma estética produzida nos mesmo moldes das mercadorias da indústria alimentícia, têxtil ou automobilística. Tudo se torna idêntico e faz o mesmo efeito: aliena, independente do conteúdo que porte. Assim, um CD de Bethoven ou de Axé Music; um filme de Carlitos ou os Westerns norte-americanos; um show de Chico Buarque de Holanda ou de Amado Batista, são mercadorias de um mesmo tipo e possuem o mesmo potencial ideológico, pois contém na mesma medida a “contaminação” da sua lógica de produção, fazendo confundir a *arte superior* e a *arte inferior*, com prejuízo para ambas. Tudo é transformado em mercadoria.

---

<sup>26</sup> Wilensky (1987, p. 261) enumera duas características básicas da alta cultura: é um produto “criado, ou supervisionado, por uma elite cultural que opera no interior de alguma tradição estética, literária ou científica. [...] O produto é submetido a aplicação sistemática de padrões críticos independentes do seu consumidor.”

Distinções enfáticas, como entre filmes de classe A e B, ou entre histórias em revistas a preços diversificados, não são tão fundadas na realidade, quanto, antes, servem para classificar e organizar os consumidores a fim de padronizá-los. Para todos, alguma coisa é prevista a fim de que nenhum possa escapar; as diferenças vêm cunhadas e difundidas artificialmente. (HORKHEIMER; ADORNO, 2000, p. 172).

A alienação provocada pelas mercadorias da indústria cultural é mais bem compreendida através do conceito de semiformação ou barbárie estética, elaborado por Adorno (1996), para a compreensão da má formação cultural a partir dos produtos estéticos da técnica em seu texto *Teoria da semicultura*. Ele afirma, de antemão, que os problemas pelos quais passam a educação na contemporaneidade não devem ser preocupação somente da pedagogia, mas também da sociologia, apontando a necessidade da elaboração de reflexões que dêem conta dos aspectos formativos evidentes na sociedade da época.

De acordo com ele, o estado de semiformação no qual os sujeitos contemporâneos se encontram é o efeito mais imediato da ação dos produtos da indústria cultural sobre os indivíduos. Isso é causado pelo fato dela imprimir em seus produtos um ar de autenticidade inexistente, vazio; ao confundir a alta e baixa cultura como idênticas e igualmente acessíveis a todos graças à produção em série, à oferta e à procura.

A cultura clássica, símbolo de distinção social, tradicionalmente utilizada pelos espíritos elevados (pela burguesia), agora é reproduzida e consumida pela massa, sem a reflexão intelectual que prescinde para ser efetivamente fruída. É nesse sentido que na relação entre o produto artístico e o receptor predomina o valor de troca em detrimento do valor de uso, da autêntica fruição. Assim, o que parece democratização dos bens culturais à massa é um engodo. Pode-se afirmar que, antes de tudo, a semiformação educa consumidores e não espíritos críticos e intelectualmente sofisticados, e assim colabora com a manutenção do sistema. É esse processo formador que Adorno (op. cit., p. 405) denomina de semicultura, semiformação ou barbárie estética:

O semiculto dedica-se à conservação de si mesmo sem si mesmo. Não pode permitir, então, aquilo em que, segundo toda a teoria burguesa, se constituía a sua subjetividade: a experiência e o conceito. Assim, procura subjetivamente a possibilidade da formação cultural, ao mesmo tempo em que, objetivamente, se coloca contra ela. A experiência [...] fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe ficará borrado nos próximos instantes por outras informações.



Essa, portanto, é uma formação considerada por Adorno como sendo deformada, alienante, enganadora, superficial e irreversível. O semi-saber é o que impede o homem de adquirir o saber, pois crendo que já o possui se dá por satisfeito e não mais o busca. A semicultura é produzida pela indústria cultural e vendida como cultura. Disfarçada de “educação” para as massas, resume-se a uma semiformação responsável pela produção de semi-indivíduos enfraquecidos e virtualmente impotentes para se inserirem de forma autônoma no processo compreensão da realidade social.

As críticas mais freqüentes a estes estudiosos dizem respeito a um aparente elitismo, quando demarcam a alta e a baixa cultura; e o seu pessimismo, com o qual não prevêem solução para os problemas expostos. Devemos, no entanto, considerar que essas reflexões foram elaboradas em um período marcadamente pessimista, no final da tragédia da Segunda Guerra Mundial e nos anos subseqüentes, no contexto social norte-americano, que desenvolvia a técnica em função da massificação e do mercado num ritmo sem precedentes.

Recaem também sobre eles críticas referentes às suas limitações nos estudos de recepção. Sobre isso, consideravam que o receptor era sempre passivo no processo de comunicação através da racionalidade técnica. Embora não se possa afirmar que as produções simbólicas da mídia são consumidas de maneira homogênea, massificada, e sempre alienante, está claro que “as mercadorias culturais da indústria se orientam [...] segundo o princípio da sua comercialização e não segundo o seu próprio conteúdo e sua figuração adequada.” (ADORNO, 1987, p. 289). Portanto, não se pode entender o crescimento e diversificação desses conteúdos/mercadorias sem ter como contexto o desenvolvimento do sistema capitalista consumista, que ocorreu principalmente durante o século XX.

Sem desconsiderar as objeções feitas às suas reflexões críticas, pode-se afirmar que as suas contribuições ainda são de grande proveito na atualidade, principalmente quando nos deparamos com a atuação de alguns megassistemas transnacionais de informação e entretenimento altamente concentrados. São os oligopólios midiáticos que produzem, distribuem e organizam, em escala global, a maior parte da informação e das atividades culturais como música, cinema, filmes, shows, livros, revistas, bem como entretenimento, esporte, jogos, lazer, o mercado das artes e a indústria da fantasia infantil e juvenil.

Encontra-se uma grande contradição entre o desenvolvimento técnico-científico, que contribuiu para a transmissão cultural em larga escala, desde há muito tempo na história e a

formação ética e estética dos sujeitos contemporâneos. Paradoxalmente, o que viria colaborar com essas formações veio desorganizar, descentrar e distorcer a realidade.

A semicultura é uma das maiores contradições da “sociedade da informação”. A indústria cultural, ao produzir uma infinidade de conteúdos simbólicos para serem consumidos como mercadoria a partir da técnica, está produzindo uma cultura de massa e semiformando os sujeitos. Com a abrangente transmissão desses conteúdos a semiformação é a forma dominante da consciência atual. Apesar de toda ilustração que se difunde, a educação está em crise. A regra é a homogeneização das consciências, protagonizadas pelos meios de comunicação de massa e reforçada por uma educação formal que não vem dando conta da realidade na qual está inserida.

As discussões até aqui realizadas dão sentido ao que será enfatizado no tópico subsequente: as teorias curriculares e a necessária ampliação do conceito de currículo no contexto social contemporâneo. Ressaltei para tanto os estudos realizados pelos teóricos que estudam os aspectos pedagógicos dos multimeios. Fiz inicialmente uma atualização histórica desse conceito, para, em seguida, facilitar a compreensão do que denomino de currículo cultural.

### **1.3 AMPLIANDO O CONCEITO DE CURRÍCULO**

Quando se fala de currículo atualmente, é necessário fazer distinções teóricas e esclarecimentos históricos para uma compreensão dos seus ilimitados meandros, sem a pretensão de definir uma verdade sobre o que seja. No sentido etimológico da palavra, que vem do latim *curriculum*, que quer dizer: pista de corrida – o que pode ser entendido como tudo o que influencia a nossa formação ao longo da vida, incluindo não somente aspectos profissionais, adquiridos geralmente na escola, mas também a cultura, a estética, a política e a religião.

A palavra currículo surgiu somente no início do século XX nos EUA com a publicação do livro *The Curriculum*, de Bobbit, em 1918. O significado que esta palavra adquiriu naquele contexto está relacionado à sociedade de produção que se preparava para dar

conta da formação massificada dos operários para o trabalho nas fábricas. O referido autor formulou então uma teoria curricular mecanicista, e a principal característica desse modelo é a proposta que a escola funcione como uma empresa e que seus objetivos sejam pautados pela produção industrial. A partir de então expressa-se com essa palavra a preocupação com o “que” e “como” ensinar para alcançar determinados objetivos formativos junto aos educandos (SILVA, 2002).

Se a palavra currículo é recente no meio da educação formal, tal preocupação não é. Nesse sentido, pode-se afirmar que há muito tempo existe currículo nas escolas e na sociedade em geral, pois em todos os lugares e em todas as épocas em que houve ou há preocupação com *o que ensinar, para que ensinar* às gerações mais jovens, havia ou há um pensamento sobre um modelo curricular.

De certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre currículo. As diferentes filosofias educacionais e as diferentes pedagogias, em diferentes épocas, bem antes da institucionalização do estudo do currículo como campo especializado, não deixaram de fazer especulações sobre o currículo, mesmo que não utilizassem o termo. (SILVA, 2002, p. 21).

Na cultura grega clássica, currículo se traduz na Paidéia: a formação harmônica do cidadão para a vida em sociedade; a formação do guerreiro fiel e defensor da *polis*, centro da vida do cidadão livre e educado, numa sociedade patriarcal, onde a mulher não tinha direito à educação, à cidadania, nem a bens, e apenas 10% da população masculina era considerada cidadã e 90% era de escravos. O ideal de homem era o herói morto, para sempre lembrado pelos seus descendentes como um deus.

Durante a Idade Média, um outro tipo de educação e conseqüentemente um outro tipo de currículo foi pensado. Esse modelo idealizou a educação do cristão, que devia ser obediente aos preceitos da religião. A educação deveria ser preparatória para a ascensão e a vida após a morte, considerando-se somente essa condição como importante. O corpo era um mero suporte material que deveria aguardar a desencarnação para alcançar a eternidade. A prática didática se traduzia na escolástica e era definida pelas instituições educativas, as quais estavam exclusivamente sob o poder da igreja.

Com o advento da Modernidade e a descentralização da hegemonia do clero, surgiram outros objetivos para a educação, baseados no racionalismo e no empirismo científico positivista, e de acordo com a utopia iluminista, num ideal de cidadão para um novo tempo,

agora pensado e planejado, com igualdade de oportunidade para todos: homens, mulheres e crianças. Pensa-se na democratização do ensino, numa educação pública e laica, desvincilhada dos poderes do catolicismo, da qual o Estado deve ser seu provedor.

O bispo protestante Comênio lançou em 1657 o livro que marcou esses novos ideais de educação: *Didactica Magna*, iniciando os estudos sobre o como ensinar, porque ensinar e o que ensinar. Esta foi a primeira sistematização de métodos pedagógicos para crianças e significa um salto qualitativo nas teorias da educação e do currículo – palavra que até então inexistia.

Paralelo à história oficial, as tribos primitivas e civilizações antigas no Brasil, África, Estados Unidos e em todo o globo terrestre, incluindo Astecas, Incas, Maias e as várias sociedades da antiguidade têm e tiveram, nos diversos tempos e espaços, os seus diferentes ideais e práticas da formação das gerações mais jovens. As palavras de Brandão (1995, p. 9-11) ilustram bem esses fatos universais a respeito de currículo e educação:

Em mundos diversos, a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas. [...] assim, quando são necessários guerreiros ou burocratas, a educação é um dos meios que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens.

A partir do exposto é possível imaginar que não há um currículo pronto e acabado, definido conceitualmente; existem discursos sobre determinadas concepções curriculares. Uma determinada definição não nos diz o que é currículo, apenas nos revela o que uma determinada teoria pensa sobre isso. Trilhando a história da educação recente e dos estudos especializados sobre o tema em questão, encontramos três amplas teorias curriculares que ora se contrapõem ora se somam: as tradicionais, as críticas, e as pós-críticas.

O surgimento do campo de currículo como estudo especializado se inicia quando as forças econômicas e políticas norte-americanas se questionam quanto ao papel da educação escolarizada naquelas circunstâncias socioeconômicas – momento em que se desenvolviam as forças produtivas da indústria. É isso que marca o início das teorias tradicionais de currículo.

Assim se define um currículo conservador do *status quo*, preocupado com objetivos e resultados a serem alcançados, baseados no “exame de habilidades necessárias para exercer

com eficiência as ocupações profissionais na vida adulta.” (SILVA, 2002, p. 23). Nessa concepção a escola devia ter a mesma objetividade da empresa e o currículo é simplesmente uma questão burocrática, mecânica e técnica.

Esse modelo se consolida ainda mais com um livro lançado por Ralph Tyler – *Princípios Básicos de Currículo e Ensino* – em 1949, influenciando toda a educação ocidental no século XX. No Brasil, este padrão teve espaço principalmente na década de 60, com o golpe militar, quando importamos as tendências educacionais norte-americanas.

Tal teoria curricular que representava uma reação ao currículo humanista, clássico, predominante na educação secundária até então, foi contestada pelas teorias críticas, que surgiram na década de 60 sob variadas formas em diversos lugares ao mesmo tempo, embora tenham em essência o objetivo comum de reverter os fundamentos da teoria tradicional.

Ao tomar o *status quo* como referência desejável, as teorias tradicionais concentravam-se, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de *como fazer* o currículo. As teorias críticas sobre currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*. (SILVA, 2002, p. 30, grifos do autor).

As principais teorias da educação que contribuíram para as tendências curriculares críticas mapeados por Silva (op. cit.) são os reprodutivista franceses Bourdieu, Passeron, Establet e Althusser. Estes, oriundos da sociologia e da filosofia, nas décadas de 1970 e 1980 percebem a escola, junto com a família, a igreja e a mídia, como Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), responsáveis pela reprodução do *status quo* na sociedade capitalista, se utilizando para isso da violência simbólica.

Outra contribuição adveio da crítica neomarxista de Michael Apple que se preocupou com a relação entre currículo, poder e cultura. Numa perspectiva semelhante às de Apple, no início da década de 80, nos EUA, Giroux já se preocupava com a questão da cultura popular e a forma como esta era apresentada no rádio, na música, no cinema e na televisão. Utilizando-se das discussões dos frankfurtianos, Giroux critica a racionalidade técnica,

utilitarista e positivista nas teorias curriculares de até então, pois considera que ao se concentrar em critérios de eficiência e racionalidade, desconsideravam o caráter histórico, ético e político das ações humanas. Em sua opinião, esses fatores também contribuíram para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais.

O livro *Pedagogia do Oprimido*, publicado em 1970 por Paulo Freire, também veio se somar às teorias críticas, sendo que a sua preocupação central era a educação de adultos em países subdesenvolvidos como os da América do Sul e da África. Ele critica a educação bancária, depósito de conteúdos sem sentido para a vida cotidiana do educando, e defende a dialogicidade (SILVA, 2002).

Na Inglaterra, em 1971, Michael Young foi o defensor da Nova Sociologia da Educação (NSE). Essa tendência se contrapõe à “antiga” sociologia inglesa, por priorizar a análise de aspectos empíricos e estatísticos no fracasso escolar dos filhos dos operários.

Nesta lista foram singulares também as contribuições de Basil Bernstein, no mesmo período, na Inglaterra. Ele centrava seus estudos nas análises sobre a educação no currículo, na pedagogia e na avaliação. E, por fim, Bowles e Gintis, nos EUA, desenvolvem a teoria do currículo oculto. Essa teoria está relacionada à idéia dos rituais dentro das instituições de educação formal; implícitos nas regras, nas normas, nos regulamentos, nas relações professor e aluno, professor e professor, e entre alunos. Ele não faz parte do currículo oficial, mas ensina valores socialmente aceitos.

As teorias curriculares pós-críticas, sem excluir as teorias críticas, representam a ampliação das necessidades dos diversos setores sociais que reclamam por seus direitos. O que parece ser um movimento fragmentado, com muitas tendências, é o resultado do que se sente como necessário para uma real democratização da educação. Ora, não basta massificá-la, é preciso dar as condições para que todos os grupos sociais sintam-se acolhidos na instituição escolar. E assim surgem discursos curriculares que vão tratar sobre o multiculturalismo que a sociedade contemporânea presencia e suas implicações políticas. Esses discursos questionam as relações de gênero, raciais ou étnicas, homossexuais, as metanarrativas, pós-estruturalismo, pós-colonialista, e outras.

Parece haver uma evidente continuidade entre a perspectiva multiculturalista e a tradição crítica de currículo. Ao ampliar e radicalizar a pergunta crítica fundamental relativamente ao currículo (o que conta como conhecimento?), o multiculturalismo aumentou nossa compreensão sobre as bases sociais da

epistemologia. A tradição crítica inicial chamou nossa atenção para determinações de classe no currículo. O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. (SILVA, 2002, p. 90).

O conceito de currículo ganha novas e inclusivas discussões, buscando responder às demandas sociais de diversos grupos organizados: movimentos étnicos raciais, movimento feminista e dos homossexuais, saberes da cultura popular, as culturas colonizadas, bem como as novas demandas do mercado de trabalho. O que antes era um espaço de discussão sobre a cultura erudita ou científica, com o currículo multiculturalista, se amplia para dar conta de horizontes sociais surgidos nas últimas quatro décadas.

#### **1.4 CURRÍCULO CULTURAL: O PERCURSO DO CONCEITO**

A perspectiva de currículo cultural, sob a qual fundamento o principal objetivo deste trabalho, está atrelada à noção de cultura defendida pelos Estudos Culturais britânicos, da Universidade de Birmingham. Essa tendência vem se propondo a realizar pesquisas interdisciplinares para o entendimento que esclareçam os novos aspectos culturais que se delineiam na atualidade. De acordo com Escosteguy (2004, p. 138-139) este é

Um campo de estudo que surge [...] diante das alterações dos valores da classe operária na Inglaterra do pós-guerra. [...] As relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais compõem seu eixo principal de pesquisa.

Em suma, os Estudos Culturais preocupam-se com os produtos da cultura popular e dos *mass media* que expressam os sentidos que vêm adquirindo a cultura contemporânea. Para isto utilizam as perspectivas teóricas multirreferenciais: fenomenologia, etnometodologia e interacionismo simbólico, e do ponto de vista metodológico preferem a pesquisa qualitativa.

Compreendem a recepção dos meios como um jogo de trocas, uma negociação entre receptor e emissor. E a cultura como um campo de disputa de poder, portanto um campo político, de contestação e significação, entendendo-a como o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano. “Numa definição sintética, poder-se-ia dizer que os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder.” (SILVA, 2002, p. 134).

Portanto, a perspectiva de currículo empregada neste trabalho está inserida nas discussões das teorias pós-críticas, quando estas utilizam as discussões feitas pelos Estudos Culturais britânicos, compreendendo que todo conhecimento na medida em que se compõe num sistema de significado, é cultural e está vinculado a questões de poder, abrindo precedentes para a compreensão de que instâncias como museus, cinema, televisão, livros de ficção, bibliotecas, músicas, shows, entre outros, sejam considerados como instâncias culturais capazes de formar identidades e subjetividades. “Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma pedagogia, também ensinam alguma coisa.” (Ibidem, p. 139).

Estudar o currículo cultural é perceber que a formação humana não acontece somente na escola. Além das clássicas instituições sociais como família, igreja ou movimentos sociais, desde meados do século XX, a indústria cultural participa cada vez mais ativamente desta formação. Isso acontece devido ao desenvolvimento tecnológico, quando ela potencializa ainda mais o seu poder de produção e divulgação.

Enquanto na sala de aula o professor atende a uma demanda específica e selecionada previamente, assim como os conteúdos formais com que trabalha, a mídia, ao contrário, tem um poder de atuação incomensurável para um público massificado, agindo sem limites de tempo, espaço e assuntos. “A transmissão das [formas simbólicas] através das telecomunicações [...] possibilita às instituições da mídia alcançarem um alto grau de distanciamento espacial num tempo mínimo.” (THOMPSON, 1995, p. 291).

Se as temáticas da escola versam sobre um discurso dito cientificista, que submete os estudantes a atividades predominantemente intelecto-cognitivas, a cultura de massa os envolve “[...] num oceano de imagens, numa cultura saturada por uma flora e uma fauna constituídas de espécies variadas de imagens, espécies que a teoria cultural contemporânea apenas começou a classificar.” (KELLNER, 1998, p. 108); apresentando-se de forma irresistível, atraente, sedutora e mobilizando emoções, sonhos, fantasias e imaginações.



É nesse contexto que faz sentido falar de currículo cultural, considerando o potencial formador da diversidade de produções simbólicas, fruídas pelas mais diversas classes sociais, dentro e fora da escola. Nessa ampla tendência curricular estão incluídos conteúdos como músicas populares e eruditas, filmes, telenovelas, a vasta produção de imagens da publicidade, séries e minisséries, romances, espetáculos de teatro, os mais diversos programas televisivos, jornais e telejornais, dentre vários outros, que atuam implícita e explicitamente nas identidades e subjetividades humanas.

Considero, portanto, que esses conhecimentos se corporificam como um currículo cultural, com práticas pedagógicas que divergem bastante da tradicional educação formal. Suas intenções, geralmente, são definidas a partir de outros fatores diferentes do que normalmente abrange a escola. É a pedagogia do capital que trabalha basicamente com a ampliação de mercados e a formação de consumidores para os seus produtos. É a partir desses dois fatores que são definidas questões como horários, conteúdo, tempo e formato.

Na seqüência desta discussão ressaltarei as temáticas e as formas de atuação do currículo cultural, enfatizando o trabalho de alguns importantes estudos interdisciplinares entre mídia e educação.

## **1.5 ENFATIZANDO ASPECTOS DO CURRÍCULO CULTURAL**

Já é bastante significativo o número de pesquisadores da educação que desenvolvem discussões interdisciplinares com os produtos da mídia, no intuito de desvelar seus vários aspectos, intenções e dispositivos. Seus estudos destacam a capacidade que a mídia, através do seu currículo cultural, possui de, muito além de divertir, imprimir uma forma de ser, sentir, viver e se comportar no mundo.

A pesquisadora Rosa Maria Bueno Fischer (2006, 2002) vem realizando trabalhos sobre a televisão, que se destaca por fazer levantamentos dos seus dispositivos pedagógicos, mostrando, assim, o modo como esses produtos representam, produzem e reproduzem sujeitos, diferenças, identidades, corpos, sexualidade e alteridade.

A auto-referência (o modo como a TV fala de si mesma através de diferentes produtos); a repetição (imagens e estruturas que retornam, propiciando tranquilidade, prazer e identificação); o aval de especialistas (para a legitimação das verdades narradas); a informação didática (colocando o espectador na posição de quem deve ser cotidianamente ensinado); a opção por um vocabulário “facilitado”, traduzido, especialmente quando relacionado a termos técnicos; a reiteração do “papel social” da TV (o veículo apresentando-se como denunciador dos problemas sociais e, igualmente, como fonte das soluções possíveis; em suma, como um lugar do bem); a caracterização da TV como lócus da “verdade ao vivo”, da “realidade” (especialmente nas transmissões ao vivo e na busca de imagens que “reproduzem o real”, mesmo em comerciais e telenovelas); a transformação da vida em espetáculo (seja nas produções ficcionais, seja nos materiais informativos *stricto sensu*); a caracterização da TV como o “paraíso dos corpos” (particularmente dos corpos jovens e belos); a reprodução da TV de práticas e normas nitidamente “escolarizadas”. (FISCHER, 2002, p. 156).

A referida autora sugere a utilização de sua pesquisa por professores e alunos da educação formal e defende que filmes televisionados, telenovelas, anúncios, programas jornalísticos, sejam interpretados criticamente para que esses telespectadores educadores percebam os dispositivos pedagógicos e a linguagem utilizada nessas produções.

Felipe (1999) realiza importantes discussões sobre a pedagogia cultural empreendida pela mídia televisiva e pela publicidade de brinquedos como contribuintes para determinar comportamentos masculinos e femininos, étnicos e etários. Ao descrever a forma dos anúncios publicitários desses produtos, demonstra a atuação no comportamento das crianças, que está para além da informação e do entretenimento:

As bonecas, além de jovens, são magras, a exemplos da Barbie e suas similares. É praticamente inexistente a fabricação de bonecas idosas, gordas ou negras. [...] Quanto aos aspectos geracionais [...] também é possível observar o quanto, nas histórias infantis, as personagens idosas são geralmente destinadas ao papel de bruxas ou feiticeiras, ao contrário das fadas, todas jovens e belas, de aspecto angelical, além de brancas e magras. (Ibidem, p. 171).

A autora chama a atenção para a necessidade de uma análise crítica dos materiais didáticos e para-didáticos utilizados na educação infantil, bem como demais objetos culturais. Assim é possível identificar os significados que, ultrapassando em muito o esperado entretenimento, atuam na formação de identidades e subjetividades infantis.

Outro importante trabalho na linha de mídia e educação é realizado por Sabat (2003) e Kellner (1998) sobre os aspectos pedagógicos da publicidade que atuam na formação

das identidades de sexualidade e gênero, ensinando modos padronizados de se comportar e sentir nas relações afetivas e individuais. Considerando a grande produção de imagens da atualidade, através delas se possibilita uma forma de atuação pedagógica que produz conceitos e pré-conceitos sobre aspectos sociais, maneiras de pensar e agir, de estar no mundo e de se relacionar com ele.

A construção de imagens que valorizam determinado tipo de comportamento, de estilo de vida ou de pessoa, é uma forma de regulação social que reproduz padrões mais comumente aceitos em uma sociedade. É fácil imaginar que o que quer que seja mostrado em um anúncio publicitário – cenário, situações, pessoas, paisagens – têm significativa importância, pois é um momento que está ali fixado e, como tal, ele parece estar nos dizendo: este momento está aqui por que ele é importante e faz parte de nossa vida cotidiana. A publicidade não inventa coisas, seus discursos, suas representações, estão sempre relacionadas com o conhecimento que circula na sociedade; suas imagens trazem sempre signos, significantes e significados que nos são familiares. (SABAT, 2003, p. 150).

De acordo com a supracitada autora, a publicidade apresenta relações de gênero e modelos sexuais capazes de produzir e reproduzir identidades e representações. Nesse sentido ela é considerada como espaço educativo, que apresenta como referência o padrão cultural hegemônico.

Kellner (1998), em um trabalho voltado especificamente para a leitura de imagens da publicidade, nos alerta que a educação formal devia prestar mais atenção a esses tipos de conteúdos, desenvolvendo uma pedagogia crítica que estivesse voltada para a leitura de imagens. “Um tal esforço seria parte de uma nova pedagogia radical que tentasse ir à raiz de nossa experiência, nosso comportamento e conhecimento, e que objetivasse a liberação da dominação e a criação de novos eus, plurais, fortalecidos e mais potentes [...]” (Ibidem, p. 109).

Para ele, desenvolver um alfabetismo crítico para leitura de imagens capacitaria os indivíduos a discernirem compulsões e atrações ocultas pelo consumismo, favorecendo competências emancipatórias na sociedade de capitalismo consumista manipulatório e tornando os cidadãos mais ativos no processo de transformação social. “Longe de serem simplesmente exemplares planos e unidimensionais da cultura imaginética contemporânea, [...] os anúncios são textos culturais multidimensionais, com uma riqueza de sentidos que exige um processo sofisticado de decodificação e interpretação.” (Ibidem, p. 112).

Louro (2003) elabora uma discussão sobre a forma como o cinema massificou-se, tornou-se uma instituição cultural popular, e conseqüentemente uma poderosa instância educativa, capaz de influenciar identidades e subjetividades. Esta é e foi, desde o início, uma produção estética que produzia/produz uma ética, com pretensão de falar para uma totalidade, anunciando “verdades” construídas a partir dos seus enredos e dos seus astros e estrelas.

O cinema hollywoodiano era, então, uma indústria poderosa, sustentada pelos grandes estúdios – um sistema que vendia muito mais do que filmes. Essa indústria envolvia revistas, moda, produtos de beleza, discos, clube de fãs... Ela vendia um estilo de vida, ela ensinava um jeito de ser, ela construía e legitimava determinadas identidades sociais e desautorizava outras. Sua abrangência e poder eram efetivamente muito significativos. (LOURO, 2003, p. 425).

Este, entre outros trabalhos elaborados pela estudiosa, é fundamental para compreendermos a construção discursiva de modelos comportamentais ideais para faixas etárias e gêneros distintos. Como Sabat (2003), Louro (op. cit.; 2001) enfatiza em seus trabalhos as questões de sexualidade e gênero.

Costa atua analisando as pedagogias culturais disponíveis para crianças e adolescentes em shoppings (2005) e em programas televisivos (2002). Nesse segundo trabalho desvela as intencionalidades subjacentes do programa infantil *Bambuluá*, então apresentado pela Rede Globo. Nessa pesquisa ela demonstra como aquela produção estabelece relações binárias e maniqueístas, onde tudo e todos podem ser postos do lado ou do bem ou do mal. Assim ela ajuda na compreensão da televisão como um aparato cultural e econômico de entretenimento que circula em seus textos significados condizentes com projetos políticos, sociais e culturais hegemônicos, forjando consciências e moldando condutas.

A trama que a autora se refere tem como cenário duas cidades fictícias: *Bambuluá* e *Magush*, representando respectivamente o bem e o mal. Vejamos um trecho de sua reflexiva descrição:

*Bambuluá* é limpa, clara e organizada, ocupando lugares de destaque o bar, o hotel, a praça, a escola, um centro cultural e até um Jardim dos Pensamentos Felizes. Tudo isso forma um conjunto ordenado, harmonioso e iluminado. Em posição oposta, instala-se *Magush*, cuja composição identitária recorre a alguns elementos tomados de empréstimo a filmes de ficção científica, como *Blade Runner*, por exemplo. Este é o caso da representação das caóticas cenas de rua em que, misturados com sujeira e vestígios de lixo tecnológico, circulam os seres do mal – sombrios e replicantes, engolidores de fogo,

malabaristas e (pasmem!) portadores de deficiência física. [...] Sob a luz e sob os auspícios da normalidade, de uma moral socialmente aprovada e de sentimentos desejáveis, movimenta-se a população e os jovens alegres de Bambuluá, cooperativos, trabalhadores e solidários, vestidos como pessoas comuns e envolvidos em acontecimentos da vida cotidiana. Nas sombras de Magush, esquivam-se os “maus elementos”, sujos, trajados de preto à moda das socialmente proscritas culturas juvenis *punk* e *dark*, sempre envolvidos em rusgas e competições, ocasião em que empregam uma linguagem repleta de gírias e xingamento. (COSTA, 2002, P. 77).

As suas descrições se seguem denotando o conteúdo classista, normativo, étnico e maniqueísta destinado a crianças protagonizado pelos produtores da Rede Globo. A leitura crítica desse programa esclarece o modelo de boa e má juventude defendido por esta emissora, além de demonstrar uma má relação com o diferente, tornando-o sinônimo de mal ou nocivo.

Em sua dissertação de mestrado, Figueira (2002) traz uma importante pesquisa sobre os modos de produção do corpo adolescente a partir de textos da Revista *Capricho* relativos a corpo, beleza, moda e saúde, buscando entender o que esse meio ensina a garotas leitoras sobre o seu corpo. Nessa pesquisa a autora trabalha basicamente com análise de textos escritos e imagens do corpo publicados na revista e tem como referência os Estudos Culturais britânicos.

*A Capricho* é, portanto, um local a constituir garotas e garotos. A dizer o que é apropriado ou não fazer, comer, praticar, namorar, vestir, ser, parecer. Ou seja, a produzir formas de ser masculino e de ser feminina. Formas também de produzir o corpo cuja aparência imediata deve dizer de um ou de outro sexo. Afinal, num tempo onde o corpo é lugar da identidade sua aparência é o local primeiro da inspeção e também do controle. (FIGUEIRA, 2002, p. 161).

A grande contribuição destes trabalhos é a sua capacidade de expor os fatores que deslocam a escola do centro para as bordas das representações e construção de significados culturais da contemporaneidade. Eles denunciam a existência de uma cultura específica destinada a crianças, adolescentes e mulheres, produzidas por grandes corporações empresariais, donas de enorme poderio econômico. Os estudiosos supracitados nos apresentam formas de atuação de uma economia e cultura da afetividade que tem o poder de atuar mobilizando sonhos, fantasias, virtualidades que influenciam nossas identidades e subjetividades. A construção do que somos e do que acreditamos está, assim, diretamente atrelada às narrativas dessas instâncias de poder.

Prossigo a discussão aqui empreendida evidenciando as características da série *Malhação*, como um gênero fictício, produto da cultura de massa. Trato, portanto, do seu formato, das personagens, e das narrativas, como maneira de demonstrar as formas de sua atuação pedagógica, construtora de um discurso acerca da juventude.

## CAPÍTULO 2

### A SÉRIE *MALHAÇÃO*: DELINEANDO O OBJETO DE ESTUDO

#### 2.1 *MALHAÇÃO*: TELENOVELA OU *SOAP OPERA*?

Ao realizar um trabalho que tem como intenção principal evidenciar os aspectos pedagógicos de um programa televisivo endereçado a adolescentes, parto do pressuposto anteriormente evidenciado, de que a formação humana acontece continuamente em diversos campos, sendo a escola apenas uma entre as tantas instâncias educativas presentes na sociedade. Considero também que a educação na contemporaneidade não pode ser pensada sem que se avalie a presença constante dos meios de comunicação de massa, bem como a infinidade de formatos e conteúdos presentes neles. Nesse contexto, a televisão possui merecido destaque devido ao seu poder de alcance para um público numericamente superior ao alcançado pelos demais meios de comunicação e pela heterogeneidade da sua programação.

Como todos os meios de produção inseridos no contexto da sociedade capitalista necessitam se readaptar constantemente para conseguirem se manter, a indústria da televisão se especializou e adquiriu competência para oferecer produtos culturais baseados no gosto e na formação do gosto de um público cada vez mais diverso, considerando, para isso, diferentes faixas etárias, classes sociais, sexos, etnias e níveis de escolaridade, através de constantes pesquisas de recepção. “Existe algo previsto para todos. Para que ninguém escape, as distinções são acentuadas e difundidas.” (HORKHEIMER; ADORNO, 2000, p. 172).

Nesse contexto, a série *Malhação* se situa como o legítimo produto da cultura de massa, advindo da indústria cultural e elaborado para a comercialização imediata com produção e difusão ilimitada garantida pelo meio televisivo. Independente das intenções dos seus conteúdos, por ser um programa amplamente acessível, já possui um inerente efeito formativo. Pensando assim, lembro que o poder pedagógico de uma enciclopédia não consultada é inferior ao de um *outdoor*.

Esse programa surgiu em meados da década de 90, graças à competência que a televisão brasileira vem demonstrando em se especializar na sua programação, buscando atender a um público cada vez mais diferenciado<sup>27</sup>. A *Malhação* traz em sua forma e conteúdo características que a coloca entre dois gêneros que se consagraram na cultura de massa durante o século XX: a telenovela brasileira – produto exportado para vários países –, e a *soap opera* americana<sup>28</sup>. Representando, neste sentido, uma inovação entre as produções endereçadas aos adolescentes no quadro da televisão brasileira e demonstrando a capacidade que os produtos de massa possuem de se redefinirem constantemente.

Estes dois gêneros são ficções seriadas advindas do melodramático folhetim dos séculos XVIII e XIX, e surgiram graças ao desenvolvimento dos meios de comunicação de massa. A *soap opera* nasceu no contexto norte-americano, possibilitada pelo surgimento da indústria radiofônica. A radionovela, embora seja contemporânea, é inspirada nela e passou a existir na década de 40 na América Latina, como um produto importado. Ambas foram inicialmente patrocinadas pelos produtores de detergentes e tiveram as mulheres donas-de-casa como público-alvo<sup>29</sup>.

Porém, em contextos culturais diferentes, esses dois produtos tomaram caminhos narrativos distintos. As radionovelas se mantêm fiéis ao estilo melodramático e seqüencial dos folhetins, subdividindo-se em capítulos diários. No contexto da América Latina, com o advento da televisão, as novelas transmitidas pelo rádio se adaptam ao novo meio, e em pouco tempo as telenovelas<sup>30</sup> se transformaram no mais popular dos gêneros literários da cultura de massa.

De acordo com Andrade (2000; 2003), as *soap operas* na versão televisiva são ficções narrativas organizadas em segmentos não-lineares, isto é, sem uma história principal

<sup>27</sup> Desde o início da década de 1980 que a mídia de modo geral e a televisão especificamente descobrem o potencial de consumo de crianças e adolescentes, e baseado nisso criam uma diversidade de produtos tendo em vista esse público. Os primeiros programas endereçados aos adolescentes eram gincanas de auditório, baseadas no gosto desses telespectadores pelo jogo, apresentados pela TV Cultura. Esse foi o caso do *Proibido Colar e Quem Sabe, Sabe*. A primeira ficção seriada para este público também ficou por conta dessa emissora, no início da década de 1990: *Confissões de Adolescente. Armação Ilimitada* (1985-88), produzida para a Rede Globo, foi outra série que marcou a ampliação de programações para essa faixa etária.

<sup>28</sup> Sendo uma *soap opera* endereçada a adolescentes e mantendo diversas características das telenovelas nacionais há muito consagrada pelo público, a *Malhação* garante uma audiência superior, visto que agrada a um público bem mais diversificado: mulheres *donas-de-casa*, para quem são endereçadas as suas congêneres: as telenovelas; os adolescentes – seu público-alvo; e as crianças – devido à facilidade de acesso das mensagens e do horário.

<sup>29</sup> É válido observar que, de acordo com Andrade (2000), os folhetins – diversamente da radionovela e das *soap operas* – eram consumidos principalmente pelo público masculino.

<sup>30</sup> Machado (2005) nos lembra que o seriado audiovisual surgiu primeiramente no cinema, por volta de 1913, em decorrência da qualidade das salas de projeção populares, onde o público ficava de pé ou em incômodos bancos de madeiras sem encostos. Essa estrutura não permitia que suportassem longas metragens.



que conduza a trama no dia a dia, até o fim; compostas geralmente por episódios independentes e pela predominância de cenas gravadas em estúdio. Trabalha-se com núcleos, que têm como base um elenco mais ou menos fixo e a história se desenrola por um tempo indeterminado, podendo durar décadas a fio.

Enquanto as *soap operas* podem contar diversas histórias independentes, separadas por episódio, mantendo os mesmos personagens ou parte deles; a novela, que vem de novo, relacionado ao conto que vai se “desenrolando” gradualmente, conta apenas uma história ao longo de sua apresentação seriada, com início, meio e fim, entrecortada por capítulos que diariamente recomeçam de onde pararam. A duração média de uma telenovela brasileira é de 6 meses. A estrutura narrativa é invariavelmente baseada na crença do amor romântico, permeada pelo exagero próprio do estilo melodramático.

Ela [a telenovela] joga com as expectativas melodramáticas da audiência continuamente estimulando o desejo de conclusão da história. Sugere este desejo como irrealizável porque aponta conclusões que se direcionam para futuras tensões. A necessidade de retorno à ordem é, pois, adiada indefinidamente por meses e meses, estabelecendo assim, o suspense da narrativa. Este grande invento de Scherezade para salvar sua cabeça da espada do rei Shahirar em *As mil e uma noites* é uma estratégia narrativa que foi soberbamente absorvida pelas telenovelas. (Idem, 2003 p. 77).

Observando as características das *soap operas* americanas e das telenovelas nacionais, podemos encontrar na série *Malhação* muitas similaridades com estes dois estilos literários da cultura de massa. Certamente o que mais aproxima essa produção de uma *soap opera* é o tempo indeterminado de duração; em 2006 ela entrou para sua segunda década, com 11 anos ininterruptos de apresentações diárias, ultrapassando em muito<sup>31</sup> as metafóricas *mil e uma noites* de *Scherazade*. Talvez por isso seja denominada por Andrade (2000; 2005) como sendo uma *soap opera* à brasileira. Vejamos mais detalhes do seu formato e da sua estrutura narrativa no tópico seguinte.

---

<sup>31</sup> Depois de 7 anos de programação, completos em dezembro de 2002, a *Malhação* contabilizava 1.900 capítulos, e em janeiro de 2005 já havia apresentado 2.416 capítulos.

## 2.2 ESTRUTURA NARRATIVA E FORMATO DE UMA SOAP OPERA À BRASILEIRA<sup>32</sup>

A série *Malhação* é organizada em temporadas com duração de um ano; através de capítulos apresentados de segunda a sexta-feira, nos finais de tarde, com 25 minutos de duração cada. Este tempo coincide, aproximadamente, com o início e o fim do calendário escolar nacional, porém, sem que haja intervalo de férias entre uma temporada e outra. Entre janeiro e fevereiro encerram-se parcialmente as histórias anteriores, resolve-se o conflito central, e inicia-se um novo ciclo.

Entre uma temporada e outra boa parte do elenco se despede da trama. Alguns permanecem e se misturam com a “nova turma”, dando continuidade aos seus personagens e às suas histórias que agora se entrelaçam com outras. O contexto cenográfico principal – um colégio de ensino médio – é favorável a essas modificações em cada ciclo anual. Assim como na realidade, as pessoas mais efetivas da escola são funcionários e professores. Os alunos podem ficar mais ou menos tempo ali<sup>33</sup>; dependendo da sua aprovação ou reprovação.

Entre os diversos jovens do novo elenco, está o casal protagonista, a quem pertence a história principal da temporada. Como nas telenovelas, estes personagens desempenham papéis de pessoas exemplares, símbolos de justiça, bondade e inteligência. São os heróis contemporâneos. Pessoas de valores éticos inabaláveis; alunos, filhos, amigos e namorados exemplares; possuem senso de humor; e estão sempre prontos a ajudar o próximo. Se erram, com certeza foi uma casualidade ou um engano. Prontamente se arrependem e voltam atrás para corrigir o erro. Eles são também símbolos de beleza e juventude. No exemplo de vida “politicamente correta” dos protagonistas, há um forte discurso pedagógico ativado através de um modelo de personalidade a ser seguido.

Embora possuam valores sobre-humanos, essas pessoas perfeitas são humanas, e, como tal, se apaixonam perdidamente. Porém, para que essa história de amor se realize é

---

<sup>32</sup> As informações deste tópico são concernentes ao formato das temporadas entre 1999 e 2006, ou seja, desde que o programa tem o Colégio Múltipla Escolha como cenário principal.

<sup>33</sup> É muito habitual nessa produção a entrada e a saída definitiva de personagens em qualquer período da trama; condicionadas às necessidades de renovação das histórias dos núcleos secundários. São bastante freqüentes também as participações especiais. Estas acontecem devido à constância de temáticas destacadas pelos *merchandisings sociais*. As participações especiais podem ocorrer também quando os atores que representam personagens professores, e estão por mais de um ano no programa, gozam suas férias, necessitando – diferentemente dos personagens alunos – serem substituídos nesse período.

necessária uma enorme luta com encontros, desencontros e muito sofrimento que dura toda a trama, causado por intrigas, armadilhas e má interpretação<sup>34</sup>. Nesse sentido o amor romântico na série *Malhação* tem um tratamento muito próximo das telenovelas, valendo aqui lembrar a descrição feita por Andrade (2005, p. 85) ao se referir às mesmas:

O encontro deve ser um processo, onde vemos o herói e a heroína gradualmente superarem as intrigas, as desconfianças e as suspeitas, até atingirem a maturidade final e estarem aptos a recepção da recompensa de um final feliz, com direito a casamento católico, de véu e grinalda.

No desenvolvimento da trama, as histórias secundárias se enlaçam com a principal, e assim, naquele mundo tudo faz parte de tudo, os diversos núcleos mantêm interação constante. Paralelo ao conflito central, vários conflitos menores serão iniciados e resolvidos no decorrer da temporada. Isso se constitui como mais uma especificidade das telenovelas, descrita por Andrade (op. cit., p, 78):

Uma das características da telenovela-padrão se traduz em termos dramaturgicos: é preciso criar histórias, ficção, enredo para preencher as páginas e os minutos do programa. É preciso enredar, ligar, relacionar os fios dessa história central, instituindo, por consequência, muitas outras paralelas.

Nessa trama podem ser encontradas outras características das telenovelas nacionais descritas pela supracitada autora, que faz recordar os melodramáticos folhetins:

Nas telenovelas, o forte emocionalismo, a polarização moral e a esquematização, os extremos do ser, das situações, das ações, a vilania aberta, a perseguição aos bons e o reforço da virtude ao fim constroem expressões inflamadas e extravagantes. A polarização entre o bem e o mal trabalha para revelar a sua presença e sua operação como forças reais no mundo. O conflito sugere a necessidade de reconhecer e confrontar o mal, de combatê-lo e de purgá-lo para que a ordem social apareça. (Idem, 2003, p. 57).

Todas essas características estão presentes no enredo da série *Malhação*. Porém, é dado um tratamento diferenciado para o destino dos vilões: enquanto nas telenovelas eles são punidos e expurgados do convívio social – seja através da morte, da prisão ou da miséria – na série em estudo os vilões, depois de serem devidamente punidos<sup>35</sup> – seja pela escola, pelos amigos, ou mesmo pela lei – permanecem na temporada no ano seguinte para resolverem suas

<sup>34</sup> O amor romântico na série *Malhação* será discutido com mais profundidade no capítulo seguinte.

<sup>35</sup> Ver mais detalhes do tratamento dado aos vilões no item 3.5.

“pendências”, saindo somente quando estão aptos à vida social – o que também funciona como um motivo para permanecerem na trama por mais tempo.

Outra peculiaridade deste enredo que o diferencia das telenovelas nacionais e das *soap operas* americanas, diz respeito ao formato da gravação das cenas. Enquanto naquelas predomina um tipo de produção de imagens em primeiro plano, com freqüentes gravações em estúdio (no caso das *soap operas*), na *Malhação* geralmente as cenas são gravadas em segundo e terceiro planos, em detrimento do primeiro, mostrando imagens de corpo inteiro e tendo espaços abertos como pano de fundo.

Essa característica técnica pode estar associada à elaboração de um discurso acerca da juventude. Através dela é possível mostrar atividades esportivas, brincadeiras entre grupos de amigos, na dinâmica do cotidiano da vida escolar fictícia, e mostrar abundantemente a jovialidade daqueles corpos esbeltos sempre vestidos de acordo com a moda juvenil da atualidade<sup>36</sup>.

### **2.3 MALHAÇÃO: 11 ANOS DE REINVENÇÃO QUE RIMAM COM AUDIÊNCIA**

É próprio dos produtos da cultura de massa se reinventar constantemente conforme as necessidades do mercado. A queda da audiência é o principal motivo para grandes transformações ou mesmo para o fim de uma programação. A série *Malhação* para se manter no ar por tanto tempo passou por grandes modificações no enredo, no formato e nos personagens. O segredo de sua manutenção é, de fato, a capacidade de mutação.

No período de 11 anos, além das habituais substituições de personagens, protagonistas e história principal, esse programa passou por três cenários distintos – o que implicou diferentes modos de prosseguimento da trama. Nos primeiros anos as histórias se passavam no contexto de uma academia de ginástica; depois de 3 anos passou a contar apenas com um pequeno estúdio, que representava uma quitinete: *O Muquifo do Mocotó*. E a última versão, que dura até hoje, sem demonstração de maiores modificações, é o cenário da escola de ensino médio, *Colégio Múltipla Escolha*.

<sup>36</sup> As questões relacionadas à apresentação do corpo serão analisadas no item 3.3.

É interessante observar que a *Malhação* estabelece um fio condutor entre essas três fases, que dá a noção de continuidade, apesar das muitas reinvenções. A principal delas é a manutenção do nome do programa. Na sequência veremos mais detalhes desses três momentos.

### **2.3.1 *Malhação*: uma academia de ginástica**

Nas quatro primeiras temporadas (1995 a 1998) o programa teve como cenário principal uma academia de ginástica de luxuosa estrutura (lanchonete, piscina, sauna, vestuário), situada na Barra da Tijuca. O complexo oferecia, além das tradicionais ginásticas localizadas para modelagem e manutenção do formato dos corpos, diversas modalidades esportivas, como natação, karatê, futebol, além de aulas de dança para adolescentes de classe média e média alta do Rio de Janeiro.

Nesse contexto a *Malhação* contou histórias do mundo adolescente, em uma estrutura narrativa que, pelo menos nos primeiros anos, trazia pequenos conflitos que tratavam de determinadas temáticas como virgindade, primeiro beijo, aparecimento de espinhas, namoros proibidos, entre outros próprios do período pubertário. O que se iniciava na segunda-feira se resolvia até a sexta, quando surgia o fio condutor para o assunto da semana seguinte. Naquele momento a atração se mostrava menos preocupada com a discussão de questões de relevância social, as quais se aproximavam do mundo adulto. “Durante os primeiros quatro anos da série o lado informativo foi colocado em segundo plano. Com um cenário típico de classe média, o programa se restringia a abordar questões como o culto ao corpo bonito, as paqueras e os agitos da juventude.” (VIVARTA, 2004, p. 94).

Se por um lado o tratamento dado ao amor romântico era mais ingênuo e com menor aprofundamento, como assinala Andrade (2005), por outro, era visível uma maior exploração das imagens do corpo. Com frequência apresentavam-se cenas em que homens e mulheres demonstravam sua jovialidade, em corpos magros, sadios, sarados, praticando exercícios ou esportes e vestindo roupas que enfatizavam a perfeição da silhueta. Verdadeiros desfiles de corpos com padrões televisíveis. De acordo com o enredo, a academia era o espaço central na vida dos personagens; lugar onde ocorria parte importante da história de suas vidas,

denotando um tanto de futilidade. Aqui é válido recordar uma reflexão elaborada por Magalhães Júnior (2004, p. 64-65) a respeito daqueles ambientes:

Podemos encontrar nas paredes e nos espelhos desenhos de corpos “perfeitos”. Modelos para serem copiados. “Esculturas” bem definidas. “Massas” um tanto amorfas, em busca de modelagens. Equipamentos os mais diversos que visam a uma estética. É um atelier de arte? Não somente! Nosso cenário é um, mas com múltiplas intenções, formatos, discursos e necessidades. [...] Às vezes busca-se modelar/atelier, constituir um corpo “sarado”/hospital, comprar e vender produtos/comércio [...] como também é espaço para conhecer, conversar, namorar, trocar olhares, melhorar a auto-estima.



Figura 1  
Abertura da *Malhação* – 1995



Figura 2  
Abertura da *Malhação* – 1996

As imagens da abertura de 1995 mostravam várias máquinas de musculação em movimento, embaladas pela composição e música *Assim caminha a humanidade* de Lulu Santos. Em 1996 eram mostrados corpos em movimento, sugerindo assim o esforço físico necessário para conseguirem a “perfeição física”. Os textos dos enredos não focalizavam com frequência as formas físicas daqueles corpos, as imagens falavam por si.

A partir de março de 1998 o programa ganhou outros espaços cenográficos, e a academia deixou de ser o centro. “A *Malhação* nessa fase passa a contar com cenas externas. Além do universo das corridas de carro, foi explorado também o dia-a-dia de uma produtora de vídeos.” (DICIONÁRIO DA TV GLOBO, 2003, p. 406). Nesse período percebe-se uma maior incursão pelo mundo adulto, sendo os protagonistas mais maduros do que de costume; e tratando, pela primeira vez, uma temática mais séria: gravidez na adolescência.

Muitas cenas eram gravadas em espaços como um autódromo, praia de Mucuí, produtora de vídeos e restaurantes. O casal protagonista era Bruno (Rodrigo Faro) e a jornalista

Alice (Cássia Linhares); destacava-se, embora em plano secundário, o namoro de Cacau (Juliana Baroni) e Barrão (Bruno Gradim), que enfrentaram uma gravidez não planejada.

Esta temporada culmina com o fim da academia, que foi vendida e demolida. No final dessa temporada a *Malhação* já havia apresentado pouco mais de 800 capítulos.

A temporada termina com grande parte do elenco se despedindo da história. No capítulo 806, insinuam-se os elementos da nova fase, com a volta de Mocotó. Ele vem matar a saudade da academia e conta para os amigos que está querendo escrever a história da *Malhação* pela Internet. [...] A última cena é gravada ao vivo, com Mocotó em sua casa, anunciando o que irá acontecer a partir de então. (DICIONÁRIO DA TV GLOBO, 2003, p. 406-407).

Sendo Mocotó (André Marques) ex-aluno da academia, estabelece-se assim o fio condutor que dá o sentido de continuidade à atração.

### 2.3.2 *Malhação.com* em: *O Muquifo do Mocotó*



Figura 3

Abertura da *Malhação* no formato interativo – 1998/1999

Em outubro de 1998 inicia-se a nova fase da *Malhação* com grandes transformações no formato, na abertura e no cenário. Como indicavam as imagens que o abria, agora o programa é interativo; incentivando a participação do telespectador através do telefone e da *Internet*. O cenário se resumiu a um quarto: *O Muquifo do Mocotó* que funcionava como um estúdio, de onde aconteciam as apresentações. O número de atores efetivos se resumiu a 5 jovens. O objetivo agora era discutir junto ao público algumas temáticas próprias da juventude,

como por exemplo: a decisão de sair da casa dos pais para morar só. Essa temporada tinha ainda por finalidade fazer uma retrospectiva dos anos anteriores através da participação especial dos ex-integrantes do elenco.

Do *Muquifo do Mocotó*, nos meses seguintes a *Malhação.com* expandiu o cenário, ganhando mais dois espaços: um bar e um prédio em ruínas que se transformou numa espécie de espaço cultural. Mesmo assim, ao que parece, comprovando-se pela curta duração, esse foi um período experimental que não deu certo. Em outubro de 1999 aquele modelo foi encerrado com meros 14 pontos no Ibope<sup>37</sup>.

Na história da *soap opera* que não tem fim, a continuidade se deu quando uma filial de “um dos melhores colégios da cidade” é instalada no local onde funcionava a *Malhação*: o *Múltipla Escolha*. Além desse elemento de coesão, a trama mantém três atores da fase anterior, estando entre eles, mais uma vez, o personagem Mocotó.

### 2.3.3 Colégio Múltipla Escolha

Sob nova direção, a fase *Múltipla Escolha* significou uma reinvestida total no programa. Além das inovações e ampliações dos espaços cenográficos, a estrutura narrativa modificou-se de maneira que, salvo a continuação ininterrupta, a *soap opera* se aproximou como nunca do formato novelesco. O objetivo era fazer uma trama que agradasse a um público de faixa etária diversificada. “Nessa época, Waddington<sup>38</sup> assumiu a direção com a orientação de ser implacável e, se fosse o caso, extinguir o seriado. [...] Além de ser atraente para os jovens, *Malhação* deveria também ser um canal para os pais se informarem sobre o universo dos seus rebentos.” (VALLADARES, 2005, p. 2/3).

---

<sup>37</sup> Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística.

<sup>38</sup> Novo produtor contratado para por em ação as reformulações do programa.



Além do colégio<sup>39</sup>, onde é gravada a maioria das cenas, a atração conta com uma lanchonete<sup>40</sup> e um clube com piscina e restaurante<sup>41</sup>, espaços de encontros extra-escolares, lugares de lazer; uma república, onde convivem alguns personagens alunos, sob a responsabilidade de um adulto; e as residências dos personagens principais também passaram a integrar os cenários. Essas novidades são bastante apropriadas para a elaboração de um programa que visa agradar adultos e adolescentes; e possibilita o tratamento de temáticas de maior relevância social. É assim que se inicia a utilização de *merchandisings sociais*<sup>42</sup>, trabalhando temáticas bastante diversificadas.

No seu quinto ano de existência, percebendo que a proposta trabalhada até então havia se esgotado, a Globo investiu não apenas em uma mudança de cenário [...] mas também trouxe para os roteiros maior preocupação com os aspectos humano e social das histórias – inclusive, incluindo na trama intervenções desenvolvidas por sua área de *merchandising social* [...]. (VIVARTA, 2004, p. 94).

Além das histórias de amor dos personagens principais e secundários, das paqueras, encontros, desencontros, armações e intrigas através de uma rede que segue do começo ao fim de uma temporada, a série, nesse novo formato, trata de questões que possuem uma tênue separação entre a vida do jovem e a do adulto.

Essas são temáticas de relevância social, com um currículo cultural mais evidente que outros, que visa a sensibilização do telespectador jovem e adulto para determinadas discussões que estão em pauta na agenda social. Como observa Vivarta (op.cit., p. 143), a partir de então, “Malhação propõe a insinuar valores, intervir no campo das mentalidades, criar um espaço psicologicamente favorável a novas atitudes.”

Entre as diversas temáticas ali discutidas – envoltas no enredo – foram destacadas conflitos geracionais entre pais e filhos, primeira relação sexual, homossexualidade, aborto, gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis/AIDS<sup>43</sup>, erro médico, câncer de

<sup>39</sup> No colégio as possibilidades de espaço cenográfico aberto e fechado são várias, salas de aula, sala de professores, direção, biblioteca, pátio, quadra, cantina, banheiros, piscina, além da entrada.

<sup>40</sup> Mais um detalhe da capacidade de inovação da mesmice que a *Malhação*, como legítimo produto da cultura de massa, possui é a alteração do principal espaço cenográfico auxiliar, que inicialmente se chamava *Guacamole* e pertencia ao personagem Mocotó e, depois de um incêndio e vários proprietários, se chama *Gigabyte* e pertence à Dona Vilma há mais de duas temporadas.

<sup>41</sup> Esse espaço é anexo ao colégio.

<sup>42</sup> A atuação dos *merchandisings sociais* na série *Malhação* será discutida no item 2.5.

<sup>43</sup> “Nessa fase do programa foram feitas muitas campanhas com enfoque social, num total de 346 inserções sobre gravidez na adolescência, Aids e os riscos das drogas.” (DICIONÁRIO DA TV GLOBO, 2003, p. 409).

mama, separação dos pais, uso de anabolizantes, riscos de cirurgia plástica e de dietas mirabolantes, racismo, primeiros socorros, exploração do trabalho infantil, distúrbios psicológicos como mitomania, relação professor-aluno, vestibular e teste vocacional.

Esse é um formato que está no ar há 7 anos e demonstra bastante aceitação entre o público. Mantendo o colégio e a lanchonete como cenários principais, em cada temporada traz algumas pequenas inovações no que se refere aos espaços cenográficos e às histórias principais. Até o momento não evidencia sinais de grandes transformações.

#### **2.4 MALHAÇÃO NA TEMPORADA DE 2006: SINOPSE, CENÁRIOS E PERSONAGENS**

Trago neste tópico inicialmente um quadro das personagens desta temporada, explicitando sobre cada um: a foto, o nome fictício utilizado na temporada – além do nome do ator/atriz que o interpreta –, a idade, a situação sócio-econômica e profissional, alguns traços da personalidade, a relação de parentesco e amizade com os demais. Tal quadro facilita a compreensão do capítulo seguinte, onde faço as análises do material empírico: falas, figuras e recortes das histórias da temporada que contribuem para a compreensão do objetivo aqui proposto.

A utilização de imagens, assim como os demais materiais de análise, foi imprescindível para interpretação do que me propus nesta pesquisa. Como ressalta Rossi (2003, p. 9) “ela nos seduz por sua própria presença; já a palavra pressupõe uma linearidade na sua leitura. A palavra evoca algo que está ausente; a imagem é (já) presença, aqui e agora.” As imagens e informações do item a seguir foram obtidas através do site da série *Malhação*<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> Disponível em: <<http://www.globo.com/malhacao>>.

## 2.4.1 Os personagens

### Protagonistas



Figura 4

**Cauã** (Bernardo M. Barreto)

19 anos, aluno do 3º ano, *skatista* profissional, filho adotivo de Daniel, irmão, também adotivo, de Lucas. Filho biológico de Marco Aurélio e irmão de Eduardo. Além das qualidades pertinentes a um protagonista, tais como sinceridade, lealdade, capacidade de perdoar, inteligência, senso ético; sendo um exemplar namorado, amigo, filho, aluno, esportista e irmão. Ele é ingênuo e possui a capacidade de perdoar. “Todos merecem uma segunda chance.”



Figura 5

**Manuela** (Luíza Valdetaro)

17 anos, única mulher *skatista* do grupo, aluna do 2º ano e ex-namorada de Eduardo. Mora com Raquel, Antônia e Roberta. É responsável, madura, se preocupa com os outros. É virgem, leal, sincera, romântica, sonhadora, se preocupa com as causas sociais. Seu maior desejo é montar uma escolinha de *skate* em uma comunidade carente. Suas brigas com Cauã se dão por causa das armações de Priscila e pela falta de confiança dela por ele.

## Antagonistas



Figura 6

### **Eduardo Andrade** (Gabriel Ainer)

18 anos, aluno do 3º ano, filho de Sônia e Marco Aurélio, ex-namorado de Manuela. Eduardo é rico, protegido pela mãe, arrogante, preconceituoso, machista e prepotente. Porém possui forte sentimento de perdedor perante o pai e perante o irmão e rival Cauã. É ele, juntamente com Priscila, o autor da maioria das armações e intrigas da temporada para separar o casal protagonista.



Figura 7

### **Priscila** (Monique Alfradique)

17 anos, rica, aluna repetente do 2º ano, irmã de Fred e apaixonada por Cauã; ela é a típica “patricinha”<sup>45</sup>. Possui todas as qualidades necessárias a uma antagonista: preconceituosa, prepotente, mau-caráter e dominadora. Na disputa contra Manuela pelo amor de Cauã, utiliza-se de todas as “armas” para conseguir o que deseja. Para isso conta com a ajuda de Eduardo, Roberta e Amanda. As duas só a ajudam no início da trama.

<sup>45</sup> O termo “patricinha” é uma gíria há muito tempo utilizada para se referir às garotas adolescentes que absorvem a cultura do consumo de roupas de marca e estão sempre preocupadas com a aparência. Ser “patricinha” é sinônimo de futilidade e ostentação.

### Demais personagens jovens entre 16 e 20 anos



Figura 8

**Roberta** (Camila dos Anjos)

18 anos, filha de Raquel, irmã de Antônia e namorada de Cleiton. Estuda no 3º ano, é a melhor amiga de Priscila e Amanda, formava o “trio de patricinhas”. Roberta representa uma garota com problemas psicológicos que interferem na sua índole: ela tem obsessão por comprar roupas de marca.



Figura 9

**Cleiton** (Fabrício Santiago)

18 anos, bolsista do *Colégio Múltipla Escolha*, aluno do 2º ano. Morador de favela, negro, pobre, criado somente pela mãe. No início da temporada trabalhava como flanelinha nas ruas próximas do colégio. Já no final, namora Roberta, é um dos *skatistas* patrocinados pelo *Largadão*. Representa um jovem inteligente, ético e de extraordinária capacidade de inserção social. É o “bom negro”.

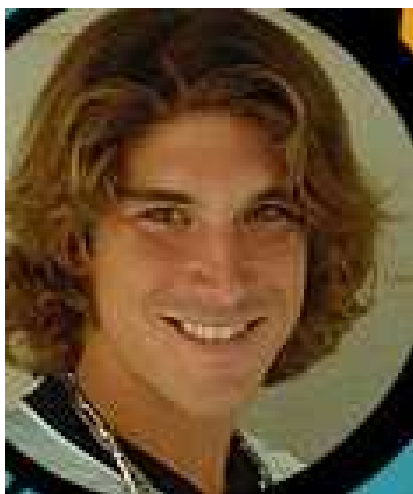


Figura 10

**Mulambo** (Gian Bernini)

18 anos, aluno do 2º ano e filho de Rosa. Vive uma relação de dependência com Eduardo, por quem está sempre sendo humilhado e obrigado, a ajudá-lo nas “armações”. Seus estudos são pagos pelo pai daquele, que é patrão de sua mãe. Mulambo demonstra uma personalidade fraca e influenciável. Algumas vezes é pego em pequenas infrações, mas não chega a ser um personagem mau-caráter.

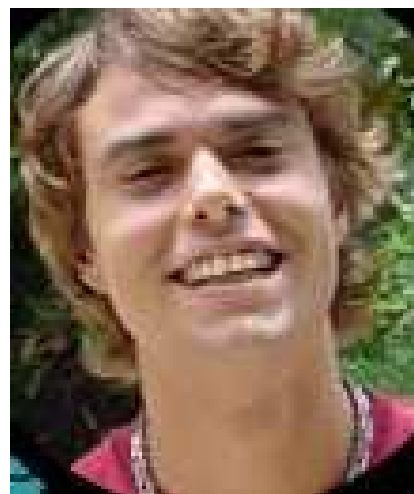


Figura 11

**João** (Java Mayan)

20 anos, aluno repetente do 3º ano, irmão de Jaqueline e sócio de Hugo e Kiko, com quem divide o espaço do trailer. João está na trama desde a temporada de 2005, quando fez o papel de um *bad boy* agressivo e namorou a personagem Natasha. No final da temporada sofreu com o final do romance e iniciou na fase de 2006 com uma personalidade mais tranqüila e madura. Vive um

complexo romance com Marina.



Figura 12

**Download** (Wagner Santisteban)

18 anos, namorado de Isabel, irmão mais velho de Pedro e empregado de Dona Vilma. Participa da série desde 2005 e nesta temporada mora juntamente com Pedro, seu irmão mais novo, Isabel e os demais colegas, na república.



Figura 13

**Bel** (Laila Zaid)

19 anos, ensino médio concluído, passou no vestibular de jornalismo, trabalha no Giga como garçonne, mora na república e namora o Download desde a temporada de 2005. Embora possua boa índole, sua principal característica é ser fofoqueira, sendo a necessária divulgadora dos acontecimentos na trama.



Figura 14

**Kiko** (Alexandre Slaviero)

20 anos e está na *Malhação* desde a temporada de 2003. Depois de desempenhar por temporadas seguidas o papel de um garoto imaturo, embora “boa gente”, na temporada de 2006 está amadurecido, namora todas e se torna pequeno empresário, montando uma empresa de fabricação de *skates* em sociedade com Hugo e João, com quem divide um *trailer* próximo do Colégio Múltipla Escolha. Vai viver um romance com Bárbara, que é mais velha que ele 16 anos.



Figura 15

**Amanda** (Thiara Palmiere)

18 anos, aluna repetente do 2º ano, ex-namorada de Kiko. Está na *Malhação* desde a temporada de 2004; namorou Kiko em 2005. Amiga de Priscila e Roberta por identificação de personalidade e gostos, as três são consideradas “patricinhas” da turma. Porém entre as três é a que tem demonstrado bom senso quando elas “aprontam” alguma coisa, mas não tem coragem para se colocar contra o que Priscila impõe.



Figura 16

**Tuca** (Karen Junqueira)

17 anos, mora na república, é aluna do 3º ano, amiga de Giovana, Rafa e Bodão. No meio da temporada inicia romance com Fred. Representa o papel de uma garota de boa índole, mas ingênua.



Figura 17

**Marina** (Juliana Boller)

17 anos, aluna do 2º ano, irmã de Vitória e melhor amiga Manuela. Ela é o centro do triângulo amoroso entre João e Marcão. É romântica, meiga e dedicada ao namorado e aos amigos.



Figura 18

**Marcão** (José Loreto)

18 anos, aluno do 3º ano, jogador profissional de basquete. Amigo inseparável de João, Urubu e Kiko. Marcão está na série desde a temporada de 2005, quando namorou Kitty. Adolescente desengonçado, de boa índole, que valoriza muito as amizades e é muito sensível. Viverá um triângulo amoroso entre Mariana e João.



Figura 19

**Fred** (Dudu Pellizari)

17 anos, aluno do 2º ano, *skatista*, rico, irmão de Priscila e amigo de Eduardo. Representa um garoto mau caráter e preconceituoso. Apaixona-se e namora Jaqueline e disputa o amor dela com Urubu, através de armadilhas no início da trama. Mas depois “desencana” e investe no relacionamento com Tuca.



Figura 20

**Jaqueline** (Joana Balaguer)

19 anos, aluna repetente do 3º ano, irmã de João. Jaqueline está na *Malhação* desde a temporada de 2005 quando teve uma história complicada com Bernardo, engravidou e teve um aborto espontâneo. Não dando certo seu romance com Bernardo, se juntou a Urubu para separá-lo de Betina. Mas na temporada de 2006 tenta se relacionar com Urubu e conta com Fred para desencontrá-los, passando por situações similares às que Bernardo e Betina passaram por causa dela.

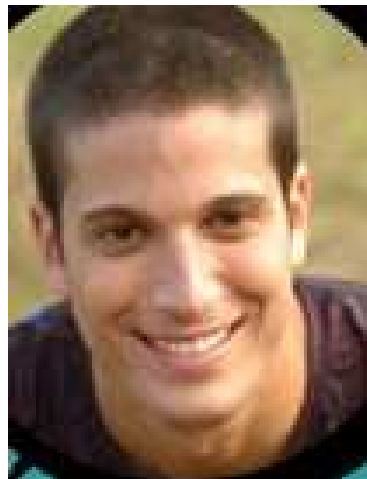


Figura 21

**Urubu** (Marco Antônio Gimenez)

19 anos, aluno repetente do 3º ano e está na série desde 2005. Naquela temporada desempenhou o papel de um garoto mau caráter que praticou alguns crimes e no final passou alguns dias na cadeia como punição. Desde que saiu com liberdade provisória está esperando julgamento e se transformou em uma pessoa ética. Disputa o amor de Jaqueline com Fred, de quem sofre grandes chantagens.

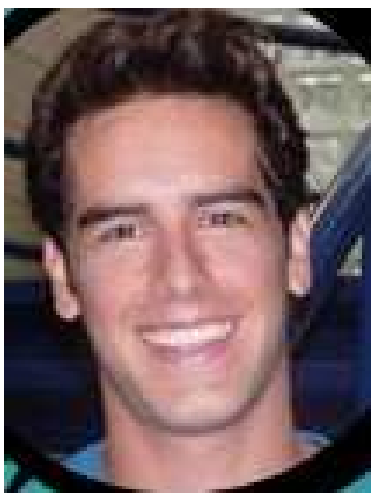


Figura 22

**Siri** (Marcos Pitombo)

18 anos, aluno do 3º ano e empregado de Dona Vilma no Giga. É *skatista* e ciclista e pai de um garoto de 2 anos que não participa da trama.



Figura 23

**Giovana** (Giordana Forte)

16 anos, aluna do 2º ano, sobrinha de Afrânio, moradora da república. Giovana representa o papel da adolescente excêntrica, que se veste de forma “esquisita”, com roupas coloridas, modelos autênticos e cabelo lilás ou laranja. Embora seja extrovertida, sofre por não ter um namorado.



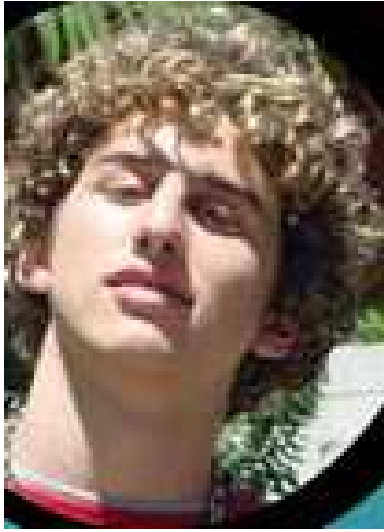


Figura 24

**Bodão** (Bernardo Mendes)

17 anos, aluno do 2º ano. É morador da república e muito amigo de Rafa e Giovana. Possui um jabuti fêmea (a Madona), a quem trata como se fosse filha. Bodão representa um jovem alternativo, *punkeiro*<sup>46</sup>, que adora ouvir *heavy metal* e se veste sempre de preto e com adereços “estranhos”: correntes de metal nas roupas, no pescoço, pulseiras grossas de couro.



Figura 25

**Rafael** (Ícaro Silva)

18 anos, participa da série desde 2004, é aluno repetente do 3º ano e negro. Nunca namorou, ficou ou pelo menos beijou alguém. Mora na república e é o único dos adolescentes que possui um carro velho que tem o nome de *Ogromóvel*. Na procura desesperada por uma namorada está sempre aprontando alguma e se dando mal.

### Pré-adolescentes



Figura 26

**Antônia** (Marcela Barroso)

É filha de Raquel e irmã de Roberta, tem 12 anos, e é intelectualmente precoce, além de centrada e madura. Sente uma paixão secreta por Pedro, mas ele não lhe “dá bola”.



Figura 27

**Pedro** (César Cardadeiro)

Tem 12 anos, é irmão mais novo de Download e amigo de Antônia e Lucas. Está na série desde a temporada de 2005, quando namorou a personagem Juliana.



Figura 28

**Lucas** (Artur Lupos)

Tem 12 anos, é filho adotivo de Daniel, irmão também adotivo de Cauã e amigo de Pedro e Antônia, pela qual esconde uma paixão.

<sup>46</sup> Entre os elementos culturais punk estão: o estilo musical, a moda, o *design*, as artes plásticas, o cinema, a poesia, e também o comportamento (podendo incluir ou não princípios éticos e políticos definidos), expressões linguísticas, símbolos e outros códigos de comunicação.

### Personagens adultos, entre 30 e 47 anos

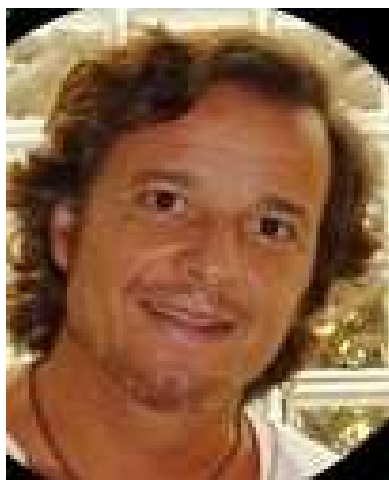


Figura 29

**Daniel** (Marcelo Novaes)

38 anos, jornalista, pai adotivo de Cauã e Lucas; e *ex-skatista* profissional. Ele é bastante sistemático. No meio da trama inicia um romance com a desorganizada Raquel. O que proporciona algumas tiradas de humor.

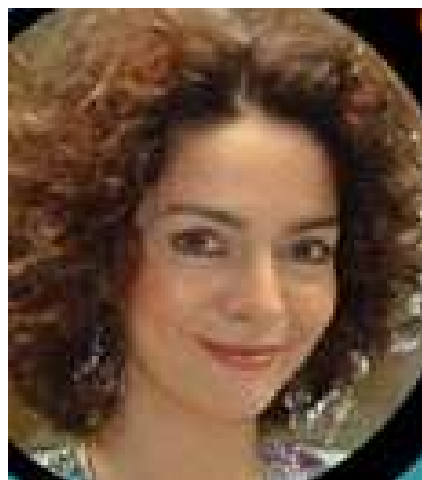


Figura 30

**Raquel** (Cláudia Ohana)

É a professora de história, tem 38 anos e é mãe de Roberta e Antônia. E ainda acolhe na sua casa e considera como filha a personagem Manuela, filha do seu ex-marido. É materna, divertida, jovial e péssima dona-de-casa. Seu namoro com Daniel será tratado com bastante humor devido a diferença de personalidades entre eles.



Figura 31

**Marco Aurélio** (Juan Alba)

45 anos, é um empresário de sucesso, dono de uma importante empresa de artigos desportivos. Na juventude teve um romance com Luana (que já morreu), e nasceu Cauã. Porém, ela sumiu sem que ele soubesse da sua gravidez. Na seqüência, casou com Sônia, com quem teve um filho: Eduardo. Mas tem com ela uma relação fria, e com o filho, dificuldades de convivência e distanciamento, sendo bastante



Figura 32

**Sônia** (Ângela Figueiredo)

42 anos, mãe de Eduardo e mulher de Marco Aurélio. De acordo com a trama, casou-se porque estava interessada no dinheiro dele. Mesmo percebendo a frieza da relação, ela mantém o casamento e é autora de várias armações para manter o marido distante do filho desconhecido. Mãe dedicada e protetora é também constantemente acusada por Marco Aurélio de encobrir os erros do

rígido com os erros dele.



Figura 33

**Rosa** (Cidinha Milan)

Tem 38 anos, é mãe do Mulambo, e trabalha como empregada doméstica na casa dos Andrade (Sônia, Marco Aurélio e Eduardo) há 20 anos. Ela representa a mãe capaz de fazer tudo pelo filho, porém capaz de castigá-lo com rigidez, caso tenha conhecimento de algo que ele faça de errado. É através dela que Cauã e Marco Aurélio ficam sabendo das armações de Sônia para que pai e filho não se encontrassem.

filho e “passar a mão” na sua cabeça.



Figura 34

**Vilma** (Bia Montez)

Inicialmente trabalhou como inspetora do colégio, e depois se tornou a proprietária da lanchonete Gigabyte, onde emprega Download, Bel e Siri. Ela não pode ser considerada uma personagem vilã, porém seu maior objetivo é juntar dinheiro e economizar, nem que para isso tenha que explorar mais e mais os seus funcionários. “É pão-dura e pulso firme, para horror de seus funcionários!” O desafio dos jovens do núcleo é torná-la uma pessoa melhor, nem que para isso a trapaceiem. Aquele é um núcleo bastante humorístico.



Figura 35

**Vinícios** (André de Biase)

40 anos, solteiro, exímio cozinheiro, ele é responsável pela república, juntamente com o Afrânio; participou da temporada de 2004, se ausentou e retornou ao papel que ocupava anteriormente. Ele impõe regras e punições sobre os adolescentes nos casos de má conduta.



Figura 36

**Adriano** (Daniel Boaventura)

40 anos, é professor de física e diretor do colégio. É competente, mas também tímido e atrapalhado. No desenvolvimento da trama inicia namoro com Vitória. O personagem Adriano substituiu o professor Pascoalete (Nuno Leal Maia), diretor nos anos anteriores.



Figura 37

**Vitória** (Francisca Queiroz)

35 anos, paraplégica, professora de literatura e irmã de Marina. No decorrer da trama inicia namoro com Adriano. Através dessa personagem a *Malhação* discutiu as possibilidades e limitações de atividades físicas, vida afetiva e social das pessoas com deficiência física; além dos preconceitos sofridos.



Figura 38

**Bárbara** (Karla Muga)

Tem 36 anos e trabalha no Múltipla Escolha como secretária do diretor Adriano. Ela é organizada, disciplinada e metódica: faz o tipo “certinha”. As investidas de Kiko, mais novo que ela 16 anos, vão desestabilizá-la. Através do romance ente eles, a *Malhação* traz para a discussão as relações em que as mulheres são mais velhas que os homens.



Figura 39

**Hugo** (Leonardo Machado)

34 anos, solteiro, sócio de Kiko e João; e namorado de Karina. Este personagem inicia sua atuação no 2º semestre da temporada, quando surge interessado em investir na loja e fábrica de *skate* (*Largadão*), possibilitando assim, que esta empresa patrocinasse os *skatistas* Cauã, Cleiton e Mulambo.



Figura 40

**Karina** (Alessa Monticelli)

É professora de matemática, tem 29 anos, separada. Embora faça o papel de racional e prática, seu sonho é ser mãe. Como Hugo, ela também inicia sua participação no segundo semestre.



Figura 41

**Afrânio** (Charles Paraventi)

40 anos, solteiro, professor de Biologia, tio de Giovanna. Suas aulas são bastante performáticas, teatrais. Nesta temporada é o co-responsável pelos adolescentes da república, juntamente com o Vinícius.

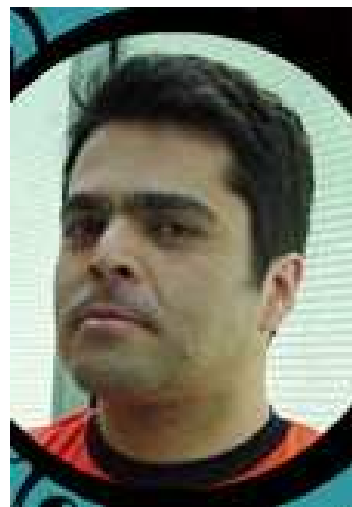


Figura 42

**Peixotão** (Otto Jr.)

45 anos, professor de educação física e solteiro. Por ser proveniente da escola militar possui uma personalidade profissional inflexível, sendo este o principal motivo porque os alunos não gostam de sua atuação. A partir deste personagem a *Malhação* tratou sobre relação professor-aluno.

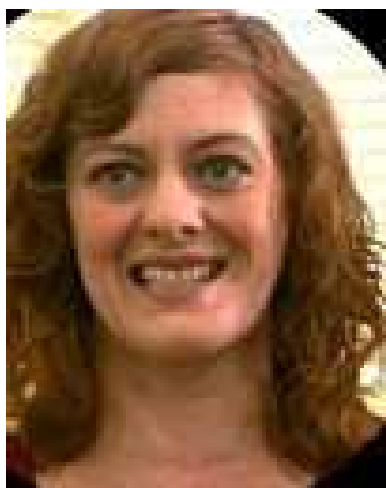


Figura 43

**Beth** (Chris Couto)

Esta é a terceira temporada desta professora de inglês. Tem 39 anos, é solteira e bem relacionada com os colegas de trabalho e com os alunos. É uma personagem de bastante discrição, sem maiores polêmicas na atuação no enredo.

### 2.4.2 Sinopse 2006

Esta temporada deu continuidade ao modelo dos últimos 6 anos, acrescentando dois espaços cenográficos. Além do *Colégio Múltipla Escolha*, da lanchonete *Gigabyte*, da república e das casas dos personagens principais, a trama agora conta com o *Casarão* – espaço desportivo adaptado para a prática de *skate* – é um local de encontro muito utilizado pelos rapazes, e o *Largadão* – cenário que funciona como moradia dos personagens João e Kiko, e como fábrica e loja de *skate*<sup>47</sup>. A história principal é centrada nos personagens Cauã, Manuela e Eduardo, sendo os dois primeiros protagonistas, enquanto o outro é o antagonista.

Eduardo e Cauã, que inicialmente não sabem que são irmãos, vão disputar o amor de Manuela, que já havia namorado aquele. Além do triângulo amoroso, *Malhação* descreve a procura pelo pai biológico, empenhada pelo protagonista. Desta vez os personagens principais, embora possuam, não moram com os pais verdadeiros. Em seus lugares, estão os adotivos e representativos: ela mora com Raquel, que a considera como filha; e ele, embora seja filho de Marco Aurélio, é filho adotivo de Daniel, portanto vive com este. Essa estrutura enfatiza a existência de outros tipos de organização familiar, além da tradicional composta por pai, mãe e filhos.

Daniel (viúvo) e Raquel (separada) moram em um prédio no mesmo andar, em apartamentos que ficam de frente um para o outro. Ele tem dois filhos adotivos (Lucas e Cauã) e ela tem duas filhas biológicas (Roberta e Antônia) e uma de consideração (Manuela). Marco Aurélio, o pai biológico de Cauã, vive um casamento sem amor com Sônia, com quem teve um filho (Eduardo).

Entre as histórias de amor secundárias, possuem maior destaque o romance entre Jaqueline e Urubu – que depois de intrigas e desencontros, culmina em casamento; o namoro entre Roberta e Cleiton – que colabora com amadurecimento e a modificação da personalidade dela; o triângulo amoroso vivido por João, Marcão e Marina; o antigo casal Bel e Download – que enfim vivem a sua primeira “noite de amor”; e entre os adultos, os pares Raquel e Daniel, e Adriano e Vitória com quem o namoro é tratado através do humor.

---

<sup>47</sup> Além de outras modalidades esportivas como futebol, voleibol e basquete praticadas pelos alunos no colégio, a série nesta temporada dá um destaque especial ao *skatismo*. Essa é a prática esportiva profissional dos personagens principais, a partir da qual ocorrem os principais conflitos da temporada.

## 2.5 A ATUAÇÃO PEDAGÓGICA DOS *MERCHANDISINGS SOCIAIS*

Paralelo a um currículo cultural que atua na formação de valores, conceitos e atitudes, a partir de uma ação didática implícita (reforçando os cânones da beleza humana; contribuindo para a manutenção das problemáticas étnico-raciais brasileiras; influenciando nos modos de relacionamento afetivo; nos comportamentos sexuais; reforçando o *status quo* da classe dominante; e imprimindo uma concepção de juventude), a série *Malhação* realiza também uma pedagogia cultural explícita através dos *merchandisings sociais*.

O *merchandising social* é a tentativa deliberada, que a indústria cultural, através dos programas de entretenimento televisivos, empreende para atuar na formação de opinião do telespectador. Os meios privilegiados para esta intervenção educativa são produtos culturais como novelas, *soap operas*, minisséries ou mesmo programas de auditório. Trata-se de temáticas consideradas de relevância social, que recebem um tratamento pedagógico, evidenciando-se a discussão que deseja levantar ou a opinião que pretende incutir. Sua principal característica é a persuasão dos discursos, que geralmente estão entranhados no próprio enredo da ficção, facilitando o acesso através de sua carga emocional. Essa idéia está relacionada diretamente à responsabilidade social das emissoras de televisão com a educação dos telespectadores.

A *Malhação* na versão *Colégio Múltipla Escolha* investiu maciçamente nesse tipo de atuação pedagógica; sendo o programa com a maior carga de campanhas de *merchandising social* da televisão brasileira. Eles são grandes fontes alimentadoras do enredo, colaborando efetivamente para o desenvolvimento das histórias (principal e secundárias). Para isso a produção conta efetivamente com o apoio de um departamento e com a consultoria de empresas especializadas nas temáticas abordadas<sup>48</sup>.

Sem dúvida, a estratégia de mobilização da população em torno de temáticas sociais por meio do *merchandising social* tem uma série de méritos. Em primeiro lugar, ela deflagra um processo de debate mais amplo sobre a responsabilidade social dos meios de comunicação, colocando em foco os

---

<sup>48</sup> De acordo com Vivarta (2004), desde meados da década de 1990 que a Rede Globo vem incluindo de forma sistemática discussões de relevância social em suas telenovelas do horário nobre. Em 1995 a novela *Explode Coração* iniciou, tratando sobre a problemática do desaparecimento de crianças; em 2003 *Mulheres Apaixonadas* levantou diversas questões, sendo abordados temas como respeito ao idoso, violência urbana, violência doméstica, alcoolismo, câncer na mama, além de virgindade e homossexualidade.

compromissos concretos das emissoras para com suas audiências. Esse é um ponto de grande relevância em um quadro nacional marcado por sérias desigualdades sociais e lacunas educacionais. Em segundo lugar, na medida em que uma empresa assume um projeto de compromisso social, ela potencialmente estimula que suas concorrentes também avancem rumo a propostas similares. (VIVARTA, 2004, p. 186).

Mesmo pontuando os aspectos positivos desse tipo de iniciativa, Vivarta (op. cit.) levanta alguns questionamentos sobre a forma de inserção e o campo de ação de tais experiências, lembrando que o compromisso social demonstrado se reverte imediatamente em um investimento na imagem das emissoras empreendedoras, significando uma excelente arma publicitária.

A psicóloga Maria das Graças Marchina Gonçalves (2004 *apud* VIVARTA, op. cit.), questiona o tratamento que é dado a essas temáticas, apontando para alguns dos seus limites, ressaltando-lhes a superficialidade e a postura “politicamente correta”:

À medida que, em *Malhação*, o debate avança em torno de questões mais polêmicas [...] passa a ocorrer um processo de esvaziamento e filtragem de conteúdo, que termina convergindo para mensagens conservadoras ou, no máximo, pautadas pelo que chama de “politicamente correto”. (p. 191).

O “politicamente correto” e o conservadorismo são atitudes que se confundem com uma prática educativa que não tem o objetivo de suscitar a verdadeira crítica reflexiva nos educandos/telespectadores. São, portanto, apropriados para uma sociedade que não deseja grandes transformações, pelo contrário, necessitam manter o *status quo*. “Trata-se de um comportamento simplificado para uma sociedade que não pode ou não quer mudar a sua estrutura. É uma espécie de norma abstrata que garantiria a pacificação das tensões dos diferentes.” (GONÇALVES *apud* VIVARTA, 2004, p. 193).

A superficialidade na forma como são tratados os diversos conteúdos considerados de relevância social por essa trama nos remonta à atualidade das teorias da semiformação empreendidas por Adorno (1996). É incontestável a importância e necessidade de discussões sobre gravidez na adolescência, assédio sexual, aborto, homossexualidade, DSTs/AIDS, trabalho infantil, desemprego, menores de rua, entre tantas outras que já estiveram na pauta desse programa.



A narrativa novelesca, através do meio televisivo, é sem dúvida um espaço privilegiado para esta empreitada. No entanto, tratamentos reducionistas impedem a verdadeira reflexão. O que tem nome de formação na verdade é deformação ou semiformação, que impede ou retarda as possibilidades dos educandos/telespectadores constituírem posicionamentos críticos sobre a sociedade na qual estão inseridos.

## CAPÍTULO 3

### REFLEXÃO SOBRE OS MODOS DE AÇÃO DE UM CURRÍCULO CULTURAL ENDEREÇADO À JUVENTUDE

#### 3.1 MODOS DE ENDEREÇAMENTO DA SÉRIE *MALHAÇÃO*

A elaboração dos produtos da mídia pressupõe sempre um consumidor. “Os filmes, assim como as cartas, os livros, os comerciais de televisão, são feitos para alguém. Eles visam e imaginam determinados públicos” (ELLSWORTH, 2001, p. 13). É com base neles que os “fabricantes” de artefatos culturais selecionam cada detalhe da composição: meio e horário de transmissão, tempo de duração, texto, trilha sonora, gênero, linguagem, cenário e figurino, de modo que se traduza em uma mensagem atrativa para o telespectador. Nesse processo, o diálogo entre produtores e consumidores se dá através de pesquisas de recepção, que visam conhecer o perfil social desses.

De acordo com Ellsworth (op. cit.), pensar as produções da televisão, da publicidade e do cinema pela ótica dos modos de endereçamento é mais do que pensar na manufatura de mercadorias que agradem e que sejam consumidas por um determinado público; mas é estudar sobre quem se pensa que o espectador daquele programa é e quem o programa quer que o espectador seja.

[...] a maioria das decisões sobre a narrativa estrutural de um filme, seu acabamento e sua aparência final são feitos à luz de pressupostos conscientes e inconscientes sobre “quem” são seus públicos, o que eles querem, como eles vêem filmes, que filmes eles pagam para ver no próximo ano, o que os faz chorar ou rir, o que eles temem e quem eles pensam que são, em relação a si próprios, aos outros e às paixões e tensões sociais e culturais do momento. (Idem, p. 14).

O objetivo principal das estratégias de endereçamento é conseguir a identificação do telespectador, fazendo com que ele encontre naqueles conteúdos “pedaços” da sua vida, ou

que incorporem à sua vida “pedaços” daqueles conteúdos. É assim que além do entretenimento, e através dele, os produtores da mídia ofertam aos seus consumidores modos de ser, de se comportar, de viver que se transformam em *habitus*. Reforçam determinados padrões sociais, culturais e econômicos, através de uma pedagogia afetiva e envolvente, interpeladora, persuasiva, que atua de forma implícita e repetitiva, até se naturalizar.

Os modos de endereçamento constituem estratégias bastante complexas de interpelar alguém, um certo público, como se literalmente assim acenasse: “Ei, você, veja o que fiz para você, exatamente pra você!” [...] É como se na TV, através daquele conjunto de imagens e narrativas, alguém nos dissesse: “Venha, venha ser sujeito disto que estamos lhe dizendo!”. (ELLSWORTH, 2001, p. 81-82).

Essas reflexões nos conduzem às estratégias que a mídia utiliza para a (re)produção de sentidos sociais, ou seja, a produção de discursos de forte poder pedagógico na formação de opinião e reafirmação de conceitos. Tomando aqui como exemplo a produção em questão nessa pesquisa (a série *Malhação*), constata-se nos seus textos<sup>49</sup> a (re)produção de um discurso acerca da juventude.

Esse é um produto cultural que fala predominantemente para os jovens e sobre eles e para tanto se utiliza da narrativa seriada, através da qual conta histórias de amor, encrencas e amizades, ao mesmo tempo em que levanta uma série de temáticas sobre questões consideradas de relevância social por meio dos inúmeros *merchandisings sociais*. Os discursos sobre juventude dessa série são apresentados também pela trilha sonora, figurino, e pelas características físicas dos atores e dos cenários. As imagens também são relevantes para compreendermos o endereçamento.

Na abertura de 2006, em um *clip* com duração de 55 segundos são mostrados todos os personagens em um movimento interativo que combina com o ritmo da música *Lutar pelo que é meu* (MERDONI JÚNIOR, 2006)<sup>50</sup>. Essas imagens apresentadas em ritmo frenético são marcadas pela presença de um colorido forte, pelo movimento e vivacidade dos personagens. A letra da música de abertura é a seguinte:

<sup>49</sup> A palavra textos se refere a todo o conteúdo audiovisual: narrações, sonoplastia, cenário e figurino; compreendendo que fazem parte de uma gramática audiovisual que permite a sua decodificação pelo telespectador.

<sup>50</sup> Música da banda de rock Charlie Brown Jr. com letra de Chorão (Carlos Godini Merdoni Júnior), o compositor do grupo. Não é a primeira vez que essa banda tem suas músicas embalando a abertura da *Malhação*. As temporadas de 2000 a 2005 foram abertas ao som da música “Vou te levar”; sendo substituída em 2006 por *Lutar pelo que é meu*.

A gente passa a entender melhor a vida/ quando encontra o verdadeiro amor/ cada escolha uma renúncia isso é a vida/ Estou lutando pra me recompor/ de qualquer jeito seu sorriso vai ser meu raio de sol/ de qualquer jeito seu sorriso vai ser meu raio de sol/ o melhor presente Deus me deu/ a vida me ensinou a lutar pelo que é meu/ o melhor presente Deus me deu/ a vida me ensinou a lutar pelo que é meu. (MERDONI JÚNIOR, 2006).

Essa letra, não por acaso, demonstra uma relação com as mensagens narrativas dessa ficção. O encontro com o *verdadeiro amor*, na série *Malhação* é uma das formas de adquirir a maturidade, e assim, *entender melhor a vida*, possibilitando o encaminhamento para a idade adulta.

Normalmente o figurino de uma ficção serve para evidenciar aspectos psicológicos, culturais e sociais dos personagens. Na *Malhação* de 2006, é através desse artifício que os personagens Rafa, Bodão e Giovanna expressam seus estilos alternativos; Cauã, Eduardo, Manuela, entre outros, demonstram preferências esportivas; e Priscila, Amanda e Roberta denotam sofisticação, luxo e futilidade. Além de confirmar estilos jovens de ser, o figurino dessa produção levanta a discussão sobre a ausência do uniforme escolar (devido ao cenário principal), e afirma a *Malhação* como uma vitrine das grifes da moda juvenil. Esses artefatos ficcionais ajudam na elaboração de uma hexis corporal – elemento constitutivo do *habitus*. “A hexis corporal corresponde às posturas, disposições do corpo, interiorizadas inconscientemente pelo indivíduo ao longo de sua história” (BONNEWITZ, 2003, p. 62).



Figura 44  
Giovanna e Rafael na república (19.05.2006).



Figura 45  
Da esquerda para a direita Roberta, Amanda e Priscila no pátio do colégio (11.05.2006).

O uniforme escolar é símbolo distintivo que indica a participação em um determinado estabelecimento educacional. Seu uso vem de longas datas e pode ser considerado

como um dos objetos que estabelecem a identidade estudantil – juntamente com o material didático (cadernos, livros, mochilas, e outros) – e a convivência diária com um mesmo grupo<sup>51</sup>. Os discursos em torno da importância do uniforme são devidamente expressos nas palavras de Louro (2001, p. 19), descrevendo a sua vida escolar e a repressão sexual da época:

Lembro-me de ouvir, sempre, a mensagem de que, vestidas com o uniforme da escola, nós “éramos a escola”! [...] O uniforme [...] era ao mesmo tempo cobiçado por ser distintivo da instituição e desvirtuado por pequenas transgressões. [...] A preocupação com o uniforme, defendida pela escola como uma forma de democratizar os trajes de suas estudantes e poupar gastos com roupas, era reiterada cotidianamente, com implicações que transitavam pelos terrenos da higiene, da estética e da moral.

Apesar de estarmos relativamente distantes destes valores em relação ao uniforme e dos modelos terem sofrido radicais modificações ao longo das três últimas décadas, as instituições públicas e particulares de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) em sua grande maioria continuam a utilizá-lo<sup>52</sup>. Porém, há quase 8 anos a *Malhação* nos apresenta diariamente uma escola que não exige nenhum tipo de vestuário que indiquem pertencimento do aluno àquela instituição. De certa forma, isso já se transformou em algo comum para os telespectadores.

Para desnaturalizar este fato é necessário considerarmos que todos os produtos da rede privada de televisão para irem ao ar necessitam de patrocinadores os quais geralmente são as empresas que têm interesse que seus produtos sejam associados aos valores emitidos por aquele programa. Assim, percebe-se então o necessário vínculo que a televisão mantém com o mercado. Sendo este um entretenimento endereçado à juventude, os seus cenários funcionam como uma grande vitrine viva e seus personagens exercem também a função de modelos<sup>53</sup> do mercado de vestimentas e acessórios juvenis. Na *Malhação* são lançadas as últimas tendências da moda jovem. Isto seria bastante dificultado se durante as gravações eles estivessem vestindo uniformes escolares.

<sup>51</sup> É bem verdade que na atualidade os modelos e a importância dada ao uniforme estão bastante diferentes de outras épocas. Já estão distantes os dias em que o padrão para as garotas era a saia azul pregueada e a blusa branca com um laço na gola; e para os homens, a calça azul de brim e a camisa branca de mangas curtas; em escolas mais sofisticadas eles usavam paletó e gravata.

<sup>52</sup> Apesar de não ter feito nenhuma pesquisa sobre a existência de escolas que não exijam o uniforme escolar, desconheço notícias de alguma que tenha abolido este tipo de vestimenta definitivamente. Apenas sei que algumas escolas públicas não o exigem por completo, principalmente para os alunos do turno da noite, que muitas vezes se deslocam do trabalho para a escola. Mas isso não é uma determinação formal.

<sup>53</sup> Através destes fatos é possível estabelecer uma relação entre os corpos dos personagens e as temáticas de beleza, magreza e juventude.

A relação de dependência que essa produção mantém com a indústria de artefatos da moda juvenil, define em grande parte o tipo físico dos atores e atrizes que serão contratados: magro, alto, de pele clara e cabelos lisos<sup>54</sup>.



Figura 46

Partida de basquete na quadra do colégio (23.05.2006).



Figura 47

Manuela e Eduardo em apresentação de *skate* no Casarão (04.05.2006).



Figura 48

Da esquerda para a direita visualizam-se os personagens Bodão, Pedro, Rafael, Vinícius, Tuca e Giovanna na república (26.04.2006).



Figura 49

Da esquerda para a direita visualizam-se os personagens Urubu, Marcão, Kiko e João no Largadão (30.03.2006).

Os espaços cenográficos utilizados, as atividades desportivas realizadas, assim como os objetos pessoais que os personagens portam, remetem à juventude de uma determinada situação econômica e cultural. Para a sua produção, a série *Malhação* tem como padrão o jovem pertencente ao campo social da classe média e alta carioca e reflete isso na linguagem, nos costumes e no poder de consumo. Pode-se perceber nesses aspectos elementos que constituem um determinado *habitus* juvenil.

No tópico a seguir discorro sobre o tratamento dado por essa produção às questões de sexualidade e gênero que, não por coincidência, é uma temática priorizada nessa produção.

<sup>54</sup> Essas questões serão discutidas com maior aprofundamento em tópicos subseqüentes neste capítulo.

### 3.2 COLABORANDO COM A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE SEXUALIDADE E GÊNERO

É muito comum, ao preenchermos formulários, sermos questionados sobre uma gama de informações sobre nós, sobre as quais normalmente não pensamos. Sexo: masculino ou feminino? Faixa etária: criança, adolescente, adulto, ou idoso? Nacionalidade: brasileira, portuguesa, africana? Regionalidade: sudeste, nordeste ou centro-oeste? Etnia: branca, amarela, negra, ou indígena? Classe social: baixa, média ou alta? Profissão: estudante, professor, advogado, pedreiro ou bancário? Quando alguém se afirma como mulher, heterossexual, jovem, branca, classe média, brasileira, cearense, nordestina e estudante, para cada informação prestada pressupõem-se práticas, valores e atitudes não necessariamente fixas, que não vieram impregnadas em nossos genes e tampouco nos foram emprestadas gratuitamente, como na construção de um personagem teatral ou teledramático. Essas são identidades adquiridas na nossa trajetória social, num percurso que se inicia desde o período de gestação. No decorrer desse tempo, muitos são os fatores que contribuem para essas (re)definições. Os principais ou mais reconhecidos socialmente são as ações educativas de instituições como a família, a igreja, a escola e a mídia.

Se, normalmente, não pensamos sobre as nossas identidades<sup>55</sup>, é porque elas nos são impostas através de relações de poder dissimuladas, que fazem com que concebamos-las como naturais. Isso é devidamente esclarecido com a utilização dos conceitos de poder simbólico e *habitus*, elaborados pelo sociólogo Pierre Bourdieu. O poder simbólico é invisível, e só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que a ele se submetem ou mesmo que o exercem (BOURDIEU; PASSERON, 1977). O *habitus* pode ser entendido como a exteriorização da interioridade e interiorização da exterioridade, ou seja: é a incorporação das estruturas sociais nas quais estamos inseridos a partir das condições objetivas de existência, funcionando então como princípio inconsciente e sendo percebido através do comportamento: modos de agir, valorar, perceber, falar. “A interiorização permite agir sem ser obrigado a lembrar explicitamente das regras que é preciso observar para agir.” (SANTOS, 2005, p. 38).

---

<sup>55</sup> “A identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se põe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza.” (MERCER, 1990 *apud* HALL, 2001, p. 9).

De acordo com Louro (2001), Meyer (2003) e Sabat (2003), entre outros, sexualidade e gênero são identidades não fixas que adquirimos ao longo da vida a partir das influências dos grupos sociais que participamos (família, igreja, escola, trabalho, mídia, etc.), portanto não são neutras ou puramente biológica como postulam os preceitos religiosos e científicos/biologicistas; são derivadas de relações sociais permeadas por diferentes formas de poder.

É a partir dessa concepção que reflito sobre as contribuições que a série *Malhação* vem dando para a formação das identidades de sexualidade e gênero do seu público destinatário. Por este ser um produto endereçado a adolescentes e que enfatiza temáticas relacionadas à afetividade dessa faixa etária, se faz um meio privilegiado para esse fim.

Essa trama possui um currículo cultural em que são privilegiadas temáticas como namoro, “fica”<sup>56</sup>, sexualidade, relações de amizade e familiares. Exibe papéis específicos para gêneros e faixas etárias diferentes, colaborando para o estabelecimento de valores, atitudes e práticas consideradas normais.

As inscrições de gênero – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade - das formas de expressar os desejos e prazeres – também são socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pela rede de poder de uma sociedade (LOURO, 2001, p. 11).

Ao me afirmar como mulher heterossexual, estou me referindo às minhas identidades de gênero e de sexo<sup>57</sup> respectivamente. Estas são elaboradas e re-elaboradas desde a mais tenra idade, a partir de relações de poder existentes no contexto sociocultural que participo e a partir das quais, inconscientemente, realizo escolhas, significo atitudes e práticas, priorizando modos de ser e estar no mundo.

---

<sup>56</sup> O “fica” é uma maneira de se relacionar afetivamente que vem sendo utilizada principalmente pelos adolescentes desde a década de 1980. Entre suas características está o encontro amoroso por uma noite, com beijos, abraços e carícias, com ou sem o ato sexual, e a falta de compromisso posterior entre o par romântico. Discutirei este comportamento com mais detalhes em páginas posteriores desta reflexão.

<sup>57</sup> As categorias de sexualidade e gênero estão intimamente relacionadas, mas não são sinônimas. Enquanto sexualidade diz respeito às opções, comportamentos e valores quanto às práticas sexuais que podem ser definidas como heterossexuais, homossexuais ou bissexual; gênero está relacionado às maneiras como homens e mulheres se relacionam entre si e como desempenham os papéis socialmente esperados por cada um (LOURO, op. cit.).



A partir do conceito de poder de Foucault (1988), pode-se afirmar que as forças que contribuem para as nossas definições identitárias não são homogêneas ou sistemáticas, são contraditórias, disformes e advém de inúmeros sentidos sociais:

O poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada. [...] O poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e imóveis. [...] As relações de poder não estão em posição de superestrutura, com um simples papel de proibição ou de recondução; possuem, lá onde atuam, um papel diretamente produtor. (Ibidem, p. 89-90).

Por muito tempo a família, a escola e a igreja foram instituições sociais que detiveram o maior poder de atuar sobre nossas definições sexuais e de gênero. Essas eram as principais instâncias educativas da sociedade. Porém, desde meados do século XX, com o desenvolvimento tecnológico no contexto capitalista, este terreno vem sendo ocupado pela mídia: cinema, rádio, jornais, revistas, publicidade, televisão, *Internet*, que produz e divulga uma infinidade de textos que influenciam o comportamento sexual contemporâneo.

Ao redor de 1950, uma formação discursiva específica em relação aos sujeitos e às práticas sexuais eram postas em circulação. Combinavam-se diferentes discursos: alguns antigos, outros emergentes, articulados, ou por vezes contraditórios. De qualquer modo constituía-se neste momento uma forma distinta, uma determinada “cultura sexual” historicamente situada. O cinema participa dessa teia discursiva. (LOURO, 2003, p. 435).

Neste trabalho, ao desvelar as relações de sexualidade e gênero apresentadas na série *Malhação*, compreendo-as como textos pedagógicos que incidem prioritariamente sobre as identidades de homens e mulheres adolescentes, reforçando o discurso hegemônico. Este programa é uma ficção que se constitui como espaço privilegiado para compreensão de como se constrói e se legitima os discursos sociais sobre sexualidade e gênero na contemporaneidade. São mais de 11 anos apresentando diuturnamente histórias de relacionamentos entre adolescentes e adultos e, assim, estabelecendo e reforçando a norma para os comportamentos masculino e feminino.

Entendo que as relações de gênero representadas pela mídia são campos de constituição de identidades, de produção e reprodução de representações e, portanto, espaço educativo onde as imagens [e falas] de crianças, adolescentes, mulheres e homens podem ser consumidas, tendo como referencial modelos social, econômico e cultural hegemônico. (SABAT, 2003, p. 153).

Ao tratar sobre sexualidade refiro-me às opções dos sujeitos que condicionam seus valores, práticas e atitudes no que diz respeito ao comportamento sexual, ou seja, às formas de se relacionar afetivamente. Ela está relacionada à categoria gênero, visto que é impossível tratar sobre as relações afetivas entre homens e mulheres sem mencionar as diferenças e semelhanças de seus papéis sociais.

Nos itens seguintes exponho as discussões sobre o tratamento dado ao namoro, “ficar” e casamento, nas diversas faixas etárias na *Malhação*; como são apresentadas a vida sexual masculina e feminina e as representações de homossexualidade; explico também algumas diferenças e semelhanças dos papéis sociais entre homens e mulheres.

### **3.2.1 Relações afetivas: o “ficar”, o namoro e o casamento**

As muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente (e hoje possivelmente de forma mais explícita do que antes). Elas são também, renovadas, reguladas, condenadas ou negadas. (LOURO, 2001, p. 9).

A televisão – através de suas ficções seriadas – é uma instituição social que possui o poder de sugerir os modos de comportamento nas relações afetivas da atualidade, estabelecendo ou negando determinadas formas de envolvimento afetivo entre duas pessoas.

A série *Malhação* é uma produção endereçada aos adolescentes que combina características das *soap operas* americanas e das telenovelas brasileiras. Se daquelas herdou o tempo de duração, dessas repete o melodrama centrado nas incontáveis histórias de amor. Invariavelmente, todos os personagens da série buscam com veemência sua “cara-metade”. Como bem observa Andrade (2005, p. 8), “o principal objetivo de *Malhação*, não importa a qual temporada façamos referência, é provar que o grande amor existe. Este destino indiscutível é uma necessidade incontestável em *Malhação*” e de todas as telenovelas, demonstrando assim, que a mensagem central que tais produções nos diz incessantemente, se traduz na frase dos

versos da música *Wave* de Tom Jobim (2006): “fundamental é mesmo o amor, é impossível ser feliz sozinho”<sup>58</sup>.

As representações de amor elaboradas nas telenovelas fornecem modelos, estruturas que refletem um “dever ser” das relações amorosas entre homens e mulheres. Elas impõem um discurso verídico sobre a natureza do amor, construindo uma concepção das paixões como um dom eterno e imutável. [...] Este modelo amoroso é, naturalmente, coercitivo, ele indica um sentido, fornece um quadro dentro do qual é possível pensar o amor. (ANDRADE, 2003, p. 83-84).

Nessa ficção, homens e mulheres de todas as faixas etárias e etnias ali representadas possuem um objetivo em comum: a procura da felicidade através do encontro de um par romântico. O resultado dessa busca pode ser somente a paquera e o “ficar”; ou namoro, seguido ou não de casamento; e na “melhor” das hipóteses, todas essas etapas consecutivas. Embora as relações afetivas entre os jovens de 16 e 20 anos tenham mais ênfase, essas histórias de amor acontecem de maneira geral entre personagens pré-adolescentes, adolescentes, adultos e heterossexuais, de maneira tal que ninguém fique de fora.

Se as relações amorosas normalmente se encaminham para a estabilidade, os tipos de envolvimento vivenciados pelos personagens jovens variam entre a paquera, o “ficar” e o namoro estável, podendo ou não culminar com o casamento no final. Cada fase é marcada por características específicas que imprimem modos de relacionar-se afetivamente.

A paquera ou flerte é a fase da conquista anterior ao “ficar” e ao namoro. Nela é demonstrado o interesse pela outra pessoa, que pode ou não ser correspondido e inicialmente é motivado pelos atributos físicos do outro. Na *Malhação* esta fase do relacionamento é representada através de seqüências narrativas que se utilizam de estratégias dramáticas como desencontros, má comunicação, atração camuflada por antipatia mútua, intromissão de terceiros ou timidez, fazendo com que muitas vezes o período entre a paquera e o namoro seja significativamente longo e permeados por conflitos.

Em meio às constantes buscas pelo amor eterno e imutável e seguindo o comportamento adolescente contemporâneo, é apresentado um modo de se relacionar alternativo: o “ficar”. Na ficção, como na realidade, o “ficar” pode ser um momento anterior ao namoro ou uma estratégia de relacionar-se afetiva e sexualmente sem compromissos posteriores.

<sup>58</sup> Não por coincidência, essa música é tema da abertura da novela *Páginas da Vida* (2006) apresentada de segunda a sábado no horário nobre da Rede Globo de Televisão.

Esta é uma forma de relacionamento muito usual entre adolescentes desde a década de 1980 e já está devidamente inscrito na literatura que trata sobre comportamento juvenil na contemporaneidade. Os “ficantes” se beijam, se abraçam, trocam carícias por uma noite ou mais, sem a preocupações de continuar um relacionamento exclusivamente com aquela pessoa. A principal característica deste tipo de relacionamento é a superficialidade.

Nos discursos dos jovens o ficar configura-se, de certa forma, como uma interação afetiva e sexual onde se pode lidar com as demandas referentes às relações de namoro, consideradas mais rígidas. Neste sentido o ficar aparece como uma forma alternativa ao namorar, cujos aspectos mais enfatizados por rapazes e moças, dizem respeito ao relaxamento dos acordos mais complexos, pertinentes às relações estáveis. (ABRAMOVAY; COSTA; SILVA, 2004, p. 89).

Enquanto visões mais pessimistas percebem o “ficar” como característica de uma sociedade consumista, hedonista e fugaz, na qual as pessoas se transformam em objeto de consumo descartáveis (STEGEL, 2003 *apud* JESUS, 2005), esse tipo de relacionamento pode ser compreendido como afrouxamento das rígidas regras, de um tempo em que era comum casamentos sem o devido conhecimento entre os parceiros. “O ficar é um ato que tem muita influência sobre o namoro nos dias de hoje. Beijar e trocar carícias com alguém, sem ter compromisso algum, é uma forma mais que atual de procurar a pessoa ideal para namorar.” (JESUS, *op. cit.*, p. 6).

No programa *Malhação* o “ficar” é uma prerrogativa exclusiva dos personagens homens e mulheres adolescentes. Os adultos não ficam. Paqueram, namoram e depois casam ou simplesmente passam a morar juntos. Entre os jovens apresentados nessa ficção, o “ficar” pode ser por um momento ou por vários momentos; pode haver ou não relação sexual; ou pode significar um “pré-namoro”. Assim, a frequência do “ficar” com uma mesma pessoa pode progredir para o namoro, isso irá depender do nível de envolvimento do par “ficante”. Os casais Roberta e Cleiton, João e Marina “ficaram” algumas vezes, antes de namorar. Eduardo e Manuela “ficaram” após terminarem um longo relacionamento, como uma tentativa de se entenderem novamente.

**Roberta:** [...] Aliás, se você quiser a gente pode até começar a ficar pra valer.<sup>59</sup>

<sup>59</sup> Coloquei os diálogos retirados da série recuados em 4 cm como as citações longas, destacando em negrito o nome do personagem que disse cada fala.

**Cleiton:** Como assim, ficar pra valer? Quer dizer que as outras vezes não valeram?

**Roberta:** Para de brincar vai! É sério! Se você quiser a gente pode assumir pra todo mundo.

**Cleiton:** Mas assumir o que gatinha?

**Roberta:** Assumir a gente Cleiton! Assumir que a gente tá junto.

**Cleiton:** Mas a gente tá junto?

**Roberta:** Isso só depende de você. Por mim...

**Cleiton:** *Peraí...* Você tá dizendo que quer namorar comigo?

**Roberta:** E se fosse isso? Você aceita namorar comigo Cleiton?

O “ficar pra valer” expresso na fala de Roberta significa a passagem de uma fase à outra do relacionamento. Se antes eles só se encontravam ocasionalmente, beijavam-se e abraçavam-se, sem nenhum compromisso posterior, a não ser como amigos, agora iniciam um namoro com todas as responsabilidades que reza a cartilha do namoro contemporâneo apresentado pela *Malhação*. “O ‘ficar’ nesse sentido funciona como uma espécie de ‘test-drive’ para encontrar o parceiro ideal.” (JESUS, 2005, p. 5). Porém, o relacionamento desse casal possui algumas peculiaridades que ultrapassam a discussão sobre relacionamento afetivo. Para namorar Cleiton, Roberta precisou lutar contra o seu preconceito pela classe social dele: pobre e morador de favela. Com isso a série apresentou uma discussão explícita contra o preconceito de classe.

Os amigos João e Kiko representam bem a opção de “ficar” como estratégia de desapego afetivo, fuga do compromisso sério e como possibilidade de relacionar-se com o maior número de mulheres possível. Eles são os “pegadores”<sup>60</sup>: estão geralmente acompanhados de garotas com as quais mantêm relações sexuais; para isso revezam o espaço do trailer que dividem. Aqui se acrescentam à discussão características da sexualidade masculina apresentadas nessa ficção.

Foram frequentes na temporada de 2006 as cenas em que João e Kiko se dirigiam ao trailer onde moram, acompanhados de garotas diferentes. São apresentações em cenas curtas, discretas, sem polêmica e com imagens que permitem apenas a mensagem implícita do ato

---

<sup>60</sup> Esse termo é uma gíria contemporânea que é utilizada para se referir aos garotos que têm capacidade para conquistar a garota que desejar. Os “pegadores” normalmente têm várias paqueras e várias “ficantes” ao mesmo tempo. Esse comportamento pode ser percebido também entre as meninas, embora seja menos frequente.

sexual. Essas são cenas feitas com figurantes, garotas que não fazem parte do elenco efetivo da temporada.

O tratamento dado às relações de “ficar” desses personagens é de naturalização da liberdade sexual masculina em detrimento da feminina. Essas cenas de menos de 60 segundos são quase despercebidas pelo público, não sendo discutidas ou polemizadas. Se normalmente todos podem ser “ficantes” (jovens, homens e mulheres) só eles dois demonstram ter relações sexuais nesse tipo de envolvimento. Nesses textos fica implícita a concepção de sexualidade masculina como um “instinto”, como necessidade fisiológica, dissociada da vida afetiva. E a participação de figurantes nessas situações é uma maneira de evitar a discussão sobre a sexualidade feminina.

“O discurso sobre a virilidade, marca da ‘atividade’, é um dispositivo de controle sobre o que é ser homem na cultura brasileira [...] assim, não basta ter se iniciado cedo, conta a frequência da atividade sexual e a ‘naturalização’ do fazer sexo.” (ABRAMOVAY, COSTA, SILVA, 2004, p. 73).

Além do reforço da desigualdade entre homens e mulheres, o tratamento dado à sexualidade desses personagens têm como pano de fundo a autonomia financeira da qual eles gozam: se mantêm por conta própria e não moram com os pais. A liberdade financeira, pelo menos masculina, é sinônimo de liberdade sexual na *Malhação*, mas isso não se dá somente na ficção, na vida real os jovens adquirem mais liberdade sexual quando possuem autonomia em relação aos pais e melhores condições financeiras.

### **3.2.2 Retratos das relações afetivas na pré-adolescência**

A pré-adolescência, ou período pubertário, é uma fase intermediária que vai da infância à adolescência e normalmente é marcada entre os 10 e 13 anos de idade. É nesse período que o corpo inicia as transformações biológicas. Nas meninas inicia-se o crescimento dos seios, a primeira menstruação, aparecimento dos pelos pubianos. Nos meninos é normal o crescimento dos pelos pubianos e os do rosto, o desenvolvimento dos órgãos sexuais, e a mudança do timbre de voz. Salvo as diferenças culturais, todas essas transformações físicas são

vivenciadas com muita insegurança por meninos e meninas e a *Malhação* representa muito bem essas situações.

As relações entre os pré-adolescentes têm características que representam a faixa etária pela qual passam. São marcadas por amizades que se transformam em paixões – essas raramente são correspondidas, pelo desencontro dos sentimentos e pela insegurança em relação à aceitação do outro.

Na temporada de 2006, parafraseando Drummond, Mateus ama Antônia, que ama Pedro, que não ama ninguém. Ocasionalmente ocorrem namoros ingênuos depois de longo período de paquera, nos quais são raros os contatos físicos libidinosos, como beijos, abraços e carícias, não sendo demonstrado o desejo sexual do casal. Ademais não confluem para o casamento, figurando somente como aprendizado da referida fase. Na temporada de 2005 Juliana<sup>61</sup> namorou Pedro durante quase todo o período, mas só nos capítulos finais ele conseguiu o tão sonhado beijo na boca, do qual ela tanto se esquivara.

Nessa fase, mais do que em outras, quem namora tem *status* superior no grupo. O namorar dos pré-adolescentes é uma forma de se auto-afirmar perante os outros. Uma maneira de demonstrar que está chegando mais rápido ao mundo dos adultos. O diálogo entre os personagens Pedro e Rafa é esclarecedor.

**Rafa:** Ah, então eu sou o último BV<sup>62</sup> de mais de 11 anos do planeta. Até você já beijou, né?

**Pedro:** Oh Rafa, beije não cara, beije não, eu namorei! Namorei por muito tempo oh, Rafa, eu já sou experiente, oh, noutra área. Ha, ha, ha, ha...

### 3.2.3 Significados sobre as relações de namoro

De acordo com Seixas (1998) o namoro se constitui como um investimento afetivo concentrado em uma única pessoa. Pressupõe envolvimento, entrega, paixão e desejo sexual. Em muitos casos, na sociedade moderna, esse tipo de relacionamento é o período que antecede o casamento, funcionando como preparatório. Os comportamentos dos namorados são guiados

<sup>61</sup> Essa personagem participou da série somente durante a temporada de 2005.

<sup>62</sup> BV: boca virgem – essa é uma sigla inventada naquela produção para se referir aos personagens que nunca beijaram na boca. Ao que tudo indica, foi criada especialmente para o personagem Rafa, que historicamente é o personagem que nunca beijou na boca, em mais de 4 temporadas seguidas.

normalmente pelas regras socialmente aceitas numa determinada época e lugar. Nesse sentido eles podem ser compreendidos como construtos sociais e são momentos privilegiados para entender as relações de gênero, bem como os discursos que os sustentam.

Os namoros entre os personagens adolescentes entre 16 e 20 anos da série *Malhação* se iniciam após a paquera ou depois que o casal “fica” algumas vezes, sem compromisso, mas com o objetivo implícito de se conhecer melhor. Nesse tipo de relacionamento os homens e as mulheres desempenham papéis similares quando o tema é companheirismo, cuidado com o cônjuge, fidelidade e sexualidade.

As demonstrações de cuidado e companheirismo são freqüentes, são muitas as falas que nos momentos de dificuldades se dizem: “estou do seu lado pra o que der e vier, meu amor.” Vejamos, por exemplo, a cena em que Marina vai até à lanchonete comprar a refeição de Marcão:

**Marina:** Ei, Valdisney<sup>63</sup>! Eu vim buscar aquele lanche que eu pedi por telefone. É um omelete só de clara, uma vitamina de banana e um sanduíche de queijo minas integral, tudo pra viagem, por favor.

**João:** Que é isso Marina? Que apetite hein!

**Marina:** Oi, João! Não é pra mim não, é pro Marcão. É que agora ele tá treinando muito no time de São José das Estrelinhas, aí sabe com é, tem que comer bem, vida de atleta.

**João:** Por que ele não vem comer aqui? Pelo menos a gente botava o papo em dia, né!

**Marina:** É que ele fica muito cansado, João. Aí eu vou levar o lanche dele lá na República. [...]

(Marina se retira e João comenta)

**João:** É Valdisney, o Marcão é um cara de sorte viu!

O texto em que Hugo pede Karina em namoro também explicita o comportamento esperado de um casal de namorados na série:

**Hugo:** Acho que eu não faço essa pergunta desde a minha adolescência. Mas vamos lá: Você quer namorar comigo?

**Karina:** Namorar!?

**Hugo:** É! Namorar! Passear de mão dada, ir ao cinema, se falar todo dia, dá beijo na boca, dividir problemas.

<sup>63</sup> Elenco de apoio, que faz o papel de garçom do Giga.



Para tudo isso, pressupõe-se uma intensa paixão correspondida, que nas palavras do poeta Vinícius de Moraes poderia ser interpretado como “que seja infinito enquanto dure”, pois diferentemente da regra das telenovelas, nem todos os namoros entre os adolescentes da *Malhação* terminam em casamento.

Embora as maneiras de paquerar, namorar e casar venham se modificando bastante desde a década de 1950, pesquisas mostram que os jovens continuam entendendo o namoro como uma responsabilidade e compromisso com a outra pessoa, como um relacionamento que exige dedicação, entrega, cuidado com o outro e companheirismo (ABRAMOVAY; COSTA; SILVA, 2004), sendo este um comportamento reforçado na série em estudo. De certa forma pode-se considerar que essa instância cultural mantém alguns valores das antigas instituições formadoras (família, escola e igreja), atualizando apenas a linguagem e o formato. Assim é que se fazem “novas” as coisas antigas, esse é um trabalho de reprodução.

Mas o modelo de intensidade sentimental em todas as temporadas é demonstrado pelo casal protagonista. Em 2006 Cauã e Manuela se conheceram, se apaixonaram, iniciaram o namoro e em seguida se separaram graças às armações do casal antagonista Eduardo e Priscila. Porém, o *happy end* com casamento<sup>64</sup> no final é um “destino” que está garantido para os dois. Este antigo modelo melodramático utilizado em todas as telenovelas é repetido na *Malhação* e continua prendendo a audiência e reforçando o ideal de amor eterno. Sobre isso, Andrade (2005, p. 9) esclarece:

O amor romântico, comum entre os casais protagonistas de *Malhação*, privilegia o sublime. É um amor para a vida toda. Este ideal a ser alcançado por todos os personagens da série está presente no amor romântico por ser este o tipo de amor que traz consigo a idéia do casamento e de sua perpetuação. Não é a toa que este amor envolve os protagonistas de *Malhação* em todas as fases dessa *soap opera*.

### ➤ Peculiaridades de um discurso acerca da sexualidade feminina

A sexualidade feminina na *Malhação*, ao contrário da masculina, possui uma série de regras implícitas, que acaso sejam desrespeitadas implicará em sérias conseqüências na vida

<sup>64</sup> Os casamentos que são resultados dos namoros adolescentes não necessariamente são celebrados com cerimônia religiosa, mesmo sendo este o casal protagonista. Em muitos finais de temporadas eles apenas vão morar juntos, geralmente em outra cidade ou outro país.

da garota. A primeira relação sexual pode acontecer antes do casamento, porém, para isso ela deve ter encontrado seu “verdadeiro amor”, e esperado o momento “certo” sentindo-se, para tanto, “segura” e “madura”. Enquanto essas condições não ocorrem em sua vida, ela pode “ficar” e namorar alguém que aguarda “pacientemente” a sua decisão de iniciar a sua vida sexual.

Foi assim que aconteceu com o casal Bel e Download. Eles namoram desde a temporada de 2005. Estavam sempre juntos: estudavam no mesmo colégio, trabalhavam na mesma lanchonete e moravam juntos na república, porém dormiam em quartos separados. Só depois de quase 2 anos nessa rotina tiveram sua primeira relação sexual com direito a todo o *glamour* próprio das ficções melodramáticas, registrado como um momento ímpar na vida dos dois.

A cena se passa em um motel. Eles estão abraçados em uma cama redonda. O ambiente tem decoração e iluminação sofisticadas. Ela traja uma camisola rosa e ele está enrolado da cintura para baixo com um lençol branco. Apesar da circunstância, a cena não é picante. Apenas mostra os dois, sem exibição exagerada do corpo feminino e sem carícias provocantes.

**Bel:** Eu ainda estou nas nuvens sabia? Se eu soubesse que ia ser tão maravilhoso assim eu não tinha te enrolado tanto.

**Download:** Também acho que a gente fez tudo certinho sabe. Tudo na hora certa, quando a gente tava confiante, seguro. Foi bom, por que tinha que ser bom mesmo.

**Bel:** Também acho (levanta e olha pra ele). Eu nunca vou te esquecer sabia!

**Download:** Claro. Ainda mais agora que eu não vou largar do seu pé.

**Bel:** Não é isso. Eu tô falando sério. É que a vida dá muitas voltas e vai que a gente não fica mais juntos.

**Download:** Psssssiu! Pra que falar num lance desses, ainda mais agora que a gente ta mais junto do que nunca.

**Bel:** Presta atenção Down. Tô querendo dizer que de qualquer jeito você já é uma das pessoas mais importantes da minha vida. E eu tô muito feliz que tenha sido com você minha primeira vez.

**Download** (Olha nos olhos dela e diz): Eu te amo Isabel.

A fala dela é denunciadora de comportamentos diferenciados para os homens e para as mulheres na busca pelo prazer sexual, demonstrando que enquanto ele insistia ela fugia da primeira relação. “Sexualmente, segundo a tradição, a mulher deve revestir o exercício da

sexualidade com o sentimento amoroso juntando sexo e amor.” (SEIXAS, 1998, p. 181). Com a fala dele pressupõem-se momento e circunstância adequados para se iniciar sexualmente; e conclui-se que houve um aprofundamento qualitativo da relação com a iniciação sexual.

Fischer (2001), ao tratar sobre os discursos veiculados pela mídia acerca da juventude, enfatiza a construção da imagem do adolescente equilibrado e ideal, que se distancia da real rebeldia que lhe é inerente.

A rebeldia é substituída por uma busca de equilíbrio: a menina assume que vai deixar de ser virgem “na hora certa”, precisa afirmar que o acontecimento se dará com o “menino certo”, e que ocorrerá cercado de todos os cuidados, como a visita prévia ao ginecologista, conforme reza a cartilha de publicações como a revista *Capricho*. (Ibidem, p. 435).

As garotas desta ficção que apresentam vida sexual em circunstâncias diferentes dessa geralmente são as vilãs, que utilizam sua liberdade sexual como recurso para conseguirem o que desejam: separar o casal protagonista. Em 2003, Carla era a vilã da vez e usava sua sexualidade para seduzir Victor e assim impedia o namoro dele com Luíza. Caso parecido ocorreu com Letícia, que namorava Gustavo e contava com Natasha para dificultar a relação dos dois, se utilizando da sua liberdade sexual.

[...] a vilã é alguém que traz consigo uma forte sexualidade. Ela é retratada freqüentemente como a garota dita “gostosa” da turma ou aquela que é a mais “atirada”. A vilã tem como principal arma a seu favor exatamente a pureza da protagonista e é essa arma que usará para seduzir o herói. Enquanto a protagonista não pode, ela pode tudo. (ANDRADE, 2005, p. 12).

Apesar de esta ser quase uma regra para as histórias amorosas do casal protagonista, nos dois últimos anos esse tipo de enredo parece se modificar. Até a metade da temporada de 2006, a vilã Priscila, que tenta a todo custo separar Manuela de Cauã não tem se utilizado da sua sexualidade. E em 2005, embora Jaqueline mantivesse vida sexual com Bernardo, não era percebida como a garota “gostosa” que todos os rapazes desejavam, mas como uma vítima da sua iniciação sexual mal planejada, que justificava alguns comportamentos sem ética de sua parte no decorrer da trama.

Jaqueline conheceu Bernardo, e embora fosse virgem, logo em seguida manteve relações com ele. O resultado disso foi uma gravidez não planejada, pressões familiares e um aborto espontâneo. Em certo sentido, essa história se assemelha com a de Érica, na temporada

de 2000, quando a *Malhação* tratou sobre a AIDS. Ela não era uma garota de má índole, porém, como lembra Andrade (op. cit., p. 12):

[...] gostava de aproveitar intensamente a vida. Saía com vários garotos e costumava “se entregar a eles”. Vivia em festas e freqüentava uma turma conhecida como irresponsável e baderneira. Em um desses relacionamentos casuais, Érica descobriu que estava infectada pelo HIV, vírus causador da Aids.

A vida sexual de ambas estava fora dos padrões aceitáveis, apresentado pela *Malhação*, portanto sofreram as conseqüências. Nesse ponto há que se levantar questionamentos comparativos entre a sexualidade masculina e feminina. Para além da discussão da necessidade do uso da camisinha, por que a sexualidade masculina não é apresentada com suas possíveis conseqüências? Com isso pode-se concluir que a sexualidade feminina na *Malhação* é “devidamente vigiada e punida”. Há discursos fomentados em disputas de poder que a autorizam ou desautorizam.

Se a primeira relação sexual das garotas é uma entrega, para os jovens é um ganho. O universo masculino força o adiantamento da iniciação enquanto que o feminino procura adiar a fim de encontrar o momento e a circunstância correta. De fato, sempre houve um abismo entre os sexos no que diz respeito à experiência, criação e educação nesta área. O feminino encara o sexo de forma distinta do masculino. (ANDRADE, 2005, p. 11).

### **3.2.4 Namoro e amadurecimento pessoal**

Na passagem dos personagens adolescentes de ambos os sexos pela série *Malhação*, seja por uma, duas, três ou quatro temporadas, é perceptível uma mudança nos seus comportamentos que indicam o amadurecimento antes de sua saída completa do elenco. Os relacionamentos de namoro figuram como uma das diversas causas desse crescimento pessoal, motivado pelo poder de influência que um tem sobre o outro. Portanto, os namoros são apresentados como meio de amadurecimento pessoal, como fator que contribui para que ele/ela se torne um sujeito mais sociável.

No início da temporada atual Roberta era uma garota mal-humorada e preconceituosa, que com freqüência colaborava com as armações dos vilões, só pensava em

fazer compras de roupas de marca e escolhia suas amigas de acordo com a classe social. Quando conheceu Cleiton, iniciou uma paquera que era impedida pelo seu preconceito e de suas amigas contra a classe social dele. Depois de muitos desencontros, pediu para namorá-lo. A partir de então ela mudou “da água para o vinho”, como diria o ditado popular: tornou-se mais tranqüila, simpática, amável, demonstrando preocupação e respeito com o próximo. Ou seja, ela adotou para si algumas qualidades do namorado. Algo parecido já havia acontecido com João e Natasha na temporada anterior. Aquele foi um namoro que não teve o objetivo de progredir para o casamento como muitos outros nessa ficção, mas teve a finalidade de “provocar” o amadurecimento dos dois.

### **3.2.5 Retratos das relações afetivas entre os adultos**

Os relacionamentos afetivos entre os adultos são caracterizados pelo encaminhamento para o casamento, pela ausência de situações provisórias como o “ficar” e pela existência de vida sexual, porém implícita, mesmo antes do enlace. Portanto, a sexualidade adulta é tratada como algo resolvido, não sendo necessárias maiores demonstrações e discussões. Como nos namoros adolescentes, espera-se destas relações companheirismo, entrega, atenção, cuidado com o cônjuge, fidelidade e paixão.

Normalmente os adultos pais ou responsáveis dos protagonistas<sup>65</sup> se envolvem e se unem no final da trama, juntando em uma mesma residência filhos de casamentos anteriores. Esse tipo de união explicita o novo conceito de família contemporânea que foi possibilitada pelo crescimento dos divórcios nas últimas décadas.

Nos namoros, em todas as faixas etárias, os diferentes se atraem, mas as afinidades são muito valorizadas. Entre os adultos, o casal Daniel e Raquel se atraíram pela suas diferenças – ele é sistemático, ela desorganizada; ele adora cozinhar e ela detesta. E entre os adolescentes, enquanto Manoela e Cauã, Marina e Marcão enumeram as qualidades que possuem em comum, Tuca e Fred contam as diferenças. Quanto às relações inter-raciais, embora Rafa nunca tenha

---

<sup>65</sup>A *Malhação* tem um formato que não prioriza a relação que os personagens adolescentes têm com a sua família. Por isso, geralmente, só a família dos personagens principais são mostradas no elenco.

namorado, “ficado”, ou beijado alguém – sendo por isso tachado de BV –, Roberta (branca) namora Cleiton (negro) sem que seja levantado algum tipo de polêmica.

No fundo essa é só uma aparente diversidade de relacionamentos afetivos entre duas pessoas, pois, na essência, regras sociais como a heterossexualidade, o amor romântico como valor predominante em relação à atração sexual, o companheirismo, a fidelidade e a responsabilidade de um namoro sério são válidas para todos independente da classe social ou da idade. Assim é perceptível que o namoro na série *Malhação* é apresentado de maneira estereotipada e uniforme. Sobre isso recorro de uma preocupação apresentada por Hellmut Becker, em 1970, em conversas sobre a televisão como meio formador, realizadas entre ele, Theodor Adorno e Gerd Kadelbach.

Penso que no fundo existe o perigo de os jovens procurarem imaginar o amor, por exemplo, tal como ele é apresentado na tevê, isto é, assumam para relações humanas muito diretas representações estereotipadas antes que eles mesmos as tenham vivido. E que em seu próprio desenvolvimento procedam fixados em representações estereotipadas. (BECKER 1970 *apud* ADORNO, 1995, p. 81).

### 3.2.6 Homossexualidade: o normal e o diferente

O preconceito contra os homossexuais se fundamenta na crença baseada nos valores da religião judaico-cristã de que o padrão de comportamento sexual “normal” é somente aquele que se destina à procriação portanto o heterossexual. O diferente dessa norma é considerado como doença, perversão ou desvio. Numa atitude que reforça esse ideal de identidade sexual, a *Malhação*, ficção endereçada à juventude contemporânea, não possui em seu elenco efetivo nenhum personagem homossexual. Porém, percebendo que essa temática – independente dos modos de apresentação na mídia – é muito atual, fica difícil deixar de enfatizá-la. E assim, trata-a esporadicamente, através de merchandising social e participações especiais, levantando a bandeira do combate ao preconceito.

Foi assim que em 2006 essa ficção contou brevemente a história da prima de Manuela, Marcela. Ela é uma garota homossexual, que após terminar o namoro com Patrícia (que não aparece na trama), resolve se mudar para o Rio de Janeiro e precisa passar uns dias de

favor, na casa de Raquel, enquanto procura um lugar definitivo para viver. A passagem de Marcela pela *Malhação* foi marcada pelo combate ao preconceito contra esta opção sexual.

**Marcela:** O preconceito existe, é claro, mas o pior não é sentir preconceito na rua, no trabalho ou na escola, o pior é quando acontece dentro da sua própria casa.

**Manuela:** Sua mãe grilou?

**Marcela:** Não só grilou, como esconde de toda família. Tanto que você nem sabia, né?

**Mariana:** Sei lá, Marcela, esconder das pessoas, ter vergonha é bobeira mesmo. Mas eu entendo que sua mãe tenha grilado. É normal ela se preocupar com você, ter medo que você sofra preconceito.

**Marcela:** Olha, Mariana, eu posso garantir que eu vou sofrer muito mais fingindo ser o que eu não sou.

**Manuela:** É, você deve ter ficado arrasada com o amarelado lá que a Patrícia deu, né?

**Marcela:** Fiquei sim, fiquei. Mas sabe Manu, eu até entendo, não é moleza se assumir como gay, não. Tem muita discriminação por aí, oh!

O enredo foi construído de uma maneira que demonstrava a falta de preparo de homens e mulheres adolescentes para conviver com pessoas homossexuais entre eles. E assim suscita a discussão por um período entre 15 e 20 capítulos também desmistificando tabus acerca do estereótipo construído sobre o comportamento dos homossexuais. Isso fica evidente na cena em que Kiko, desejando namorar a Marcela, investe na paquera. Ao final da aula de dança ministrada por ela, ele se aproxima, quando todos já haviam saído do ambiente.

**Kiko:** Mas Manuela comentou que você acabou de terminar um namoro. Olha, nessas horas a melhor coisa que se tem a fazer é sair e se distrair. Topa jantar comigo hoje à noite?

**Marcela:** Valeu Kiko. Eu acho super legal essa sua preocupação comigo. Mas num tô com cabeça pra sair não. (Toca no ombro de Kiko, a uma certa distância física, se despedindo) Vou indo nessa tá, valeu. Obrigada pelo convite.

[...]

**Kiko:** Olha, você tá perdendo uma excelente oportunidade para esquecer o seu ex-namorado.

**Marcela** (Olhando bem no olho de Kiko, num tom de voz sério e compenetrado): Acontece que eu não tenho um ex-namorado. Eu tenho ex-namorada.

**Kiko** (Faz cara de assustado e surpreso, arregalando os olhos e passando a mão na cabeça, meio sem graça, enquanto Marcela olha pra ele com ar de

satisfeita): O quê? Ex-namorada! Namorada? (sorri um sorriso de quem acabara de ouvir uma piada de mau gosto, enquanto Marcela olhava seriamente para ele) Ra, ra, ra, ra, ra, ra, essa foi boa! Ai! Ra, ra, ra, ra, ra, ra, namorada! (percebendo a seriedade do rosto de Marcela, ele pergunta) Você não está falando sério?

**Marcela:** Você acha que eu ia brincar com uma coisa dessas?

**Kiko** (Agora sério e com ar de quem não havia entendido muito bem o que estava se passando): Mas você disse que tinha terminado um relacionamento.

**Marcela:** Terminei mesmo. Terminei meu namoro com a Patrícia.

Nesse momento Kiko anda em círculo olhando para Marcela de cima a baixo, como quem procura um sinal no seu corpo que indicasse a sua opção sexual, na roupa, no jeito de andar ou no comportamento.

**Kiko:** Caraca! Eu não podia imaginar. Você é tão bonita!

**Marcela:** Kiko! Pra ser gay num precisa ser feio né! Não é todo homem gay que fica dando pinta por aí. Também não é toda menina gay que precisa usar charuto e se vestir de moleque.

**Kiko:** Mas você... é charmosa, é (e faz gestos que se referem à beleza do seu rosto).

**Marcela:** Eu gosto de me arrumar de me enfeitar, tenho medo de barata, não sei trocar pneu. Olha, vou te contar uma coisa viu. Mais mulherzinha que eu tá pra nascer.

**Kiko:** Eu... não quis parecer preconceituoso.

**Marcela:** Mas pareceu (fala bem séria). Só pareceu (agora com uma voz mais suave).

**Kiko:** Desculpa, é que eu não esperava isso. Tanto homem querendo ficar com você, e...

**Marcela:** Kiko, uma garota não é gay por falta de opção. Não é uma escolha dos meninos. Tipo assim, então tá, os caras querem ficar comigo e eu não preciso ser gay.

**Kiko:** Eu não quis dizer isso.

**Marcela:** Talvez não, mas disse.

[...]

**Kiko:** Há muito tempo que eu não me sinto assim.

**Marcela:** Assim como?

**Kiko:** Um idiota, completo.

Porém, se Kiko se envergonha de ter demonstrado preconceito e se esforça para se desculpar, o mesmo não acontece com Roberta, Amanda e Priscila, as vilãs de plantão.



**Amanda:** É gay!? Mas você tem certeza? Gente que horror!

**Bel:** Também fiquei chocada!

**Amanda:** Se eu soubesse nem teria feito aula com ela. Ela me tirou pra dança. Vem cá, será que ela tava dando em cima de mim?

**Bel:** Ai, Amanda, sei lá! Não é porque ela gosta de mulher que ela vai chegar em todas as mulheres.

**Amanda:** Vai saber!? Eu vou manter distância dessa garota.

Em seguida e no mesmo ambiente, Amanda conta para Priscila e Roberta:

**Amanda:** Lésbica!!

(Nesse momento Roberta e Priscila fazem cara e voz de nojo.)

**Priscila:** Fico aqui já arrepiada só de pensar que essa doente encostou em mim.

[...]

**Priscila:** Peraí! Peraí amiga! (faz ar de quem teve uma iluminação, uma idéia, um plano) Eu acho que acabei de ter uma idéia pra gente expulsar a sapata daqui.

[...]

**Priscila:** A gente precisa fazer alguma coisa urgente, antes que essa louca apronte alguma.

**Roberta:** Tô com a Pri. Também acho que a gente tem que tomar alguma atitude.

Naqueles dias foram apresentados vários diálogos, nos quais se discutia sobre a homossexualidade. A reação à notícia de ter uma garota homossexual entre o grupo estava condicionada ao nível de maturidade que cada personagem adolescente incorporava. Se em um extremo, as três garotas acima citadas demonstravam sentimentos homofóbicos, por outro lado personagens como Cleiton, Manuela, Cauã, João, Marina, Marcão, entre outros colaboravam com Marcela na lutar contra o preconceito. Os personagens adultos apresentavam completa aceitação pela opção sexual dela. Com isso a série indicava que esse assunto só precisava ser resolvido entre os adolescentes.

Esta foi uma temática que continha objetivos pedagógicos explícitos: combater o preconceito pelas identidades sexuais diferentes e esclarecer os mitos acerca do comportamento homossexual. A pesquisa desenvolvida por Abramovay, Castro e Silva (2004) sobre a

sexualidade e juventude na escola, em 13 capitais do Brasil explicita a necessidade de discussões como essas nos meios de comunicação de massa e nas demais instâncias educativas:

Quando se pergunta aos alunos sobre quais pessoas ele não gostaria de ter como seu colega de classe, aproximadamente  $\frac{1}{4}$  dos alunos indicam que não gostaria de ter um colega homossexual, sendo que os percentuais extremos dessas respostas ficam entre 30,6% (Fortaleza) e 22,6% (Belém), o que corresponde em números absolutos a 112.477 (Fortaleza) e a 43.127 (Belém). (Ibidem, p. 280).

Esta é sem dúvida uma causa muito justa, porém, é difícil, diria até impossível combater esse preconceito com a ausência de personagens homossexuais no elenco efetivo da série *Malhação*. A partir da fala de Priscila, quando expressa que vai dar um jeito de “expulsar a sapata” do meio delas, deduz-se que naquele ambiente não se convive com homossexuais. Nesse programa o homossexual é o “outro”, o que está distante, e os personagens ali representados são os “normais”, fazem parte do comportamento sexual socialmente esperado.

É visível que a *Malhação* – programa endereçado aos adolescentes – nega que na realidade social um considerável percentual de jovens optam e assumem publicamente as opções sexuais diferentes da hétero, independente das condições financeiras ou culturais. Tratar sobre a homossexualidade através de superficiais *merchandisings sociais* que omitem a existência de relações afetivas entre pessoas do mesmo sexo, não apresentando o par romântico da pessoa em questão<sup>66</sup> é uma estratégia implícita de estabelecer a norma com relação ao comportamento sexual de adolescentes.

A despeito de todas as oscilações, contradições e fragilidades que marcam esse investimento cultural, a sociedade busca, intencionalmente, através de múltiplas estratégias e táticas, “fixar” uma identidade masculina ou feminina “normal”, duradoura. Esse intento articula, então, as identidades de gênero “normais” a um único modelo de identidade sexual: a identidade heterossexual. (LOURO, 2001, p. 26).

---

<sup>66</sup> Refiro-me à ausência da namorada de Marcela no elenco. Isso significa que a *Malhação*, embora apresente personagem homossexual através de participação especial, não pode demonstrar suas relações amorosas. Compreendo esta medida como um modo de autocensura na produção de um programa endereçado a adolescentes. Pois o mesmo não acontece nas telenovelas do horário nobre da Rede Globo nas quais já são inúmeros os casais homossexuais apresentados desde a década de 1980.

### 3.2.7 Gênero: papéis masculinos e femininos, semelhanças e diferenças

São encontradas diversas contradições no tratamento dado às questões de gênero na série *Malhação*: ora observam-se discursos progressistas relacionados ao feminismo e condicionando positivamente o comportamento dos personagens masculinos diante das mulheres; ora mostram-se práticas socialmente ultrapassadas, advindas da tradição patriarcal. Nessa lógica, por vezes se apresentam papéis masculinos e femininos definidos como práticas diferenciadas para cada gênero, outras vezes, com funções similares para ambos.

Ao mesmo tempo em que esta ficção apresenta discursos feministas que favorecem a formação de uma opinião mais progressista com relação ao papel da mulher na sociedade atual, relativamente à sua competência no mercado de trabalho demonstra em vários momentos essa mesma mulher competente, economicamente ativa, que chefia família e pode até ser empresária, como um sexo frágil que necessita com frequência dos cuidados e da proteção do homem.

Quando Dona Vilma tira férias, viaja e deixa Deodato<sup>67</sup> lhe substituindo no Giga. O estabelecimento, sob a gerência dele, passa por dificuldades que serão prontamente resolvidas pelas funcionárias Joana, Isabel e Tuca, das quais ele tanto duvida da competência por serem mulheres. Deodato faz o papel de um machista convicto; suas falas são denunciadoras desta convicção e servem para mostrar a posição de outros personagens masculinos sobre o mesmo assunto. Vejamos um diálogo entre ele e Kiko:

**Deodato:** O pessoal fica reclamando do desemprego e coisa e tal, mas eu vou te falar uma coisa: foi um custo achar a caixa aqui do Giga.

**Kiko:** Estranho, toda semana me aparece um lá na loja me pedindo trabalho.

**Deodato:** Não, mas aqui também apareceu um monte de gente pedindo trabalho. Mas, o problema não é quantidade, e sim qualidade.

**Kiko:** Sei como é. É difícil encontrar gente preparada. Todo mundo sem experiência, sem formação.

**Deodato:** Não, não, não é nada disso. Aqui apareceu até doutor querendo trabalho. Gente com faculdade no exterior.

**Kiko:** Não tô te entendendo!

---

<sup>67</sup> Participação de ator cujo nome não obtive informações.

**Deodato:** Rapaz, contratar um funcionário é uma arte. Você tem que ter critérios. Não pode ser uma pessoa nem muito preparada nem muito inteligente. Por isso o ideal é que seja uma mulher.

**Kiko** (Olhando de lado assustado com o que acabara de ouvir): Como é que é?

**Deodato:** É! Tem três critérios para isso: primeiro, a mulher trabalha mais ganhando menos; segundo, a mulher é um ser caprichoso, gosta de tudo muito limpo, é! E terceiro que é principal, a mulher não sabe pensar muito. Elas obedecem sem reclamar.

A reação de Kiko demonstra que a dúvida quanto à competência feminina no mercado de trabalho e quanto a sua capacidade de raciocínio são discussões socialmente ultrapassadas. E, numa prática pedagógica explícita, Deodato faz exatamente o papel do reacionário representado pelo antigo que é soterrado pelo novo: a juventude feminina. Isso é o que acontece na continuação da história de sua participação.

Quando ao comprar grande quantidade de mercadoria perecível em uma promoção, Deodato não se dá conta que o estabelecimento não dispõe de espaço no *freezer*, e fica “no sufoco”. O problema é resolvido de imediato pelas funcionárias. Mas não antes de debochar dele, por sua “incompetência masculina”:

**Bel:** Pois é... Se você aceitasse conselho de mulher, a gente resolveria esse seu problemão em 2 minutos... 2 minutos e meio, no máximo.

**Joana**<sup>68</sup>: Mas como a gente só foi feita pra servir cafezinho né!

**Tuca:** De repente seu Deodato... pinta o cabelo. Isso! Troca a cor do cabelo. Aí você fica mais inteligente e dá uma solução pro seu problemão.

No desfecho dessa discussão, Deodato é demitido e Bel o substitui, ganhando a gerência temporária do Giga. O enredo não discutia somente relações de gênero, mas também geracionais. As três funcionárias além de mulheres eram jovens, e isso também estava subentendido no texto.

Em contradição com o papel de competente e forte que assume na gerência do Giga, Bel, em outro momento, precisa da ajuda do namorado para se livrar de um pretendente um tanto quanto insistente. A história se passa quando ela e Download entram em crise e resolvem terminar o namoro. Ela, sentindo-se desprezada pelo namorado, contrata um rapaz para fazer lhe ciúmes. No desenrolar do conflito, no final de uma festa, o “namorado de aluguel” insiste em “ficar” realmente com ela beijando-a à força. Ela resiste, dizendo que era só um “faz-de-

<sup>68</sup> Elenco de apoio: garçonne do Giga.

conta”. O “clima pesa” com a insistência dele e nesse momento aparece Download, que ao ver a cena (sua namorada sendo “atacada” por outro), num gesto heróico, usa a força física e dá um soco no rapaz, que sai correndo. E os dois (Bel e Download) reatam o namoro.

A fragilidade feminina condiciona o papel masculino: se ela é frágil, a ele cabe protegê-la, ainda mais quando esta é a mulher amada. Quando Manuela, depois de se desentender com Roberta, decide sair da casa de Raquel, indo morar só, num lugar distante e perigoso, Cauã e Eduardo, entram em ação, cada um a seu modo, para ajudarem ela a sair da difícil situação. Cauã descobre que o clube está oferecendo uma vaga para servente que dá direito a moradia, e aceita o emprego para ceder o lugar para Manoela viver. Eduardo, por sua vez, a convida insistentemente para morar na sua casa como hóspede. Assim, eles demonstram que cabe ao homem garantir a integridade física da mulher amada.

Mas não é somente nas relações entre casais que essa regra é válida. Quando Urubu estava preso, Jaqueline ia lhe visitar e foi advertida por ele e pelo irmão João para não ir àquele local, pois não era adequado para ela. Pressupondo, portanto que há ambientes que mulheres “não devem” ir, em função da manutenção de sua integridade física ou moral.

A fragilidade feminina aciona o cuidado e a proteção masculina. Se ela é frágil, necessita da proteção do seu sexo oposto: o homem – que tem o papel de protegê-la como sexo forte que é.

A fragilidade física da mulher diante do homem é um retrato de sua delicadeza e da debilidade de sua constituição moral. A mulher é vista como sentimental, sensível, dócil, indulgente, submissa, indisposta para os trabalhos intelectuais. O homem deve ser o oposto: racional, autoritário, altivo, seco, duro, a mulher é formada para sentir e o homem para pensar [...]. (SEIXAS, 1998, p. 83).

Em contradição com o que afirma Seixas (op. cit.) acima sobre o socialmente esperado do comportamento masculino e demonstrando heterogeneidade nos discursos sobre gênero, na *Malhação* o homem forte, racional, protetor, demonstra capacidade de sofrer e chorar, quando se sente impotente diante do amor. São muitas as lágrimas e os desabafos nos ombros dos amigos. Quando Kitty<sup>69</sup> termina o namoro com Marcão, ele “se debulha em lágrimas”. Seu desespero aumenta quando descobre que ela vai casar com outro. Mas este não foi o único a chorar por amor. João, que desempenha um papel de machão, “pegador”, também chorou e até ficou doente, em estado depressivo, quando se deu por conta que era apaixonado

<sup>69</sup> Personagem que esteve presente na temporada de 2005, quando namorou Marcão.

por Marina, a sua “ex-ficante” e namorada do seu melhor amigo. Esses são tímidos sinais da construção de um discurso diferente do estabelecido sobre a masculinidade. Esse é o homem sensível, que pode chorar e expressar seu sofrer.

Numa mulher, a aproximação interior com um masculino de boa qualidade capacita-a a estar no mundo muito melhor acompanhada, mais “inteira”, para dar conta das questões e tarefas que envolvam o masculino e vice-versa: a aproximação com sua “mulher interna” de boa qualidade capacita o homem a lidar com questões e tarefas que envolvem o feminino de forma mais apropriada. (SOUTO, 2005, p. 164).

Tal sensibilidade os aproximam dos papéis femininos tradicionalmente aceitos, porém não os faz confundir com sexo frágil, apenas denota-se que está havendo uma flexibilidade nos papéis sociais. Porém, tal situação é imediatamente contradita quando eles se agredirem fisicamente. Cena bastante freqüente, que tem como motivo principal a disputa pela mulher amada. Atitudes de briga entre meninos pelo amor de uma garota são comuns na trama. Este comportamento é bastante elucidativo da localização de papéis dos adolescentes do sexo masculino, pois os envolvidos não são punidos por tal ação. De acordo com o tema central da trama, se é por amor, o descontrole é “justificável”.

Desde o início da série são inúmeras as cenas de brigas, em que rapazes vão às “vias de fato” por ciúme, por posse, entre outros motivos. Nesses casos a agressividade é uma reação muito comum. A luta das mulheres adolescentes pelo seu amor se dá de maneira mais passiva, como por exemplo: caprichando na aparência, ou contando com a ajuda de uma amiga próxima.

Ao mesmo tempo em que demonstra essas diferenças marcantes entre o comportamento masculino e feminino, a *Malhação* apresenta uma diversidade de atividades que tradicionalmente eram desempenhadas somente por homens ou somente por mulheres, como função dos dois gêneros. Na escola os esportes são praticados pelos dois em um mesmo time; homens e mulheres cuidam das tarefas domésticas, cozinham, lavam, passam; sendo que na cozinha alguns deles – normalmente os adultos – se destacam. Garotos e garotas podem ter a atitude de iniciar um namoro, mostrando como única dificuldade a timidez; e ambos os gêneros são sensíveis quando o assunto é amor, podendo chorar e se desesperar caso percam o objeto de desejo.

Dando continuidade às evidências e reflexões acerca do currículo cultural endereçado aos adolescentes através da série *Malhação*, no tópico seguinte trato das representações do corpo apresentadas nas narrativas e imagens da trama, enfatizando seus discursos acerca da beleza humana.

### **3.3 PADRÕES DE BELEZA DO CORPO NO CURRÍCULO CULTURAL DA *MALHAÇÃO***

Na presente discussão reflito sobre a pedagogia cultural do corpo na série *Malhação*, privilegiando aspectos que contribuem para a (re)produção de determinados conceitos de beleza. Para tanto, considero que o belo é um construto social, suscetível às oscilações culturais e espaços-temporais. Enfatizo essa questão, devido sua predominância nos discursos implícitos daquela produção. Reconheço, no entanto, que esse recorte não exaure a problemática da presença do corpo naquele programa. A diversidade ali evidenciada de conteúdos acerca desse objeto possui outras conotações que necessitam de maior aprofundamento. As reflexões elaboradas aqui buscam desvelar os sentidos do conceito de beleza e as instituições que reproduzem tal discurso. Para tanto utilizei falas e imagens do programa que fossem elucidativas.

#### **3.3.1 Sobre o corpo<sup>70</sup>**

A partir de gestos e formatos o corpo tem o poder de nos falar da história de uma época e lugar aos quais pertencem ou pertenceram. Nos corpos se inscreve de várias maneiras a cultura a partir de códigos, regras e normas às quais as pessoas são submetidas constantemente, embora suas identidades nem sempre correspondam ao que é visível ou aparente.

---

<sup>70</sup> Entre os autores que trabalham com o tratamento dado ao corpo humano presente nos textos dos currículos culturais podemos citar: Figueira (2002): representação do corpo nas revistas femininas; Louro (2003): o cinema como pedagogia; Meyer (2003): sexualidade e gênero a partir de notícias científicas da imprensa escrita; Rael (2003): gênero e sexualidade a partir dos desenhos da Disney; Garcia (2005): representações do corpo nos esportes televisionados. O que coincide nestas pesquisas, além dos enfoques relacionados ao corpo, é a constatação do apelo afetivo como um dos principais dispositivos pedagógicos, utilizado para garantir a adesão ao produto e às suas ideologias.

O corpo, não somente o infantil, está constantemente aprendendo na relação, na interação com o outro – a família, o grupo de amigos, o par amoroso – este outro pode materializar-se, ainda, através da televisão, dos livros, da Internet, das revistas, enfim, da mídia de um modo geral e dos modelos idealizados que apresenta. (ANDRADE, 2003, p.108).

A realidade que nos envolve desde o nascimento é a maior responsável pela educação dos nossos corpos. Essa é uma formação com face polissêmica e se processa de um modo singular: palavras, olhares, gestos, coisas, lugares. É uma ação quase que invisível e de efeito imprevisível.

Nesse sentido, o corpo é sempre resultado provisório de pedagogias que o conformam em determinadas épocas e lugares, sendo assim, marcado e distinto muito mais pela cultura e pela história do que pela pretensa essência natural<sup>71</sup>. Adquire diferentes sentidos no momento em que é investido por um poder regulador oficial (FOUCAULT, 1979) que o ajusta em seus menores detalhes, impondo limitações, autorizações e obrigações paralelas a sua condição fisiológica; esse poder não emana de nenhuma instituição ou indivíduo, pelo contrário, estabelece-se com sutileza, nas dinâmicas sociais.

### 3.3.2 A beleza como construto social

O grande poeta da Bossa Nova, Vinícius de Moraes (1992, p. 227) já dizia: “As muito feias que me perdoem/ Mas beleza é fundamental”. A famosa frase não diz objetivamente o que é uma mulher bonita ou feia. Apenas afirma que “beleza é fundamental”, sem maiores questionamentos, mas sugerindo que ser bonita é necessário para ter aceitação social e a feiúra pode ser sinônimo de exclusão. Há quem diga até que “a beleza está nos olhos de quem vê”, sendo assim percebida como uma relação entre a obra e o seu fruidor. Mas, mesmo nesta acepção, beleza continua sendo um pressuposto para a aceitação, nas relações de namoro, casamento, amizade, empregos, afinal, “agrada aos olhos de quem vê”. Atualmente percebe-se que a beleza para homens e mulheres pode ser definidora do *status*.

---

<sup>71</sup> Essência natural refere-se aos aspectos biológicos ou genéticos do corpo humano, se contrapondo ou completando supostamente os seus aspectos culturais.



Mas, afinal, o que é a beleza? Como se define que uma pessoa é desprovida de beleza ou a tem em excesso? De acordo com Eco (2004), na Grécia antiga não havia um padrão de beleza física determinado, uma estética ou uma teoria, portanto ela estava sempre associada a outras qualidades tais como justeza, bondade e coragem; e embora textos poéticos da época falem de pessoas belas, com é o caso dos homéricos sobre Helena de Tróia, não se pode afirmar que trazem uma estética definidora de formas belas para aquela cultura. Uma primeira compreensão da beleza para os gregos antigos pode ser entendida com a tradução da palavra “*kalón*: aquilo que agrada, que suscita admiração, que atrai o olhar.” (Ibidem, p. 40).

No Japão imperial, a beleza feminina estava associada ao tamanho dos pés, quanto menores, mais belas suas donas. Este padrão provocava nas mulheres o medo do crescimento dos pés, levando muitas a realizarem cirurgias que lhe causavam sérios problemas ortopédicos. Em algumas tribos africanas, a mulher mais bela é definida pelo tamanho do seu pescoço – o que justifica a utilização de argolas de metal para viabilizar o desenvolvimento da musculatura dessa região corporal. Durante a Idade Média e o Renascimento, a gordura era sinônimo de beleza e abundância para homens e mulheres. Esse padrão também estava associado à saúde. Como afirma Eco (2004, p. 14) “[...] é possível que além das diversas concepções de Beleza existam algumas regras para todos os povos em todos os séculos. [...] a Beleza jamais foi algo de absoluto e imutável, mas assumiu faces diversas segundo o período histórico e o país.”

Mas, objetivamente, o que pretendo discutir neste tópico é se e como a série *Malhação*, dentre outros produtos da mídia contemporânea, colabora na definição do que seja a beleza de um corpo humano. Parto do princípio de que a beleza é algo socialmente desejável e sinônimo de aceitação, logo não é algo dado, ou natural; e a elaboração do seu conceito é proveniente de um ou de vários discursos, submetidos a relações de poder.

Sant’Anna (1995) explica que na primeira metade do século XX, a beleza feminina era diretamente associada à saúde e à higiene, enquanto a feiúra à doença e à fraqueza. Nesse mesmo período, essa qualidade ainda podia ser considerada como uma bondade divina concedida por Deus, um “dom natural”; portanto, a mulher bonita devia ser recatada, e ter *pureza n’alma* e não era aconselhável intervir no próprio corpo utilizando maquiagem exageradamente.

A partir do final da década de 50 e início de 60 esse discurso se modificou, não estando mais associado à recatamento e nem somente à saúde e higiene, mas também ao prazer

de ser e sentir-se bonita. Esse período coincide com a eclosão dos meios de comunicação de massa – rádio, cinema, televisão, revistas femininas – nos quais as atrizes, as misses, as musas, todas as mulheres consideradas bonitas, se apresentavam aconselhando incessantemente mulheres comuns a se tornarem também bonitas, atraentes e jovens no seu cotidiano.

A partir de então só era/é feia quem quisesse/quer, e feiúra passou a ser (e ainda é) somente um problema de auto-estima. Ou então (quem sabe!), uma questão financeira, pois não havia/há nada que não pudesse/possa ser comprado para corrigir as insatisfações com o próprio corpo<sup>72</sup>. Esse foi o contexto ideal para o mercado da beleza se instaurar com todos os cremes, plásticas, maquiagens, bem ao estilo consumista norte-americano do pós-guerra, *american way of life* (estilo de vida americano).

Desde então, beleza, juntamente com a sexualidade, são fortemente condicionadas pela descoberta do corpo como objeto carregado de grande valor comercial. Com a revolução sexual da década de 70, os corpos femininos começam a ser mostrados na mídia. Eles são colocados no centro: na publicidade, na moda e na cultura de massas em geral, investidos narcisisticamente como objetos de fetiche. Isso se dá em processos de legitimação e imposição de “formas belas”. As palavras de Del Priore (2000) são desveladoras da nova tendência imposta aos corpos. Para ela o nu na mídia incentivou o corpo a desvelar-se em público:

A solução foi cobri-lo de cremes, vitaminas, silicones e colágenos. A pele tonificada, alisada, limpa, apresenta-se como uma nova forma de vestimenta, que não enruga nem “amassa”, jamais. Uma estética esportiva voltada para o culto do corpo, fonte inesgotável de ansiedade e frustração, levou a melhor sobre a sensualidade imaginária e simbólica. Diferentemente de nossas avós, não nos preocupamos mais em salvar nossas almas, mas em salvar os nossos corpos da desgraça da rejeição social. Nosso tormento não é o fogo do inferno, mas a balança e o espelho. “Liberar-se”, contrariamente ao que queriam as feministas, tornou-se sinônimo de lutar, centímetro por centímetro, contra a decrepitude fatal. Decrepitude, agora, culpada, pois o prestígio exagerado da juventude tornou a velhice vergonhosa. (Ibidem, 2000, p. 11).

Juntamente com esse novo discurso de beleza emergiu um grande mercado em sua função: a indústria de cosméticos, os alimentos *lights* e dietéticos, as academias de ginásticas e o mercado das cirurgias plásticas. Aumentaram também as produções da indústria cultural enfatizando um padrão de beleza sobre o corpo e impondo-o como um valor simbólico, com o

---

<sup>72</sup> Os verbos estão em dois tempos nessa oração porque considero que essa questão é bastante atual.

seu poder de alcance em todos os segmentos sociais<sup>73</sup>. Nas palavras de Horkheimer e Adorno (2000), esse é um grande *sistema* interativo.

Ao tratar sobre a beleza humana na contemporaneidade com a mesma percepção até então explicitada, Eco (2004) nos fala de uma “Beleza do consumo” e para ele a característica principal desse conceito é a capacidade de inclusão das diferentes formas e cores humanas. São muitos e diversos os estilos que podem ser considerados belos:

Os *mass media* são totalmente democráticos, oferecem um modelo de Beleza para quem já é dotado de graça aristocrática e outro para a proletária de formas opulentas; a ágil Délia Scala oferece modelo para quem não pode se adequar à “avantajada” Anita Ekberg; para quem não tem a Beleza máscula e refinada de Richard Gere, há o fascínio esguio de Al Pacino e a simpatia proletária de Robert De Niro. [...] Os *mass media* [...] não apresentam mais nenhum modelo unificado, nenhum ideal único de beleza. (ECO, 2004, p. 425-426).

Embora estas sejam reflexões de extrema importância para pensarmos a diversidade desse conceito na atualidade, é necessário fazer algumas considerações sobre alguns aspectos encontrados nos conteúdos da mídia quanto a esse assunto. A exótica beleza negra possui espaço limitado na publicidade, no cinema e na televisão; as pessoas gordas, bem como as que demonstram em seus corpos a maturidade que possuem (pessoas idosas e de meia-idade) estão excluídas do que é considerado belo.

Como afirma Eco (op. cit.), a mídia em consonância com o mercado desempenha um papel fundamental na formulação do conceito de beleza, de maneira bem mais ampla que esta foi em outros períodos da história. Porém, de acordo com os ditames da pedagogia midiática, ser belo é sinônimo de magreza e juventude. A telinha da TV, o telão do cinema, as revistas femininas, os desfiles de modas, os discursos publicitários é que nos dizem como deve ser a mulher ou o homem bonito. Isso se dá através de discursos repetitivos, insistentes, implícitos e explícitos, que enfatizam diuturnamente corpos magros e altos, mulheres loiras com cabelos lisos, homens musculosos e jovens, que ironizam os corpos cheios, disformes e enrugados pelo tempo.

---

<sup>73</sup> Se antes eram discursos produzidos predominantemente para as mulheres, desde a década de 90 este mercado da beleza foi aberto para o público masculino, surgindo a figura do metrosssexual, dissolvendo os conceitos e representações do seja masculino e feminino. Ampliou-se vertiginosamente o mercado para as vaidades masculinas, que oferece produtos e serviços como limpeza de pele, plásticas, roupas e perfumes de grife, etc.

Diante do exposto, surge a questão que norteia a reflexão aqui empreendida: como a série *Malhação* materializa a relativa diversidade do conceito de beleza em vigor? Durante as observações empíricas percebi que os discursos contidos nesse programa acerca da beleza humana se apresentam predominantemente de maneira implícita, vindo à tona esporadicamente. É válido recordar aqui que o poder pedagógico dos discursos implícitos é superior aos demais, pois está imbuído de violência simbólica que camufla e naturaliza os fatos apresentados.

### 3.3.3 A beleza apresentada através do discurso implícito

Para analisar essa questão é necessário que lembremos da relação de dependência financeira que a *Malhação* mantém com o mercado da moda juvenil, bem como com a indústria de artigos desportivos de onde advêm os patrocínios para a sua realização<sup>74</sup>. Essa ligação possui o poder de determinar em grande medida que pessoas com determinados tipos físicos são contratadas para fazerem parte da série. Para tanto não basta que sejam competentes atores e atrizes, é necessário que antes de tudo possuam um perfil físico com capacidade de agradar os patrocinadores do programa, ou capaz de agregar uma boa imagem aos produtos através dos quais serão oferecidos: roupas, acessórios, material esportivo, eletro eletrônicos, refrigerantes, entre inúmeros outros.

Se por um lado normalmente as suas narrativas não fazem nenhuma menção verbal sobre que características físicas devem possuir homens e mulheres para serem considerados belos, por outro se observa a ostensiva apresentação de formas físicas padronizadas. Por mais de 11 anos consecutivos essa ficção nos mostra imagens de personagens jovens, todos (salvo as raras exceções) são magros, altos, possuem pele lisa e predominantemente branca, em sua maioria são loiros ou apresentam cabelos pretos e lisos<sup>75</sup>. Esse é o mesmo tipo físico da maioria de homens e mulheres mostrados na publicidade, nas telenovelas e no cinema, são os corpos midiáticos ou televisíveis, donos da mais perfeita forma estética da atualidade. As imagens a seguir evidenciam a implícita beleza presente na série *Malhação*.

---

<sup>74</sup> A despeito deste assunto, não consegui informações sobre quais marcas patrocinam a *Malhação*.

<sup>75</sup> Essas questões são discutidas em tópico subsequente, quando reflito sobre as questões étnico-raciais na série *Malhação*.



Figura 50  
Manuela e Marina na casa de Raquel  
(11.05.2006).



Figura 51  
Da esquerda para direita: Cauã, Mulambo e  
Cleiton. Em imagem disponível no site<sup>76</sup>.



Figura 52  
Jaqueline e Urubu no pátio da escola (30.03.2006).



Figura 53  
Eduardo e Manuela, na casa de Raquel  
(01.05.2006).

Eis as evidências incontestáveis da beleza juvenil proposta na série em análise: corpos masculinos e femininos esbeltos; pele lisa, predominantemente branca e sem rugas; cabelos loiros e lisos para as mulheres, com a opção de ondulação para alguns homens; dentes e olhos claros – todos vestidos com os últimos lançamentos de roupas e acessórios. Os estilos do figurino podem ser encontrados nas lojas dos *shoppings* que se dedicam à moda juvenil e artigos esportivos. Enfim, esse é o padrão de beleza implícito que não necessita ser textualmente falado. Apenas é mostrado com naturalidade, insistência e discrição, conseguindo assim a aceitação e afirmação como a “verdadeira” beleza graças ao poder simbólico de quem a anuncia (a mídia).

<sup>76</sup> Disponível em: <<http://www.globo.com/malhacao>>.

### 3.3.4 As contradições pedagógicas acerca da beleza

Embora sejam realmente raras essas ocasiões, na temporada de 2006 foi possível registrar um importante momento em que o conceito de beleza foi tratada de forma direta, evidenciando-se preferências de padrões estéticos. Tudo aconteceu durante a participação do Deodato – o “gerente machista” mencionado no tópico anterior –; ele anunciou uma vaga para o cargo de caixa do Giga. Tuca se interessa e se dirige até a lanchonete pretendendo ser entrevistada.

**Tuca:** Oi, eu vim a respeito da vaga temporária.

**Deodato** (Após olhar para ela com expressão avaliadora): Desculpe querida, mas a vaga não é pra garçonete. Até a próxima.

**Tuca:** Eu sei, a vaga é pra caixa, né? É essa que eu tô interessada. Já tá preenchida?

**Deodato:** Você!?! É só olhar pra você e ver que você não tem o perfil para o cargo. Muito obrigado por ter vindo!

**Tuca:** E por... por... por que não?

**Deodato:** Menina! É só te olhar, e ver que teu lugar não é aqui. Teu lugar é no shopping, no salão de beleza, na praia e não atrás de um caixa.

**Tuca:** E o que o senhor tá querendo dizer? Que eu não sei fazer conta? Olha só eu vou te contar uma novidade: eu sou ótima em matemática.

**Deodato:** Loira desse jeito? Olha menina, com todo respeito, você é uma menina linda. Mulher bonita não precisa trabalhar. Com essa estampa você arruma um marido rico fácil, fácil.

**Tuca** (Com expressão de nojo, de decepção): Eu não tô crendo no que eu tô vendo. Isso é o cúmulo, o cúmulo do preconceito. O senhor é um machista nojento.

Desapontada pelo preconceito sofrido, ela resolve dar-lhe uma lição. Para tanto, decide se disfarçar de “feia”, falsificar seu nome e pleitear novamente a vaga. Outra vez no Giga, Tuca agora conversa com Deodato sobre o emprego, disfarçada de “Tereza”<sup>77</sup>: gorda, cabelos pretos, repartidos ao meio e amarrados de cada lado, traz um sinal preto no queixo, tem dentes inclinados pra frente, usa óculos grandes, macacão folgado com camisa rosa listrada por dentro.

<sup>77</sup> Esse foi o nome que ela inventou para enganar Deodato depois da transformação.



Figura 54

Tuca, disfarçada de Teresa e Deodato no Giga (09.05.2006).

**Tuca:** Bom dia! Bom dia! Eu fiquei sabendo que vocês estão precisando de uma pessoa pra trabalhar no caixa. Ainda tem vaga?

**Deodato:** Tem. Mas você tem experiência?

**Tuca:** Bom, eu trabalhei numa confecção onde eu fechava o caixa todos os dias. Pode não parecer, mas eu sou ótima em conta.

**Deodato** (Observando-a por completo mais uma vez como olhar avaliador, mas não a reconhece): Falar a verdade, parece que sim. Aparentemente você parece ser perfeita para o cargo. Você é casada?

**Tuca:** Não, não. Imagine! Eu sou muito jovem pra isso. É, é, é que eu priorizo muito a minha vida profissional, sabe? Sempre!

**Deodato:** Foi o que eu pensei. Qual o seu nome?

**Tuca:** Tereza! Tereza Maia.

**Deodato:** Então estamos acertados Tereza. Você começa hoje à tarde mesmo, e não permito atrasos.

**Tuca:** Ok! Hoje à tarde estarei aqui. Obrigada! E até logo.

Tuca se despede e sai do ambiente, enquanto Deodato conversa em monólogo, expressando sua opinião sobre a aparência da entrevistada.

**Deodato:** É bom que priorize o lado profissional, porque essa! Essa! Coitada! Essa não vai casar tão cedo.

Quando o “machista” afirma que Tuca é bonita demais para o cargo pretendido e contrata Tereza por ser feia, além da expressão de preconceito, ele está estabelecendo os critérios de beleza e de feiúra presentes na *Malhação*. Quanto à beleza, estende o padrão dela

para a maioria das mulheres jovens do elenco. Salvo as diferenças individuais, a maioria apresenta um biótipo próximo ao dela: magra, alta, cabelos longos, loiros e lisos.

Quanto à feiúra, ele assim como os demais personagens envolvidos nas cenas em questão, expressam-na em oposição à beleza acima estabelecida: ser feia é não ser magra, não ser loura, não possuir dentes alinhados, não se vestir com roupas da moda. Apesar de ter sido o “machista e preconceituoso” o avaliador da beleza dela, não estando portanto, em situação de afirmar uma “verdade” devido ao papel que desempenha, expressa o discurso de beleza da *Malhação*. O mesmo humor que trata do preconceito contras as mulheres bonitas e louras se constitui em outro preconceito, agora contra as pessoas que estão com peso fora do padrão estabelecido pela mídia e que não se vestem de acordo com os últimos lançamentos da moda.

Quando a série *Malhação* apresenta em seu elenco uma maioria jovem magra, branca, cabelos loiros e lisos, com olhos claros e vestidos com roupa da moda de acordo com o currículo cultural de outros produtos da mídia como o cinema e a publicidade, está impondo um padrão de beleza que necessariamente não representa a maioria, mas esta maioria se identifica com ele na construção de suas subjetividades e identificações. Embora este programa tenha em seu elenco algumas pessoas gordas, negras e de meia idade, esses se apresentam como personagens secundários, estando lá para cumprirem um papel “politicamente correto” da emissora na discussão da diversidade que é muito presente na sociedade atual.

Constrói-se assim o padrão de corpos televisíveis, que salvo as exceções da recepção, serão assimilados e idealizados por telespectadores que desejam possuí-los. Este é um dos currículos culturais destinados aos adolescentes pela televisão brasileira. As imagens daqueles corpos “perfeitos” e a sua aceitação social permeiam as identidades e subjetividades dos seus telespectadores, subentendendo-se que o seu sucesso depende da beleza dos seus corpos. E a sua estratégia pedagógica é a repetição que se transforma em naturalização.

Diante do até então exposto é possível, se não necessário, levantar algumas discussões plausíveis sobre o *status* do corpo na cultura e economia em que estamos inseridos e levantar alguns desafios para o sistema educacional formal. Na sociedade capitalista, o corpo é ao mesmo tempo objeto de capital e fetiche. Nestas duas funções, ele sempre deve ser investido tanto econômica como psicologicamente. As próteses, os silicones, a busca pelas academias de ginástica, baixa auto-estima e a conseqüente procura por psicólogos, psicanalistas, são



resultantes desse sistema. Todos esses investimentos estão atrelados ao poder de consumo e não são nunca considerados como supérfluos, mas como o necessário para que nos sintamos bem.

A imagem dos corpos nus explícitos publicamente, não é mais pecado, desde que estes sejam sarados, perfeitos, bem feitos, musculosos e bem definidos. O “pecado” é mostrar a deformação, a velhice, as rugas, as gorduras localizadas, entre outras. Nesse sentido, há que se fazer um paralelo entre os pecados da Idade Média e os da “Idade Mídia”<sup>78</sup>: na primeira, em nome da religião, os corpos eram castigados por serem réus em potencial e culpados dos pecados exaltados pelo cristianismo; a mente era sempre superior ao corpo. Agora, na “Idade Mídia”, ele continua sendo acusado, não pelos crimes anteriores, mas pelo fato de não estar na forma padrão. E surgem efeitos dramáticos e frustrantes da culpa e seus castigos: adolescentes sofrem de anorexia, inventam dietas mirabolantes e humanamente impossíveis; jovens e adultos se esforçam fisicamente em exercícios diários nas academias.

Os castigos só mudaram de objetivos, mas continuam em nome da promessa, do ideal, do inexistente, em busca da felicidade ilusória. Na Idade Média, o corpo sofria em busca da vida eterna; na “Idade Mídia”, o corpo sofre em busca da felicidade e da aceitação social. Em ambos os tempos sofre-se por promessas que são suscitadas através da imagem. A substituição de uma determinada cultura do corpo por outra não significa a sua liberdade. O corpo de hoje, modernamente considerado, ao invés de se impor como instância de desmistificação, está tão somente em função do dogma do consumo como sendo a sua descoberta e libertação. A ênfase dada ao corpo, e a crítica da desvalorização que tinha numa cultura predominantemente religiosa, significa a troca de uma ideologia por outra.

No campo da educação há que preocupar, escola, professores, pais e estudantes em instaurar um processo de reflexão crítica e dialógica constante em relação a essas práticas pedagógicas do currículo cultural que operam basicamente na perspectiva de fomentar a ampliação de mercados (industrial cultural) e a formação de consumidores através de modelos degeneradores de educação dos corpos.

No tópico seguinte darei continuidade às discussões acerca do currículo cultural presente na série *Malhação* enfatizando alguns aspectos das relações raciais ali presentes. Diferente de outros temas abordados, percebo este com maior independência em relação ao

---

<sup>78</sup> O termo “Idade Mídia” é utilizado por Rubim (2000) para referir-se à contemporaneidade, quando os sujeitos são fortemente influenciados pela mídia.

público endereçado. As características das relações étnico-raciais que observei são similares em outros produtos da mídia televisiva e reproduzem o que vivenciamos no Brasil.

### **3.4 A PRESENÇA/AUSÊNCIA DO NEGRO NA *MALHAÇÃO***

Para a discussão proposta aqui, inicialmente me detenho sobre o que é o racismo e as especificidades desse sentimento na sociedade brasileira; na seqüência discuto como o conceito de violência simbólica, elaborado por Bourdieu (1989b; 2003), nos ajuda a evidenciar a as características da discriminação na mídia e na sociedade brasileira; em seguida, elucido as relações étnicas existentes percebidas através do trabalho de observação empírica da série *Malhação*.

De acordo com Kabengele Munanga (2004, p. 179) racismo é um

Comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes do ódio, em relação às pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como a cor da pele, tipo de cabelo, formato de olho etc. Ele é o resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira.

A prática do racismo pressupõe uma ação discriminatória e um sentimento de superioridade perante o que se apresenta como diferente. Soares (2005, p. 5) esclarece abaixo o que seja discriminação nos seguintes termos:

É a maneira de atribuir valor a uma coisa de forma a distingui-la de outra, separando-as, diferenciando-as, afirmando soberania de uma sobre a outra, colocando restrições de modo que apareça uma linha divisória entre elas que impossibilite sua união e, ao mesmo tempo, fique claro através desta separação o valor hierárquico de uma e o poder que esta exerce sobre a outra, estabelecendo um campo de embate, pois na discriminação acontece sempre uma desqualificação de uma e a qualificação de outra. Sempre quem discrimina julga que o seu padrão é superior à coisa que ele ou ela discriminou e esta suposição quase sempre vem junto com atribuição de poderes do discriminante sobre o discriminado.

O racismo tem suas bases científicas na eugenia nascida sob o impacto das descobertas de Darwin sobre a evolução das espécies durante a segunda metade do século XIX;

se fundamenta na crença de que os brancos europeus têm capacidade intelectual e cultural superior aos tipos humanos que vivem em outras regiões da terra. Portanto, esse comportamento é dirigido principalmente a afrodescendentes, índios, asiáticos, judeus e mulçumanos – pessoas que, além de não serem originárias da Europa, têm um fenótipo visivelmente diferente e possuem outros modos de vivenciar a cultura e a religião.

Entendo o racismo como um etnocentrismo que se vale da produção de um discurso ideológico baseado no racionalismo, na religião cristã e na incapacidade de apreciar o diferente para se mostrar superior. Portanto, reflete relações de poder se valendo de aspectos biológicos como a cor da pele e do cabelo e de diferenças culturais para justificar uma soberania e discriminar o outro.

Em lugares do mundo que têm expressiva população afrodescendente junto com uma incisiva cultura eugenista, como os EUA e a África do Sul, por exemplo, o racismo causa a exclusão, o preconceito, a intolerância e o *apartheid*. A violência física muitas vezes é o resultado mais cruel dessa realidade explícita. Porém, por ser desvelada, origina importantes movimentos de oposição como os organizados por Martin Luter King e Nelson Mandela entre outros.

De acordo com Borges (2002), a quantidade de negros do Brasil só é inferior à Nigéria. No entanto convivemos com um tipo de racismo que se diferencia de outros lugares do mundo, porém não é menos complexo. Com o pano de fundo da tão badalada “democracia racial”, tal sentimento é reforçado pela estética do branqueamento e marcado pela invisibilidade social de negros e índios. Estes são comportamentos explicitados a partir da nossa formação política, étnica e cultural.

O Brasil é herdeiro de uma cruel escravidão negra que perdurou por mais de 300 anos. Durante os períodos colonial e imperial foram trazidos da África 4 milhões de negros “sem alma” para comercialização e utilização de sua mão-de-obra no mais pesado trabalho braçal. Aqui chegando, os negros foram vítimas das mais desumanas violências físicas e psicológicas. Os índios que aqui estavam, foram resistentes ao sistema de escravidão, sendo, por isso, duramente massacrados e quase extintos.

As crenças que fundamentavam o racismo aqui, primeiramente religiosas e depois pseudocientíficas, eram as mesmas da Europa. Porém, enquanto lá havia uma severa política de eugenia, que não tolerava a miscigenação, aqui havia a mistura de raças praticada em larga

escala. Homens brancos, predominantemente portugueses, senhores de engenhos, abusavam sexualmente de negras e índias, gerando uma grande quantidade de mestiços. Misturavam-se arbitrariamente três raças: brancos, negros e índios.

Baseado nessa miscigenação, Gilberto Freyre, em sua obra *Casa Grande e Senzala*, que intelectuais afirmam ser tradutora das raízes culturais do Brasil, sugere que aqui seja o país da democracia racial<sup>79</sup>. Isso vai colaborar com o mito que envolve até os dias de hoje, as relações étnicas da sociedade brasileira.

O mito da democracia racial brasileira nasce com base no argumento da importância da miscigenação cultural para o país, extraído da obra de Gilberto Freyre e do seu raciocínio sobre o fato de que o Brasil dificilmente poderia ser racista, em decorrência tanto do hábito recíproco de convivência com a diferença racial nascida na intimidade das relações, e do intercuro sexual, mantidos desde a época da escravidão entre os senhores da casa grande e a criadagem da senzala, quanto da (aparente) cordialidade da vida social brasileira, constantemente observada pelos visitantes estrangeiros. (ARAÚJO, 2000, p. 29).

As sugestões de Freyre (op. cit.) desconsideram o caráter arbitrário das relações inter-raciais que aqui ocorreram; marcadas por questões de poder que envolvem raça e gênero, pela subordinação cultural e econômica do negro e do índio pelo branco, e pela tentativa de branquear o país através de políticas de imigração.

Com o fim da escravidão em 1889, a elite política e cultural brasileira temia que se formasse aqui um país de identidade negra, visto que a maioria da população era afrodescendente. Acreditava-se que com tais heranças étnicas nunca chegaríamos a ser um país realmente civilizado. Pensando assim foi que se esforçaram para substituir a mão-de-obra escrava pelo trabalho dos imigrantes europeus brancos, e no final do século XIX e início do século XX o Brasil abriu suas portas para a imigração, porém estabelecendo formalmente que

[...] a polícia dos portos deveria impedir a entrada de criminosos, mendigos, indigentes e indígenas da Ásia e da África [...] e imigrantes serão admitidos de conformidade com a necessidade de preservar e desenvolver o Brasil, na composição de sua ascendência européia. (ARAÚJO, 2000, p. 27-28).

Aquela era uma evidente política de eugenia e uma tentativa de livrar o país da mestiçagem negra.

---

<sup>79</sup> Cf.: Araújo, 2000.

A ideologia da democracia racial ajudou a camuflar o racismo historicamente existente e silenciá-lo, dificultando seu tratamento e sua cura. Tratar sobre essa problemática nas escolas, na mídia e até na família é quase um tabu, pois afirma-se categoricamente que não somos racistas. Porém, o Brasil que diz não possuir tal sentimento demonstra estatísticas econômicas e educacionais desveladoras que falam por si só. Somos uma nação onde a redundância da frase a seguir é a realidade: “a maioria dos pretos e pardos são pobres e a maioria dos pobres são pretos e pardos.”<sup>80</sup>

Além das desigualdades sociais, o racismo à *brasileira* produziu entre os afrodescendentes e indígenas uma auto-estima deficiente, a ponto de negarem a própria origem étnica. É assim que

Muita gente negra nega ser negra e muito índio não quer ser índio, ou alguns grupos dizem que aqui não tem negro ou não tem índio, pois o negro e o índio, ao longo do processo discriminatório infligido a suas raças sofreram tanto que, [...] se desfizeram de dados ou elementos que possam identificá-los. (SOARES, 2005, p. 7).

Gerou-se uma identidade racial negativa de difícil reversão, ainda mais sendo reforçada pela indústria cultural, especialmente pela mídia televisiva, que apresenta freqüentemente situações que refletem as relações étnicas brasileiras, praticando um racismo dissimulado, invisível; sendo esta a sua forma mais cruel e predominante no Brasil.

### **3.4.1 Violência simbólica**

Bourdieu (1989b) formula o conceito de violência simbólica para descrever os processos de dominação que se dão através da imposição do sistema cultural. Ele considera a cultura como um sistema de símbolos selecionados ao longo da história de acordo com os interesses da classe superior. Tais produções simbólicas estão fundamentadas em ideologias que são coletivamente apropriadas, embora sirvam a interesses particulares do grupo dominante.

---

<sup>80</sup> De acordo com estatísticas selecionadas por Borges (2002), em 1999, entre as pessoas pobres 35,8% eram brancas e 63,6% negras; entre os indigentes 30,7% eram brancas e 68,8% negras; entre os analfabetos com mais de quinze anos, 8,3% eram brancos e 19,8% negros.

“A violência simbólica expressa-se na imposição ‘legítima’ e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante. [...] O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima desse processo: ao contrário, o oprimido considera a situação natural e inevitável.” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 1) ou seja, a violência simbólica é efetivada com a “cumplicidade” daqueles que a sofrem.

[...] violência simbólica é essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro, etc.) resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto. (BOURDIEU, 2003, p. 160).

Assim, os grupos subalternos têm como referência os ideais de vida construídos do ponto de vista dos dominantes, sem perceber que auxiliam para a manutenção das formas de dominação, porquanto percebidas como naturais. É partindo desse princípio que o conceito de violência simbólica é bastante útil para compreensão do processo pelo qual as pessoas de etnias diferentes do branco europeu foram vítimas durante o processo de formação da sociedade brasileira.

O tipo de violência simbólica que se deu no Brasil imperial e colonial se iniciou com a compreensão divulgada pela igreja de que os negros não tinham alma; foi reforçada pelo Estado brasileiro com a adesão às políticas eugenistas que aconteciam na Europa e nos Estados Unidos, gerando aqui a política de branqueamento do país, efetivada com a vinda dos imigrantes europeus. E, posteriormente, foi consolidada com a ideologia da democracia racial, que ainda produz um racismo velado, dificultando a oposição para quem o sofre.

Esse processo de violência simbólica é reproduzido na escola quando prioriza entre seus conteúdos a cultura erudita branca e trata a indígena e negra, recortando e estereotipando, como folclore. Outro tipo de violência simbólica realizada contra essas etnias se dá atualmente na mídia televisiva ao reproduzir as práticas da igreja, do Estado e da escola, num momento em que a sociedade, impelida pelo movimento negro, discute freqüentemente ações que revelem sentimentos e práticas racistas.

A presença do negro nas produções de ficção da televisão brasileira é marcada por uma quantidade ínfima, que não ultrapassa 10% do elenco; por papéis estereotipados: o cômico, o bom negro, o serviçal, o pobre. Os personagens de crianças negras aparecem geralmente em situação de vulnerabilidade social, seja como menino de rua, delinqüente, em exploração de mão-de-obra ou sofrendo algum tipo de violência e o tema racismo é tratado como um tabu, sendo evitado ou simplesmente omitido.

Essas afirmações são evidenciadas no tópico seguinte, no qual analiso a série *Malhação*, compreendendo-a como portadora de um currículo cultural como os demais produtos da mídia, que trabalha com uma multiplicidade de temáticas (sexualidade e gênero, classe social, juventude, moda, beleza, etnia, e outros) de forma predominantemente implícita.

### 3.4.2 O currículo cultural étnico racial

A série *Malhação*, embora seja endereçada a adolescentes, se intitule como representativa da diversidade da juventude nacional e se proponha a discutir “abertamente” preconceitos de várias origens sociais, é somente mais um refletor das complexas relações étnicas existentes no Brasil, podendo ser comparada com as suas congêneres: as tradicionais telenovelas. Não é por acaso que entre as críticas dirigidas a este programa, as mais contundentes se referem à não contemplação da diversidade social, cultural e étnica brasileira. (VIVARTA, 2004).

Na temporada de 2006, em um elenco de 40 atores há 2 negros, 15 loiros de olhos claros e os demais são predominantemente brancos com cabelos lisos. O que significa 40% de atores com fenótipo europeu contra 5% de afrodescendentes e 55% representando uma mestiçagem de traços brancos. Esta é uma questionável representação da diversidade racial do país, claramente perceptível quando analisamos os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)<sup>81</sup> sobre as desigualdades étnicas do país: em 2003 a composição por raça/cor era: 52,7% de brancos, 41,4% de pardos; 6% de pretos; 0,4% amarelos e 0,2% indígenas.

Esta é uma prática corriqueira nas telenovelas brasileiras que acontece desde a década de 60. Apesar das muitas modificações que a sociedade brasileira vem passando, esta

---

<sup>81</sup> Site oficial do IPEA: <<http://www.ipea.gov.br/>>.

continua sendo a regra. Araújo (2000, p. 305) nos esclarece isso a partir de uma aprofundada pesquisa sobre o negro na telenovela brasileira:

As imagens dominantes no conjunto das telenovelas que foram ao ar no período de 1963 a 1997 revelam a cumplicidade da televisão com a persistência do ideal de branqueamento e com o desejo de euro-norte-americanização dos brasileiros. Mesmo considerando somente as duas últimas décadas, os anos 80 e 90, um período de ascensão do negro na dramaturgia da teleficção, de 98 novelas produzidas pela Rede Globo (excluindo aquelas que tiveram como temática a escravidão) não foi encontrado nenhum personagem afrodescendente em 28 delas. Apenas em 29 telenovelas o número de atores negros contratados conseguiu ultrapassar a marca de dez por cento do total do elenco. E em nenhuma delas o total de negros e mulatos chegou a ser a metade, ou mesmo quarenta por cento de todo o elenco.

Essa desproporção evidencia a implícita estética do branqueamento e reforça a prática do racismo através da invisibilidade contra afrodescendentes e indígenas, impondo um padrão de beleza baseado no fenótipo europeu que por sua vez não representa a diversidade de tipos raciais brasileiros.

Ademais, os personagens negros que participam geralmente representam papéis secundários (nenhum negro ou negra fez o papel de protagonista na *Malhação*), estereotipados, subalternos, em difícil situação econômica e devem sua ascensão social ao branco de bom coração; foi assim que aconteceu com Cleiton e Rafa.

Cleiton é um adolescente que se destaca por ser um exímio *skatista* e por sua precária situação econômica. É morador de favela e no início da temporada era um flanelinha<sup>82</sup> que trabalhava próximo ao colégio “pra descolar uns trocados”.

É extensa a lista de negros que representaram papéis subalternos; “os papéis mais oferecidos foram os de empregadas e empregados domésticos, copeiros, motoristas e semelhantes. Também foram oferecidos alguns papéis de marginais, bandidos e malandros.” (ARAÚJO; PITANGA, 2002, p. 79). São os chamados “papel para negro”, sobre o qual esclarecem que “se o ator é escalado para um papel desses, ele tem que aceitar, ou está desempregado.”

Na continuidade da história de Cleiton, sua vida começa a melhorar quando ele, através do *skate*, se aproxima do grupo de adolescentes, brancos, de classe média e alta que

---

<sup>82</sup> É como se chamam as pessoas (geralmente crianças e adolescentes) que trabalham nos cruzamentos da cidade, limpando vidros de carros.



estuda no Colégio Múltipla Escolha. Ele ganha uma bolsa, arranja um emprego como zelador da piscina do clube e ainda é selecionado para ser um dos três *skatistas* patrocinados pelo Largadão. Tudo isso acontece graças a sua aproximação de Manuela e Cauã – os bons mocinhos brancos da temporada.

Esses fatos evidenciam outra característica negativa da presença do negro nas telenovelas: têm geralmente uma precária condição socioeconômica, mas quando conseguem a ascensão social, é graças ao branco de bom coração, com quem convivem harmonicamente e expressam uma eterna gratidão. As telenovelas produzidas pela Rede Globo e pela TV Tupi desde o princípio apresentaram histórias em que os negros só ascenderam socialmente porque contaram com a ajuda de amigos ou patrões brancos (ARAÚJO,2000).

Mas Cleiton “faz por merecer”, é um “bom negro”. Ele é um exemplo de coerência, ética e justiça, sendo sempre o primeiro a se opor a qualquer tipo de preconceito ou injustiça praticado pelos antagonistas; e colabora efetivamente para que eles sejam desmascarados e punidos. É inteligente e esperto nas relações com o grupo, não se sentindo nem um pouco desconcertado no mundo dos “bacanas” (usa esse termo para se referir aos personagens que representam papéis de classe alta), mesmo sendo ele um favelado – provando dessa forma que tem uma grande capacidade de adaptação.

O estereótipo do bom negro pode ser entendido como mais uma estratégia de branqueamento que não se dá pela miscigenação, mas pela adequação ao comportamento esperado pelo dominante. Nesses casos o personagem não tem contato com sua comunidade étnica original, ou com outras pessoas da família que sejam negras e seu comportamento ético, estético e intelectual está de acordo com os valores do branco. Suas raízes culturais são desconsideradas e ele é dócil e educado.

Estas são características de personagens como o psicanalista *Percival*, interpretado por Milton Gonçalves em *Pecado Capital* na década de 70, novela de Janete Clair; e da família *Noronha*, na novela *A próxima Vítima* (1999) uma família de classe média, que de tão normal poderia ter sido representada por atores brancos.

O outro personagem negro é Rafa, que está na série desde a temporada de 2004 representando o estereótipo de um comico negro, atrapalhado, boa gente, que está sempre “armando” para conseguir uma namorada, no entanto, sempre se dá mal e sequer beijou na boca, mesmo estando com 18 anos. Por isso é tachado de BV (boca virgem).

É muito comum atores negros representarem papéis cômicos e atrapalhados. Segundo Araújo (2000) esta é uma herança dos estereótipos das produções televisivas norte-americanas, da década de 1960. Os *coons* eram “uma variação de palhaço de olhos esbugalhados, menestrel, moleque travesso e malandro. [...] Os negros eram admitidos em comédia porque nessa categoria eles não questionavam a segregação e o lugar do negro na sociedade.” (ARAÚJO, 2000, p. 49-50).

A representação de Rafa na série reflete a presença negra nos demais programas de ficção da televisão brasileira: são raras e marcadas por estereótipos que contribuem negativamente para a auto-estima dos receptores afrodescendentes. É pouco provável que ele seja um personagem de referência para identificação entre os receptores adolescentes da sua faixa etária.

Apesar de tais representações, os personagens negros da *Malhação* – em todas as temporadas – demonstram uma consciência de pertencimento racial, evidenciada através de falas, vestimentas ou cabelos. Aline (atriz não identificada), que esteve na temporada de 2004, era muito estudiosa e afirmava que essa qualidade lhe era necessária, diante da sua condição de mulher negra, que queria vencer na vida e sabia que iria encontrar mais obstáculos que outros/outras. TDB (ator não identificado) representava o papel de um negro bonito, que usava tranças *rastafari*, um penteado tipicamente afrodescendente. Rafa usa cabelo *black power*, se veste com roupas coloridas e folgadas bem ao estilo africano e nos dias 5 e 6 de julho de 2006 se apresentou vestindo uma camiseta onde estava escrito o nome África; além de ter algumas falas em que se afirma como negro. Cleiton usa penteado *dread* e camisetas com estampa de grafiteagem, uma expressão artística da juventude de subúrbio e quando sofre algum tipo de preconceito, que nunca é por sua cor, responde altiva e agressivamente: “sou negro, pobre e favelado, e daí?”.

No entanto, os personagens que desenvolvem a trama com eles, vivenciando conflitos e amizades, nunca se referem à sua cor nem por brincadeira. Com relação a Cleiton, os personagens Priscila e Eduardo – a dupla antagonista da temporada – que já expressaram por diversas vezes não aceitá-lo no grupo, fazem sempre insinuação depreciativa ao fato dele ser pobre. Ela é contra o relacionamento de amizade e paquera que sua amiga Roberta mantém com Cleiton, e sempre se refere a ele como “favelado, pé-rapado, mulambento, ralé”, demonstrando ter preconceito pela sua classe social, mas não por seu pertencimento racial. Rafa e Bodão são

amigos, mas estão sempre implicando um com o outro. Xingam-se com uma infinidade de apelidos que se referem às suas características físicas, porém Bodão nunca disse algo que se relacione à cor de Rafa.

Essas são evidências de que as temáticas sobre negro e racismo na *Malhação* se constituem tabus. Esse também é o comportamento observado nas telenovelas e minisséries. O autor Dias Gomes, preocupado em retratar a realidade brasileira, freqüentemente tem papéis para negros que representam pobres, operários, pescadores, suburbanos e até mesmo pais-de-santo que praticavam o sincretismo religioso. No entanto, os conflitos raramente são motivados por diferenças étnicas e sim pelas relações desiguais entre as classes sociais ou pela corrupção política.

A discriminação racial contra os negros, tão enraizada na cultura brasileira, nunca se constitui na coluna dorsal de uma telenovela brasileira, ou no principal drama do protagonista, [...] a regra é isolar a manifestação racial como uma característica dos personagens maus e como um problema individual de um único tipo de vítima. O brasileiro de ascendência africana. (ARAÚJO, 2000, p. 27-28).

Estas observações revelam o quanto *Malhação* reproduz o medo que o Brasil tem de ser racista, de tocar na ferida de mais de 300 anos de escravidão negra. Falar sobre isto é um tabu que reflete a maneira como a sociedade encara esse tema. “Em quase todas as esferas da sociedade brasileira, admitir a existência do racismo gera culpa, ansiedade, impotência, vergonha, raiva e negação.” (RAMOS, 2002, p. 7). Encobre-se este fato com uma ideologia da democracia racial e da harmonia entre as três raças, camuflando um sentimento doentio que sem a consciência da sua existência não será sanado.

Em quase todas as temporadas, *Malhação* apresenta um pequeno grupo de crianças que geralmente são brancas e têm famílias que lhes garantem carinho, cuidado, atenção e sustento. Somente nas temporadas de 1995 e de 2004 houve a participação de duas crianças negras, que representaram respectivamente os papéis de Bróduei (Fabiano Miranda) e William (ator não identificado) representando papéis em situação de vulnerabilidade social.

Bróduei tinha entre 10 e 12 anos, sua mãe era a faxineira e, embora fosse muito amigo do filho da dona da academia, Fabinho (ator não identificado) e praticasse aulas de judô junto com ele, precisava trabalhar na cantina como garçom mirim para ajudar nas despesas

domésticas. William, que tinha entre 9 e 10 anos, sofria violência doméstica, era analfabeto, praticava pequenos furtos no início da temporada e era atendido pelo *Amparo Social*<sup>83</sup>.

Se por um lado sabemos que 20% das crianças negras entre 10 e 14 anos estão no mercado de trabalho informal, é certo também que essa não é a única realidade desse setor da sociedade no Brasil. Mas a *Malhação* insiste em reproduzir o que tem de mais cruel, sustentando, assim, os aspectos negativos da vida dos afrodescendentes e inviabilizando a construção de uma auto-estima positiva nesse público.

A partir do que fora exposto sobre essa temática, é possível realizar algumas considerações acerca da relação entre mídia, racismo e educação, tendo como referência os conteúdos do currículo cultural até aqui apresentados. Essa ficção é bem mais que um folhetim contendo adocicados romances com *happy end* e comportamento adolescente da classe média e alta carioca. Ali apresenta-se uma estética humana que, implicitamente, valoriza o padrão branco de descendência européia, contribuindo para a manutenção da cultura dos dominantes e reproduzindo o típico racismo brasileiro.

Este é um currículo cultural étnico que opera através da violência simbólica, ou seja, através da imposição do modelo dominante, que por ser imposto de maneira velada, implícita e naturalizada, conta com a “cumplicidade” dos dominados, aqui se tratando de afrodescendentes e índios. Isto é evidente quando estes grupos se esforçam por negar sua origem racial através do alisamento e da tintura loura nos cabelos crespos e negros, por exemplo.

Os grupos étnicos afrodescendentes e indígenas foram vítimas de dois tipos de violência durante a formação do Estado brasileiro: a física e a simbólica. Embora a primeira seja imediatamente mais dolorosa e cruel, a outra, com efeitos a longo prazo, é a principal causa da situação econômica e/ou psicológica em que vivem os grupos diferentes do branco de descendência européia que, considerando a mestiçagem, são a maior parcela da população brasileira.

É verdade que muitas ações já foram feitas para reverter essa condição, através do movimento negro que luta pela implementação de políticas de ações afirmativas e pela punição de expressões de racismo na mídia. Porém, compreendo que o combate à discriminação terá

---

<sup>83</sup> O *Amparo Social* era um núcleo das temporadas de 2004 e 2005; tinha uma estrutura institucional que lembrava uma ONG, trabalhando com crianças carentes.

maiores efeitos quando a escola assumir este desafio como seu, valorizando as expressões culturais e religiosas de negros e índios na mesma proporção da cultura erudita, branca européia; colocando-as no currículo escolar durante todo o ano letivo e não somente no dia do folclore como uma cultura exótica, e, principalmente, desenvolvendo nos alunos a crítica reflexiva sobre as raízes culturais e históricas do Brasil de modo que eles se orgulhem da nossa formação étnica e se habituem a filtrar os conteúdos midiáticos a ponto de não aceitarem programas televisivos que não nos representem adequadamente, como cidadãos e brasileiros multiculturais.

E para finalizar, lembro da música *Sarará Miolo* de Gilberto Gil (1977), que subvertendo a lógica racista dominante, contribui com a elevação da auto-estima e com a identificação estética dos afrodescendentes:

Sara, sara, sara, sarará /sara, sara, sara, sarará/sarará miolo/ sara, sara, sara cura/dessa doença de branco/ sara, sara, sara cura//dessa doença de branco /de querer cabelo liso /já tendo cabelo louro /cabelo duro é preciso /que é para ser você, crioulo.

Na seqüência da discussão reflito sobre a série *Malhação* considerando-a como uma instância educativa que ensina e avalia, implicitamente, através de métodos pedagógicos “próprios”, dentre os quais o de maior ênfase é a punição.

### **3.5 ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS DE UM CURRÍCULO CULTURAL: A ÊNFASE PUNITIVA**

A punição imposta ao físico ou ao psicológico é algo que acompanha o processo civilizador da humanidade. Porém, se por um lado manteve suas características duradouras: “o costume, o ato, o ‘drama’, uma certa seqüência rigorosa de procedimentos [...]” (NIETZSCHE, 2006, p. 68), por outro lado, seu sentido é bastante fluido e se transmuta ao longo da história.

A sua origem está no sentimento de vingança da vítima sobre o causador de um dano. Ao ser vingado, o prejudicado sente-se reparado pela perda ou pelo mal sofrido. Pressupunha-se uma dívida que, como na relação comercial entre devedor e credor, ao ser paga causa o sentimento de compensação.

Durante o mais largo período da história humana, não se castigou porque se responsabilizava o delinqüente por seu ato, ou seja, não pelo pressuposto de que apenas o culpado devia ser castigado – e sim como ainda hoje os pais castigam seus filhos, por raiva devida ao um dano sofrido, raiva que se desafoga em quem o causou; mas mantida em certos limites e modificada pela idéia de que qualquer dano encontra seu equivalente e pode ser realmente compensado, mesmo que seja com a dor do seu causador. (Ibidem, p. 53).

Com o advento do cristianismo, punir – que antes era um ato bárbaro, um comportamento “pré-histórico” – ganha novo sentido pedagógico e adquire o poder de provocar o medo e o respeito do castigado diante de quem tem o poder de castigá-lo. Mas a função principal do castigo para a religião judaico-cristã é despertar o sentimento de culpa, o que Nietzsche (op. cit.) denomina de “má consciência”, “remorso” e categoriza como uma planta daninha que nasceu e se proliferou na terra a partir da negação dos instintos e do controle dos desejos inerentes à qualidade de humano. De acordo com ele, tais sentimentos geraram no homem a vontade de autopunição.

A vontade do homem de sentir-se culpado e desprezível, até ser impossível a expiação, sua vontade de crer-se castigado, sem que o castigo possa jamais equivaler à culpa, sua vontade de infectar e envenenar todo o fundo das coisas com o problema do castigo e da culpa [...]. (NIETZSCHE, 2006, p. 81).

Atualmente o objetivo da punição formal é – pelo menos teoricamente – a recuperação do réu. Quando o sistema jurídico condena alguém por um crime cometido, na sentença dada é considerada a possibilidade de sua reabilitação para o convívio social. Aplica-se a pena pensando que o indivíduo deverá ser responsabilizado pelo que causou. Assim, tomando consciência do seu erro e sentindo remorso, se arrependerá. Isso proporcionará a sua recuperação. Este é o seu significado pedagógico da punição.

Foi pensando assim que a escola tradicional, surgida no seio da igreja cristã, utilizou-se largamente dos castigos físicos e psicológicos contra seus alunos como objetivo de conseguir a disciplina dos seus corpos. A intenção era conseguir a domesticação, a moralização dos desvios de conduta, a obediência, o temor e a dominação dos instintos de rebeldia. Esta prática talvez esteja relacionada à origem dessa instituição que sempre foi favorável por uma educação através de castigos físicos. Não estão distantes de nós os dias em que para cada desobediência estava previsto certo número de chicotadas, palmadas ou um determinado tempo de joelhos sobre grãos de milho. Entre os materiais didáticos do professor, em épocas não tão

distantes, estava o material necessário para pôr tais penas em prática sempre que necessário. “No Brasil, os castigos corporais eram aceitos nas escolas públicas e religiosas, considerados uma tradição até o início do século XX a palmatória e os castigos nos grãos de milho fizeram parte da história da educação brasileira.” (ERTZOGUE, 1999, p. 8).

Apesar de o castigo físico ter sido abolido da educação formal, o psicológico ainda é bastante utilizado. Para os alunos considerados indisciplinados está prevista a suspensão, a expulsão definitiva daquele espaço escolar, humilhações, indiferença, depreciação, discriminação, intimidação, perseguição e isolamento. Mas a forma mais cruel que a escola possui para castigar um aluno ainda é a reprovação, a não-progressão. Pois esta ação recai imediatamente sobre sua competência intelectual, atingindo sua auto-estima.

### **3.5.1 Ações pedagógicas através da punição**

Tendo como cenário principal uma escola de ensino médio, a série *Malhação* mostra diariamente aos seus telespectadores jovens em processo educativo. Porém, ao contrário do que se possa imaginar, não são os conteúdos escolares a preocupação central da prática pedagógica desta produção. Esses funcionam apenas como pano de fundo das cenas gravadas em sala de aula. O grupo de adolescentes é apresentado como pessoas que estão se preparando para a vida adulta e para tanto necessitam de aprendizagens que lhes proporcionem amadurecimento pessoal.

As lições que eles devem aprender com o desenvolvimento do enredo do início ao fim de uma temporada são preparatórias para a vida. É baseado nesse objetivo que eles iniciam com uma personalidade, um modo de agir e pensar, e saem transformados. A partir do convívio com os iguais, com adultos, bem como, com os inerentes conflitos que vão surgindo diariamente, eles vão adquirindo competências para se encaminharem ao mundo adulto.

Para tanto, a estratégia pedagógica mais evidente é a punição. Em todos os capítulos assiste-se a pequenos, médios e grandes conflitos resolvidos, em que os culpados são punidos e as vítimas são de alguma maneira recompensadas. Essa regra, invariavelmente, permeia todas as temáticas tratadas. Na *Malhação* ninguém sai impune dos erros cometidos, mas todos merecem uma segunda chance. Esse é um tipo de organização dramática em que ao final da participação

de um determinado personagem, este deve estar devidamente recuperado e pronto para a vida em sociedade. Até os mais inescrupulosos, maus-caracteres, egoístas possuem dentro de si a potencialidade para se recuperarem e se transformarem em pessoas boas, justas e honestas graças ao arrependimento ocasionado pela punição. Para tanto, basta que o castigo seja “suficientemente adequado”.

Nas telenovelas não basta que as injustiças sejam reconhecidas, os culpados devem ser castigados. [...] Essa é a lógica e a moral do melodrama: que os alienados dos bens desfrutem, junto aos protagonistas, do triunfo do amor, da revelação, da identidade e das coisas que devem terminar no local que correspondem. (ANDRADE, 2003, p. 66).

Nas palavras dessa autora é possível perceber que a punição é uma estratégia pedagógica largamente utilizada também nas telenovelas. Porém, a *Malhação*, mesmo trabalhando com essa mesma lógica, se diferencia, ao oferecer um tratamento com menor teor maniqueísta. A punição nessa série serve como elemento pedagógico que propiciará a recuperação e a inclusão social do ex-vilão; há uma segunda chance para eles, de modo que se tornem pessoas boas, justas, corretas, honestas, enfim, com todas as qualidades socialmente desejáveis. Desta forma se estabelece um trânsito possível entre o mal e o bem, mas nunca entre o bem e o mal.

Essa é mais uma diferenciação entre essa produção e as demais telenovelas. Se nestas, os personagens antagônicos não podem ser felizes ao mesmo tempo (ANDRADE, 2003), na *Malhação* ao final de cada temporada quando os conflitos estiverem devidamente resolvidos e os vilões redimidos, é possível sim a felicidade de todos.

Este clima totalmente harmônico só é permitido porque alguns possuem a capacidade de perdoar, de dar uma segunda chance e de incluir os ex-vilões novamente no grupo. Portanto, o perdão e o recomeço são outras estratégias pedagógicas relacionadas à punição e também utilizadas para a regeneração das ídoles corrompidas.

A capacidade de perdoar de alguns é essencial nesse processo. Os “bons moços” de prontidão são geralmente encarnados pelos protagonistas. Esses jovens, embora reajam agressivamente diante de qualquer tipo de injustiça, estão sempre dispostos a perdoar e dar uma segunda chance aos que erram. São bons filhos, bons amigos, alunos exemplares, não se vingam das injustiças sofridas e estão sempre pensando no coletivo. São personagens que geralmente



participam somente de uma temporada, porque já vêm com um grau de maturidade superior aos demais, demonstrando estarem preparados para uma equilibrada vida adulta.

Vejamos a seguir algumas das muitas cenas punitivas apresentadas pela *Malhação*.

Quando Roberta, juntamente com Priscila, armou uma cilada para Marcela<sup>84</sup>, acusando-a de tentativa de abuso sexual, ao ser desmascarada, foi punida por sua mãe, pelo grupo da escola e, indiretamente, pela co-autora da armação. Raquel, ao descobrir tudo a obrigou a contar toda a verdade ao grupo do colégio, inclusive ao diretor; e pedir desculpas em público a Marcela. Depois que ficaram sabendo o que realmente ocorreu, os colegas a rejeitaram temporariamente da sua convivência. Como se não bastasse, Roberta ainda viu claramente que Priscila – que se dizia sua amiga – se omitiu diante da situação, saindo totalmente impune, pelo menos naquele momento.

A cena em que Raquel aplica a pena em Roberta é bastante forte e demonstra também o poder dos pais diante dos filhos, no papel de punidores, caso seja necessário:

**Raquel** (Com expressão de indignação e fúria): Quem é você Roberta?

**Roberta** (Levanta-se sem entender muito bem a pergunta de Raquel): Como assim quem sou eu? Que papo é esse?

**Raquel** (Olhando fixamente nos olhos de Roberta): De onde vem esse seu caráter? Ou melhor, a falta dele?

**Roberta** (Fala ao mesmo tempo em que fica de costa para a mãe em direção a outro ambiente): Eu nem sei do que você está falando!

**Raquel** (Segura no braço da filha puxando-a para o centro da cena com agressividade): Não! Vem cá filha! Fica aqui! Fica aqui! (retira o gravador do bolso e pergunta) sabe o que é que é isso?

**Roberta** (Ainda sem entender muito bem o rumo da conversa): Não tenho a menor idéia! (agora com ironia) Alguma das suas músicas bregas? (Raquel liga o gravador, para que Roberta ouça a sua confissão gravada por Marcela) Não acredito! Essa menina me enrolou mãe!

**Raquel** (Utilizando sua autoridade de mãe): Cala boca!

**Roberta** (Desesperada): Você tem que me escutar, Raquel!

**Raquel**: Não! Não quero escutar mais nada! O que você fez foi imperdoável filha! Im-per-do-á-vel! De onde vem tanta maldade?

**Roberta** (Chorando): Se você tivesse mandado ela ir embora quando eu te pedi...

**Raquel** (Cortando a continuidade da fala de Roberta): Olha aqui: Chega! Eu não quero mais ouvir uma palavra! Uma palavra! (e determina a sentença) Eu

<sup>84</sup> Ver parte das falas da cena da “armação” de Priscila e Roberta contra Marcela nas páginas 106 e 107.

quero que você peça desculpas a Marcela, e depois conte pra todo mundo a armação, a maldade que você fez!

**Roberta:** O quê!? Contar pra todo mundo!? Não posso fazer isso Raquel. Se eu contar pra todo mundo, eles vão me odiar!

**Raquel:** Pois pensasse nisso antes minha filha! Pensasse nisso antes! Como é que você faz uma coisa dessas com a Marcela? Ela nunca fez nada pra você.

**Roberta** (Agora suplica com as duas mãos estendida em direção a Raquel): Me escuta mãe!

**Raquel** (Reforçando a sua sentença chorando junto com a filha, mas sendo firme na sua decisão): Não! Olha, você tem até amanhã. Até amanhã! Amanhã você vai contar pra todo mundo o que você fez e vai pedir desculpas pra Marcela.

Com o fim do conflito, termina a participação da personagem Marcela. Ela resolve os problemas com Patrícia, reata o namoro e volta para a cidade de onde veio. Roberta é punida não somente pela calúnia, mas também pelo preconceito que sentia em relação à opção sexual da outra. No decorrer da trama, depois de mais algumas punições e do início do namoro com Cleiton, inicia uma nova fase na sua vida, mais tranqüila, cordial, bem-humorada e livre do sentimento de preconceito. Esta foi sem dúvida uma punição exemplar.

Como punições mais simples, para erros considerados menores, temos o caso de Rafa quando mentiu para Giovanna, e o de Eduardo na compra do trabalho escolar. Se o desfecho do conflito entre Roberta e Marcela durou cerca de 3 semanas (ou 15 capítulos), estes tiveram duração de no máximo 5 dias.

Na sua busca por uma namorada e pelo tão sonhado beijo na boca, Rafa mentiu para Giovanna, dizendo que aquele era o dia do seu aniversário, mas nunca ninguém lembrava disso. O objetivo dele era conseguir que ela aceitasse seu convite para jantar fora. Sensibilizada, ela organizou uma festa surpresa na república. Seu castigo pela mentira foi exatamente este: quando os outros moradores chegaram, ele foi desmascarado e ridicularizado. Por isso, teve que se redimir e pedir desculpas a ela que estava profundamente magoada.

No segundo caso, enquanto todos os personagens estavam “ralando” para conseguir realizar uma difícil atividade avaliativa da escola, Eduardo comprou seu trabalho na *Internet*. Por esse erro foi duplamente punido. Primeiro – devido à excelência do trabalho que não era de sua autoria – foi convidado para um programa de perguntas e respostas na televisão. Chegando lá foi desmascarado publicamente, pois não dominava o conteúdo. Ao descobrir a trapaça, o diretor da escola resolveu dar-lhe uma punição exemplar: ele foi submetido a uma sabatina,

pelos professores de todas as disciplinas, com perguntas e respostas orais. Caso não respondesse a contento seria reprovado naquele ano.

Nos últimos tempos, entre uma temporada e outra, a punição mais eficaz foi sofrida por Urubu. Na temporada de 2005, embora conquistasse alguns verdadeiros amigos, ele era um jovem mau-caráter e sem escrúpulos. Na disputa pelo amor de Betina com Bernardo<sup>85</sup>, se utilizava de todas as “armações” para conquistar a garota: mentiras, chantagem, e até tentativa de incriminar o rival. Ele era o grande vilão.

Depois de muitos conflitos e muitas punições no decorrer de toda a temporada, sem surtir muito efeito sobre sua índole, ele foi indiciado pelo incêndio de um gerador de energia durante um *show* musical no colégio. Por isso foi preso, passando dois meses na cadeia e saindo após a aceitação de um pedido de *habeas corpus*. Aquele foi o momento em que ele diz ter pensado na vida e decidido ser uma nova pessoa. Foi na cadeia que Urubu descobriu que “o crime não compensa”. Ao sair, declara para todos os amigos que vai ser tudo diferente: procura emprego, volta a estudar e retoma a sua vida sem “armações”.

Contrário ao que Foucault (1979, p. 131-132) pensa sobre a punição através do encarceramento: “[...] se constata que a prisão, longe de transformar os criminosos em gente honesta, serve apenas para fabricar novos criminosos ou para afundá-los ainda mais na criminalidade”, esta produção trabalha com a crença no castigo denunciado por Nietzsche (2006, p. 70):

O castigo teria o valor de despertar no culpado o *sentimento de culpa*, nele se vê o verdadeiro *instrumentum* dessa reação psíquica chamada “má consciência”, “remorso”. Mas assim se atenta contra a realidade e contra a psicologia [...] Justamente entre prisioneiros e criminosos, o remorso é algo raro ao extremo, as penitenciárias e casas de correção não são os viveiros onde se reproduz essa espécie de verme roedor<sup>86</sup>. (Grifos do autor).

Outro tipo de punição apresentado nessa ficção é a reprovação escolar para os vilões ou para aqueles que ainda não estão devidamente resolvidos do ponto de vista afetivo ou psicológico. Este é um artifício utilizado para determinados personagens se manterem na trama por mais de uma temporada. Nela está implícita a necessidade de uma continuidade do processo educativo para a vida adulta. Se na escola os alunos são reprovados porque, por algum motivo

<sup>85</sup> Betina e Bernardo foram o casal protagonista da temporada de 2005.

<sup>86</sup> Nietzsche (2006) fala de “verme roedor” ou a má consciência para se referir ao sentimento de culpa. Para ele este é um sentimento extremamente nocivo à humanidade; é o sentimento dos fracos.

não conseguiram adquirir a capacidade de passar adiante no processo de educação formal, na *Malhação* os personagens não são aprovados porque ainda não demonstram capacidade de ascenderem à vida adulta.

Assim é que no ano letivo de 2005 o Colégio Múltipla Escolha reprovou os seguintes alunos: Rafa, Jaqueline, João, Amanda e claro, Urubu. Analisando a trajetória de cada um, encontraremos os motivos da reprovação, que mantém uma coerência com os objetivos formadores da trama. Rafa ainda não conseguiu encontrar sua “cara metade”, uma namorada. Como poderia sair da trama sem alcançar o grande objetivo de todos os personagens do folhetim? Jaqueline desempenhou um papel que ficava entre vítima e vilã na disputa pelo amor de Bernardo com Betina, portanto precisava de mais uma temporada para se arrepender das armações contra a rival e para encontrar o verdadeiro amor em Urubu. João entrou na temporada de 2005 no papel de um garoto machista, imaturo e agressivo; ao final da temporada de 2005 ele já estava bem mais sociável, porém ainda não havia se encontrado afetivamente com alguém. Amanda continuou porque normalmente fica em “cima do muro” nas questões éticas, além de ainda não haver encontrado a sua “cara-metade”. E Urubu continuou na trama para mostrar a eficácia de uma punição bem aplicada.

Ao fim de cada processo punitivo a linguagem evidencia os valores a ela atrelados. Vejamos as frases mais ouvidas:

- “Espero que ele tenha aprendido a lição” – professora Beth se referindo a sabatina aplicada em Eduardo;
- “O crime não compensa” – Marco Aurélio se referindo às ações do filho;
- “Cuidado! Quem apronta um dia acaba se dando mal” – Amanda, alertando Priscila sobre os possíveis efeitos das suas armadilhas contra Manuela;
- “Desta vez eu aprendi a lição” – Urubu, Mulambo, e demais personagens, após castigo bem sucedido;
- “Estou pagando pelos meus erros” – Urubu, ao sofrer chantagens por parte de Fred, no início da trama;
- “Todos merecem uma segunda chance” – Cauã, ao perdoar o irmão, Eduardo, pela tentativa de lhe incriminar;

- “Ele faz isso porque não levou uns bons puxões de orelha quando era criança” Rosa, se referindo às injustiças feitas por Eduardo contra seu filho, Mulambo.

Percebe-se nesses textos que a série *Malhação* possui também um currículo cultural de ordem moral que investe na punição psicológica e até física como instrumento pedagógico; o castigo é um conteúdo explícito, evidenciado diariamente em vários formatos e intensidades, dependendo da gravidade da falta cometida.

Em geral o castigo nas novelas funcionam como uma “festa, ou seja, como ultraje e escárnio de um inimigo finalmente vencido.” (NIETZSCHE, 2006, p. 69). O prazer do público é garantido quando nos capítulos finais o vilão é definitivamente castigado e expulso da comunidade a que pertence e à qual ofendeu. É a resolução do sentimento de vingança oculto em cada indivíduo telespectador.

Na *Malhação* o objetivo da punição é propiciar o remorso, a “má consciência” e o sentimento e responsabilidade pelo erro cometido. O culpado, ao final da temporada, se redime, sendo assim digno de perdão e se restabelecendo na comunidade a qual pertence, com direito inclusive à felicidade. É o perfeito *happy end* de um mundo “cor de rosa”.

Defende-se a punição como corretiva das más formações de índole. Aqui vale lembrar das palavras de Nietzsche (2006, p. 70-72) sobre tal temática:

Falando de modo geral, o castigo endurece e torna frio; concentra; aguça o sentimento de distância; aumenta a força de resistência. [...] o que em geral se consegue como castigo, em homens e animais é o acréscimo do medo, a intensificação da prudência, o controle dos desejos: assim o castigo doma o homem, mas não o torna melhor.

É refletindo sobre o tratamento dado à estrutura socioeconômica do contexto fictício da narrativa em questão, que encerrarei as discussões acerca de um currículo cultural endereçado à juventude. Essa discussão nos ajuda a compreender o conceito de organização social impresso pelos produtos da mídia através de suas ficções.

### 3.6 ORGANIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA: A LEITURA DE MUNDO DO “FAZ-DE-CONTA”

A organização do mundo social para Bourdieu se dá através de espaços onde se distribuem diferentes formas de poder. A condição de um agente social se define em relação às diferentes situações assumidas pelos outros dentro de um espaço com múltiplos aspectos. Os capitais simbólicos, culturais, econômicos e sociais são as principais dimensões desse espaço, responsáveis pela diferenciação de posições entre os agentes. A mídia, juntamente com a escola, a igreja, e a família, se constituem um subcampo do vasto campo educacional, localizado dentro do espaço social. A sua principal arma na luta pela hegemonia é o grande capital simbólico que possui, o que lhe agrega volumoso capital econômico.

Assim, uma leitura de mundo que se utiliza da praxiologia bourdieusiana considera que a sociedade é basicamente dividida em três classes distintas. Um pequeno grupo dominante que está localizado no topo da pirâmide social – os muito ricos – que são donos do maior volume de capitais existentes na sociedade: simbólicos, sociais, culturais, e conseqüentemente econômicos; lutam pela manutenção do *status quo* e possuem o poder de impor significados aos demais através da violência simbólica. Em outros períodos históricos, como a Idade Média, por exemplo, essa classe era composta pelo clero e pela aristocracia feudal; na atual conjuntura a classe em questão é ocupada por poderosos sistemas empresariais, principalmente os donos dos oligopólios da comunicação de massa.

O segundo grupo é formado pela classe média, que se localiza no meio dessa pirâmide imaginária e participa de um jogo de poder distribuído na sociedade, no qual ora é dominado ora é dominante. Em certa medida possui condições de impor significado social aos que estão na base, porém são subordinados ao capital econômico da classe superior. Na atualidade, desse grupo participam os intelectuais, os artistas, os executivos, os juristas e algumas categorias de políticos.

A última classe é a que está na base da pirâmide, e representa a massa que, nas relações de poder, geralmente está subjugada de várias formas pelas estratificações anteriormente citados. Esse é o proletariado. Embora essa classe possa ter um pouco de capital econômico e social, é desprovida do capital simbólico.

Entre essas três classes existem distâncias marcadas não somente pela quantidade de capital econômico, mas também pela diferenciação no consumo de bens culturais como educação, objetos artísticos, livros, viagens, e outros. A classe dominante normalmente possui *habitus* cultural sofisticado, o que evidencia diferenciação perante os demais; a classe média almeja tal sofisticação e em muitos aspectos consome coisas que a distancia da classe subalterna; para esta resta o consumo de produtos de massa, que pouco ou nada exprime diferenciação. Por isso a diferenciação entre essas três não pode ser feita considerando apenas o capital econômico, mas também o cultural, o social e principalmente o simbólico.

Essa teoria, sem desconsiderar a luta de classes, acredita que a mobilidade social acontece através da combinação de diferentes tipos de capitais: econômico, social, cultural, escolar, simbólico. Embora exista um poder exercido pelos dominantes sobre os dominados, que em grande parte deriva das desigualdades financeiras e da posse dos meios de produção, ele é considerado algo fluido, presente em todos os campos sociais e não apenas naquelas relações de subordinação econômica.

A mídia, se utilizando do seu farto poder simbólico, nos apresenta uma determinada leitura da organização social e econômica, através das suas diversas produções. É assim que elabora e mantém discursos ideológicos que garantem o *status quo*. Salvo as exceções, literatura, novelas, séries, minisséries, revistas e cinema nos apresentam uma estrutura em que existem três classes sociais delimitadas exclusivamente pela quantidade de recursos financeiros que possuem, e homogeneizadas nos seus aspectos culturais.

De acordo com essa organização, as lutas de classe inexistem. Ocorrem apenas conflitos pessoais mal administrados, causados geralmente pelo egoísmo individual de alguns. Esses são problemas que podem ser prontamente resolvidos se houver boa vontade das partes envolvidas. Fatores “mágicos” como casamento, herança, loteria, sorte, reconhecimento de paternidade, encontro com uma mãe antes desconhecida, entre outros, garantem a mobilidade social, que se dá com bastante frequência nas tramas audiovisuais. Vejamos na seqüência como estas características são apresentadas na série *Malhação*, ou como se organizam as diferentes classes sociais, como acontece a luta de classe e a mobilidade social nessa produção fictícia. Isso nos permitirá desvelar importantes aspectos ideológicos do currículo cultural contido nela.

### 3.6.1 Divisão socioeconômica

Em uma análise socioeconômica dos personagens, percebe-se que existem três classes sociais delimitadas pela quantidade de recursos financeiros que possuem. Os pobres possuem uma dependência econômica expressa através de empregos subalternos – como empregada doméstica, faxineira, zelador, gari e porteiro – podem ser moradores de favela ou conviver com os patrões, no caso do emprego doméstico.

Na temporada de 2006 pertencem a essa classe os personagens Cleiton, morador de favela e zelador da piscina do clube do colégio; Mulambo, filho da empregada da mansão dos Andrade, e Rosa, a mãe dele – ambos residem no local em que ela trabalha.

Os ricos demonstram uma condição econômica superior aos demais, observada através do consumo de bens e serviços, tais como objetos eletrônicos, mobília doméstica, roupas, perfumes, salões e clínicas de beleza, entre outros. Moram em residências suntuosas, possuem carros de luxo e normalmente desempenham o papel de empresários e empregadores. Os adolescentes ricos de *Malhação* apenas estudam, não precisando trabalhar para sobreviver e utilizam o dinheiro dos pais para satisfazer todas as suas necessidades de consumo.

Em 2006 essa condição foi representada pelos personagens Marco Aurélio, proprietário de uma empresa de material esportivo; Sônia, sua esposa e proprietária de uma perfumaria; o filho, Eduardo, que se utiliza da condição de herdeiro para conseguir o que quer através do dinheiro; Frederico e Priscila, que representam o papel de filhos de ricos, mesmo sem que seus pais apareçam na trama – ela demonstra seu poder aquisitivo através do consumo excessivo de roupas luxuosas, sendo por isso taxada de “patricinha”. Fred, pelo menos no início da trama, quando encarnava o papel de um adolescente sem escrúpulos, comprovava sua superioridade econômica utilizando-se do dinheiro dos seus pais para conseguir o que desejava comprando as pessoas, subornando, pagando presentes caros para quem almejasse namorar. Estes dois irmãos, quando desafiados ou insultados pelos colegas do colégio costumam falar: “Você sabe com quem está falando? Sou um Bittencourt”, evidenciando assim, que possuíam um poder aquisitivo e pertenciam a uma família tradicionalmente rica e conhecida, fazendo dessa prática um motivo para serem “respeitados” e considerados superiores pelos demais.



A população adulta da classe média apresentada na *Malhação* desempenha profissões liberais: advogados, jornalistas, médicos, professores (devido ao principal cenário ser uma escola, esta é a profissão da maioria dos adultos da série); não possuem empregados domésticos e não ostentam poder de consumo de objetos valiosos. Entre os personagens jovens de classe média são apresentadas três situações: i) os que dependem financeiramente dos pais e recebem mesada para pagar os eventuais gastos provenientes de sua inserção social: festas, lanches no Giga, compras de materiais esportivos, entre outros; ii) os que trabalham, mas não como meio exclusivo de sobrevivência, e sim como um modo de conseguir a gradativa independência financeira; iii) aqueles que possuem um pequeno negócio e por isso gozam de total liberdade em relação aos pais.

Personagens como Tuca, Giovanna, Rafa e Bodão, não moram com os pais, vivem com amigos e um responsável adulto na república<sup>87</sup> e recebem mesada para pagarem as contas. Isabel, Download e Siri trabalham na lanchonete para conseguirem a independência financeira em relação aos pais. Kiko e João possuem uma loja de material esportivo – o que não os remete à classe rica, mas garante-lhes total autonomia financeira.

Ao contrário da realidade social brasileira, o maior contingente do fictício contexto social da *Malhação* se situa na classe média, e o número de ricos é maior que o de pobres. Os três segmentos econômicos estão distribuídos entre os seguintes números percentuais: 7,5 % são pobres; 12,5 % são ricos; e nada menos que 80% são pertencentes à classe média. Estes números, mesmo se tratando de uma ficção, que tem o direito de preservar a livre expressão dos produtores, possui discrepâncias gritantes com a realidade, evidenciando um padrão econômico que em muito se distancia da maioria dos seus telespectadores.<sup>88</sup> Como afirma Vivarta (2004), embora a programação televisiva endereçada aos adolescentes tenha crescido em qualidade (forma e conteúdo) e quantidade nas últimas décadas, estas continuam sendo baseadas nos padrões culturais da juventude de classe média brasileira.

Os jovens da *Malhação*, independente do pertencimento de classe, possuem *habitus* culturais e de consumo similares, que em muitos aspectos cotidianos os igualam. Economicamente falando, Cleiton e Mulambo estão situados no extremo oposto em relação a

---

<sup>87</sup> Residência de alguns personagens adolescentes, que ficam sob a responsabilidade de personagens adultos.

<sup>88</sup> É válido ressaltar que é praticamente impossível comparar a divisão sócio-econômica da série *Malhação* com as estatísticas das classes sociais brasileiras realizadas por institutos como o PENAD (Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílio) ou IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), pois, aquela é apenas uma divisão caricatural da realidade. Mas, mesmo assim é evidente a sua falta de compromisso com a realidade.

Eduardo, porém os três praticam o mesmo esporte, estudam no mesmo colégio, participam do mesmo ciclo de amizades, namoram garotas da mesma classe social<sup>89</sup> e freqüentam os mesmos ambientes de lazer: lanchonete Giga, pousada campestre em viagem de férias, shows, espaços para a prática de esportes, entre outros. O único conflito apresentado na relação entre os três é causado pela prepotência de Eduardo, que se utilizando da sua situação econômica costuma humilhar os dois por serem pobres.

A representação da interação entre pessoas pertencentes a classes sociais opostas naquela trama revela uma homogeneização que desconsidera as desigualdades na posse de capitais simbólicos, culturais e sociais que determinam a separação entre esses dois mundos; camufla a existência de uma dominação causada principalmente pelo enorme poder econômico de alguns sobre uma massa dominada; e incentiva a conformação diante da situação de opressão, sofrida normalmente por telespectadores de baixa renda.

Ademais, se analisarmos que tal condição é representada entre um grupo pertencente a uma mesma faixa etária – adolescentes entre 16 e 20 anos podemos perceber um discurso que transmite um sentido de juventude no singular, pois se desconsidera completamente a diversidade de situações econômicas dos jovens no Brasil. Como nos lembra Fraga (2003) esse grupo não é homogêneo e talvez seja mais correto falar dele no plural. “As juventudes” brasileiras são marcadas por diferenças de condições social, de gênero, de etnia e de regionalidade que diversificam bastante as formas de vivenciarem essa fase da vida. Isso se reflete em grandes distanciamentos sócio-culturais entre as classes alta, média e baixa. E mesmo entre os que estão em uma mesma condição social, há diferenças culturais gritantes.

### **3.6.2 Conflitos sociais**

As ficções produzidas pelo cinema ou pela televisão normalmente tratam os conflitos – que seriam referenciados na tradição marxiana como luta de classe – como problemas isolados que ocorrem porque existem padrões inescrupulosos e egoístas, por isso pagam mal e humilham os subalternos. Porém, ao final da trama, serão devidamente punidos pelas injustiças que praticaram.

---

<sup>89</sup> Cleiton namora Roberta, que pertence à mesma classe social de Manuela, a ex-namorada de Eduardo.

Assim é que Rosa e seu filho Mulambo sofrem vários tipos de humilhação devido à falta de caráter da sua patroa (Sônia) e do filho (Eduardo). Porém, por possuir boa índole e ser um bom patrão, Marco Aurélio dá um tipo de tratamento igual a Mulambo, chegando a pagar os seus estudos na mesma escola em que o filho estuda.

A relação entre dona Vilma – proprietária da lanchonete Giga – e seus jovens empregados Download, Isabel e Siri, normalmente apresentada através da comédia, é permeada por contradições que mais uma vez camuflam a luta de classe e os reais motivos dos conflitos existentes. Por um lado eles se unem para lutarem pelos seus direitos trabalhistas: aumento salarial, melhores condições de trabalho, férias e folgas. Porém, só precisam fazer isso porque ela parece ser um “tipo raro” de patroa, que é ávida por dinheiro e quer tirar vantagem em tudo.

Por outro lado, como ela mesmo possuindo tais defeitos não é uma pessoa totalmente má, eles mantêm uma relação afetiva que entre um conflito e outro é demonstrada através de carinho, cuidado e atenção. Ao final de cada conflito resolvido, afirmam categoricamente em suas falas que tudo o que fazem é para ajudar a ela se tornar uma pessoa melhor.

Para além da já constatada camuflagem das reais necessidades da luta de classe, percebe-se na supracitada relação um discurso de juventude que lhe dá poderes para mudar o mundo e as pessoas através do seu modo de tratar determinados problemas. Percebo isso como uma maneira simplista de tratar questões bem mais complexas na realidade social a qual pertencemos, como a relação entre patrões e empregados e a luta por direitos trabalhistas essenciais.

### **3.6.3 Mobilidade social: os meios mágicos**

Nas sociedades antigas a mobilidade social era algo praticamente inexistente. Uma vez servo para sempre servo; uma vez escravo, para sempre escravo; uma vez nobre para sempre nobre; uma vez senhor feudal para sempre senhor feudal. Essa lógica perdura até o início da modernidade, com o advento do capitalismo e a ascensão da burguesia.

Para as teorias marxistas, com o desenvolvimento do sistema capitalista e o estabelecimento de duas classes antagônicas – burguesia e proletariado – a única maneira do segundo segmento adquirir melhores condições de vida e fugir da submissão causada pela venda da sua força de trabalho é a luta de classes. Mas, para tanto deve obter uma consciência e união em torno do objetivo em comum: derrotar a burguesia e se apropriar dos meios de produção através da luta armada.

De acordo com Bourdieu (1989b), a mobilidade social é possibilitada através da aquisição de capitais diferenciados que influenciarão os *habitus* dos sujeitos. Ou seja, a aquisição de capitais cultural, escolar, social, esportivos, simbólico poderá ser transformada de diversas maneiras em capital financeiro, garantindo assim a mobilidade social.

Neste sentido, pode-se concordar que na atualidade o capital que possibilita mobilidade para a maior parcela da população que ascende socialmente é o escolar, na forma de diplomas. Este é legitimado socialmente e garante o direito de assumir determinadas funções na forma de empregos, proporcionando um montante em forma de salário. É assim, por exemplo, que filhos de agricultores podem vir a ser advogados, professores ou médicos, apesar das desigualdades sociais que presenciamos.

A mobilidade social apresentada pela mídia através de suas ficções, sejam telenovelas, filmes, séries ou minisséries recebem um tratamento que denomino de “meios mágicos”: heranças, loterias, casamentos, reconhecimento de paternidade de um pai rico, encontro com uma mãe afortunada, aproximação de pessoas influentes, entre outros. Outro meio de subir na vida apresentado por essas produções é o esforço individual, ou seja, a capacidade “extraordinária” que alguns apresentam para se destacar socialmente, apresentando uma competência espetacular para ascender, se destacar dos demais, e ser reconhecido como vencedor.

É muito comum as telenovelas apresentarem pessoas pobres no início da trama. Com o desenvolvimento do enredo elas lutam, trabalham, economizam, investem até conseguirem a tão sonhada ascensão social, passando então a fazerem parte da classe rica. É incontável o número de “heróis” e “heroínas” nas tradicionais telenovelas brasileiras. Para citar pelo menos duas, recordo de Maria do Carmo em *Senhora do Destino* (2004/5) e outra também Maria do Carmo em *Rainha da Sucata* (1990) – papéis representados respectivamente por Suzana Vieira e Regina Duarte.

Na série *Malhação*, pode-se observar essas duas regras para subir na vida: os meios mágicos e o esforço individual. Na temporada de 2004, através do casamento com Gustavo, Letícia ascendeu socialmente, saindo da classe pobre para a média-alta, da qual ele fazia parte. Este também foi o caso de Rita, na temporada de 2005, que, depois de se separar de Júlio César, se casou com o pai do protagonista da temporada, que era médico e dono de uma clínica, tendo assim a ascensão social garantida.

A mobilidade social através de reconhecimento de paternidade ocorreu com Cauã; ele é filho adotivo de Daniel, que é jornalista e pertence à classe média. Depois que é reconhecido como filho legítimo do rico empresário Marco Aurélio, sua migração para a classe rica está definitivamente garantida.

Jaqueline e Urubu, ao decidirem casar, ganham um pequeno apartamento da madrinha dele para poderem iniciar a vida a dois “mais tranquilos”. Este caso, mesmo não significando uma ascensão social, demonstra um meio mágico de conseguir seguridade social.

É muito comum os problemas financeiros de personagens mais pobres serem resolvidos através de meios mágicos como estes: presentes, caridade, boa vontade dos que são ricos, entre outros. Cleiton era flanelinha e trabalhava na rua próxima ao colégio. Quando conhece a “galera” do *skate* que ali estuda, consegue uma bolsa e um emprego. A partir de então ele passa a conviver integralmente com o grupo de classe média e alta, criando vínculos afetivos e estabelecendo amizades sem registro de choques culturais minimamente compatíveis com tal situação na vida real. Reforçando a idéia da inexistência das diferenças que o separa dos demais, inicia o namoro com Roberta depois de resolver alguns conflitos causados pelo preconceito dela contra sua situação econômica.

A posição social de Cleiton já progrediu desde o início da temporada, de modo que ele se encontra quase na classe média. Sua trajetória transmite a idéia de que essa ascensão está relacionada ao seu mérito individual: ele teve competência suficiente para se integrar ao grupo e dar conta dos conteúdos da nova instituição educacional onde ganhou bolsa, mesmo pertencendo a outro universo social e cultural.

Quando a mídia propaga tais idéias, implicitamente emite um discurso que nos diz que se determinadas pessoas estão em difícil situação social, a culpa é delas, por não terem se esforçado o suficiente para vencerem na vida. Esta idéia desconsidera os fatores que contribuem para a definição da nossa situação socioeconômica e cultural, como má distribuição de renda,

falta de educação de qualidade, falta de perspectiva empregatícia para a juventude, entre outros. Nessa lógica os pobres são culpados por sua pobreza e é ilusão pensar que a carência econômica é causada pela má distribuição da renda e dos bens culturais. Este é um discurso conformista e bastante perigoso, por ser velado. Porém é um dos mais frequentes na mídia. Essas omissões realizadas por essa instância educativa é um elemento que nos remete à atualidade das teorias dos frankfurtianos acerca das ideologias propagadas pela indústria cultural.

Através da ideologia da indústria cultural, o conformismo substitui a consciência: jamais a ordem por ela transmitida é confrontada com o que ela pretende ser ou com os reais interesses dos homens. Mas a ordem não é em si algo de bom. Somente o seria uma ordem digna desse nome. Que a indústria cultural não se preocupe mais com tal fato, que ela venda a ordem *in abstracto*, isso apenas atesta a impotência e a carência de fundamento das mensagens que ela transmite. (ADORNO, 1987, p. 193 – grifo do autor).

## CONCLUSÃO

Devido às históricas transformações socioeconômicas e culturais no decorrer de todo o século XX, vivemos em um tempo marcado pela diversidade de comportamentos sexuais e pelas modificações nos papéis masculinos e femininos. Isso gera o reconhecimento da necessidade de ampliar a discussão sobre essas questões nas diversas instâncias de educação social e, conseqüentemente, fomenta organização de movimentos feministas e GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes) que lutam por direitos de igualdade nas relações de gênero e pela liberdade de expressões sexuais alternativas. Estas são problemáticas que já estão devidamente inscritas nas pautas de discussão da academia e da política nos cenários nacional e internacional.

Na contramão dessa realidade, a série *Malhação* apresenta uma prática pedagógica que reforça a norma singular heterossexual, estabelecida pelos reacionários discursos religiosos e pseudocientíficos. Nesse sentido, a homossexualidade é um comportamento demarcado, descrito como o “outro”, o anormal, ou aquele que não está incluído; e a liberdade sexual feminina, contrariamente à masculina, é tratada com ressalvas e punições diante da fuga a determinados preceitos limitadores.

Nas relações de gênero na narrativa, salvo poucas exceções, a mulher é apresentada como o sexo frágil. Nessa lógica binária, o homem (sexo forte) é normalmente o provedor econômico e responsável pela seguridade física daquela. Essa prática reforça os antigos, porém, ainda válidos, valores patriarcais que têm como principal conseqüência o machismo. Esse por sua vez vitima os dois gêneros, ao gerar relações conflituosas e/ou de exploração econômica.

A busca excessiva pela idolatrada magreza e pela eterna juventude do corpo vem causando distúrbios emocionais em mulheres de diversas faixas etárias. Pesquisas mostram que nem mesmo crianças estão livres desses transtornos. Esses fatos revelam o desafio que educadores, pais e a sociedade devem enfrentar, levantando discussões esclarecedoras e críticas a respeito de tais modelos físicos de beleza humana, que vêm se impondo como uma ditadura velada.

Paralelo a isso, a série *Malhação* apresenta diariamente um currículo cultural no qual, embora se evidencie um discurso de beleza heterogêneo – do qual participam pessoas

loiras, morenas e até negras – estão excluídas as formas físicas fora do peso e da idade ali definidas. Ser bonito, portanto, é ser jovem, magro e vestir-se em dia com a moda.

Isso gera entre os educandos submetidos a esse paradigma pedagógico a identificação e adesão a tais padrões e a conseqüente “luta” para alcançar ou se manter naquele modelo – o que se torna socialmente complexo devido à homogeneização da beleza e à desconsideração dos tipos físicos diferentes do magro, jovem e escultural. Ainda mais grave é o sentimento de exclusão daqueles e daquelas que as formas não se aproximam desses modelos, causando angústias e sérios distúrbios psíquicos.

Ressalto, porém, que a trama aqui analisada é somente mais uma instituição cultural contemporânea que reforça a ditadura desse modelo de beleza. Filmes, diversos programas televisivos, publicidade, revistas e principalmente o badalado mercado da moda também levantam essa implícita bandeira e, detendo enorme poder simbólico, definem o que é um corpo bonito ou feio.

A população brasileira convive com complexas relações étnico-raciais. Somos herdeiros de mais de 300 anos de escravidão negra e atualmente vivemos uma falsa democracia racial que contribui para velar e silenciar tal situação, reforçando a ideologia do branqueamento. O conhecimento dessas questões é o que nos faz compreender a causa de grande parte dos afrodescendentes que vivem no Brasil estarem em situação de miséria, de risco social; possuírem normalmente uma auto-estima negativa; e, como mecanismo de defesa, negar a sua origem étnica. Diante de tal situação, o movimento negro discute formas de subverter essa lógica, seja através de cotas nas universidades, ou processos penais contra pessoas físicas e jurídicas que manifestem algum tipo de discriminação.

Junto a essa realidade, as imagens dos personagens apresentados na série em análise revelam a cumplicidade com o que há de mais cruel nas relações étnicas brasileiras nos dias de hoje. De acordo com a invisibilidade social denunciada pelo movimento contra o racismo, percebe-se ali uma quase completa ausência de personagens negros, sendo esses somente 5% do elenco. Tais números contradizem radicalmente o percentual de pessoas de cor no país e evidenciam a implícita estética do branqueamento.

Ademais, esses personagens estão geralmente em papéis secundários, subalternos, serviçais, em precária situação econômica; quando não estereotipados, como o caso do cômico



Rafa que sempre se dá mal e nunca namora ninguém em uma produção em que o objetivo da trama é que todos encontrem seu par romântico.

Outro fato que me foi evidenciado pela ausência, se refere à reprodução do tabu acerca desta temática. Na *Malhação*, assim como na sociedade brasileira é perceptível o medo de ser racista. Neste programa são discutidos vários tipos de preconceitos, menos este. É importante ressaltar que essas são práticas freqüente não somente nessa produção, podendo essa ficção ser comparada com as suas congêneres as telenovelas.

A punição física e psicológica foi uma estratégia pedagógica largamente utilizada pelas instituições de educação formal. Através dela acreditava-se que era possível conseguir corpos dóceis e obedientes, adesão a determinadas idéias, e a aprendizagem intelectual. Essas crenças vêm sendo contestadas e dissuadidas já há algum tempo por psicólogos e pedagogos, embora muitos pais e educadores ainda acreditem na sua eficácia.

A *Malhação*, assim como as telenovelas e as diversas produções literárias da cultura popular, como as fábulas, por exemplo, possuem estruturas narrativas que funcionam como elementos pedagógicos, que servem de “lições para a vida”, sendo capazes de atuar na formação e no reforço de determinados valores e atitudes; invariavelmente colaboram de maneira implícita com a sustentação das tradicionais estruturas sociais.

Assim como aquelas produções, a trama aqui em questão adota como principal estratégia pedagógica de seus enredos a punição, de maneira que se relaciona diretamente à adesão de posicionamentos “politicamente corretos”. Esse é um meio de restabelecer a “ordem” social e individual. É através da punição que os jovens personagens de *Malhação* amadurecem, corrigem suas deficiências éticas e morais e preparam-se para a vida adulta. Ela é, seguramente, um “eficiente” meio educativo.

Essa prática denota uma acepção de juventude como uma fase, um período transitório, que se dirige à idade adulta, marcado por comportamentos imaturos e rebeldes, que poderão ser transformados graças a uma eficiente educação. Mas, numa compreensão mais crítica, pode ser entendido também como a formação de um sujeito heterodirigido que se torna incapaz de se indignar diante das injustiças e de lutar pela transformação do sistema.

Ao refletir sobre tal questão de maneira crítica, é possível perceber ainda o reducionismo e a forma simplista com que são encontradas soluções para questões sociais

bastante complexas, como a delinqüência juvenil ou a gravidez na adolescência, por exemplo. O que denota uma completa falta de compromisso com a realidade.

A ausência de comprometimento é evidenciada de maneira ainda mais marcante quando se observa a estrutura socioeconômica que a *Malhação* apresenta. Vivemos em um país marcado pela desigualdade social, pela dificuldade de mobilidade por meios lícitos, pela exclusão e impossibilidade de uma maioria consumir produtos básicos para a sobrevivência, como alimentação ou medicamentos; e em contraposição uma minoria privilegiada ostenta luxo, refinamento e diferenciação através do seu poder de consumo.

Nesse contexto essa série nos apresenta diariamente uma estrutura social homogênea na qual a classe média é a maioria, e o consumo de objetos, serviços e artefatos culturais se apresentam de maneira uniforme entre os três segmentos econômicos. A mobilidade social, invariavelmente, é conseguida através de “meios mágicos”, tais como herança, reconhecimento de paternidade e casamentos; ou através do esforço individual de alguns personagens extraordinários: os “heróis”.

Naquela estrutura os conflitos entre classes sociais opostas, de pessoas que estejam em posições subordinadas perante outras, são tratados como problemas individuais, que prescindem somente da boa vontade do mais poderoso para serem resolvidos. Dessa forma se oculta a luta de classes e mais uma vez é dado um tratamento simplista a questões sociais complexas na realidade que vivemos.

A eficácia do currículo cultural ali exposto reside no fato de atuar de maneira velada, atraente e repetitiva. Enquanto a educação formal e a da família trabalham com a imposição explícita de conteúdos e valores, em um sistema que o aluno é literalmente obrigado a aderir à escola, a produção da *Malhação* não “força” ninguém a ligar a televisão no horário de 17h30 às 18h. O telespectador faz isso por livre e espontânea vontade, instigado somente pelo prazer de assistir a um “inofensivo” programa de entretenimento. Sua forma de atuação sugere total liberdade ao educando. Aprende-se sem sentir que está aprendendo e nisso está a garantia do êxito pedagógico.

Essa é uma forma de inculcação dissimulada. Um tipo de discurso pedagógico utilizado nos processos de dominação da classe que está no poder. Ele dispensa a dominação através da violência física e atua através do que Bourdieu denomina de violência simbólica. A

sua forma de atuação conta inclusive com a adesão dos dominados e contribui para constituição de um *habitus* juvenil.

Tal *habitus* está atrelado ao paradigma consumista contemporâneo. Nas sociedades tradicionais valorizava-se a experiência do velho e esse era um elemento que garantia a sobrevivência do grupo. Tal valorização impunha referências duráveis e “portos seguros” para conceitos estéticos como beleza, por exemplo. Atualmente vivemos em uma sociedade na qual se estima tudo o que é novo. Além de corpos e rostos que necessitam ser novos, o carro, o celular, a roupa, os artefatos culturais devem ser constantemente renovados e trocados por modelos atuais. Essa é a lógica do modelo capitalista atual e impõe instabilidade, inconsistência e diluição.

Em consonância com esse paradigma, a *Malhação* colabora com a constituição de um *habitus* juvenil, no qual o consumo é imposto de forma implícita como valor principal. Ser jovem é ter a capacidade de consumir objetos que são sistematicamente produzidos para essa faixa etária; é ser esbelto e possuir um corpo escultural – condição física exigida para ser considerado belo. Diante da constante exigência de renovação, esse é o aspecto durável da constituição desse *habitus*.

Em síntese, a instância cultural analisada nesse trabalho como detentora de um currículo exhibe um projeto pedagógico velado que objetiva a formação do jovem, consumidor, heterossexual, domesticado; que, para ser belo, necessita ser branco, novo e esbelto.

Com essa formação a indústria cultural alcança objetivos que estão diretamente relacionados à manutenção do poder. Colabora com a sustentação do sistema capitalista que prescindem da existência de consumidores para a sua incessante produção; coopera com a conservação de valores morais tradicionais e reacionários, ao mesmo tempo em que adere a um ritmo efêmero e instável, o qual impõe constante renovação de objetos e pessoas; e enfraquece a capacidade de reação inerente ao ser humano diante de situações de opressão, pautando seus anseios, sua indignação e coragem, formando sujeitos heterodirigidos. Nesse sentido, pode-se afirmar que o currículo cultural é a materialização da semiformação denunciada por Adorno.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Mirian; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena B. *Juventudes e Sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ADORNO, Theodor W. A Indústria Cultural. In: COHN, Gabriel (Org.). *Comunicação e Indústria Cultural*. 5. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, M. Conceito de Iluminismo. In: *Textos escolhidos*. 2. ed. São Paulo: Abril cultural, 1983.

\_\_\_\_\_. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. Teoria da Semicultura. *Educação & Sociedade*, Campinas: Papyrus, ano XVIII, n. 56, dez. 1996.

ALBUQUERQUE, Luz Botelho. *Violência Simbólica*. 2006. Mimeo.

ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e Sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 32).

ANDRADE, Roberta Manuela Barros. *O Fim do Mundo: imaginário e teledramaturgia*. São Paulo: Annablume/ Fortaleza: Secretaria da Cultura e do Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000.

\_\_\_\_\_. *O Fascínio de Scherazade: os usos sociais da telenovela*. São Paulo: Annablume, 2003.

\_\_\_\_\_. *Entre o Dito e o Proibido: a sexualidade e o adolescente na soap-opera brasileira*. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Uerj – 5 a 9 de setembro de 2005. Disponível em: <<http://reposcom.portcom.intercom.org.br/bitstream/1904/18133/1/R0351-1.pdf>> Acesso em: 15 set. 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

ARAÚJO, Joel Zito; PITANGA, Antônio *et. al.* TV, Cinema, Teatro e Dança. In: RAMOS, Sílvia (Org.). *Mídia e Racismo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

ARAÚJO, Joel Zito. *A Negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: SENAC, 2000.

BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Época de sua Reprodutibilidade Técnica. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *Teoria da Cultura de Massa*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BONNEWITZ, P. *Primeiras Lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu*. Petrópolis- Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Edições Francisco Alves, 1977.

\_\_\_\_\_. *La Noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989a.

\_\_\_\_\_. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989b.

\_\_\_\_\_. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BORGES, Dorian. Dados sobre cor e racismo no Brasil. In: RAMOS, Sílvia (Org.). *Mídia e Racismo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Que é Educação?* 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos, 20).

COSTA, Marisa Vorraber. Ensinando a Dividir o Mundo: as perversas lições de um Programa de Televisão. *Revista Brasileira de Educação*, Florianópolis/RS, n. 20, p. 71-82, mai./jun./jul./ago. 2002. Disponível em <<http://209.85.165.104/search?q=cache:orEQosERr2sJ:www.anped.org.br/rbe20/anped-2005.pdf+%22Ensinando+a+Dividir+o+Mundo:+as+perversas+li%C3%A7%C3%B5es+de+um+Programa+de+Televis%C3%A3o%22&hl=pt-BR&gl=br&ct=clnk&cd=1>>. Acessado em: 10 mai. 2006.

\_\_\_\_\_. A Pedagogia da Cultura e as Crianças e Jovens das Nossas Escolas. *Revista a Página da Educação*, n. 152, jan. 2005. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2703>>. Acesso em: 26 jan. 2006.

DEL PRIORE, Mary. *Corpo a Corpo com a Mulher: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil*. São Paulo: Editora SENAC, 2000. (Série Ponto Futuro, 2).

DICIONÁRIO DA TV GLOBO: programas de dramaturgia e entretenimento. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2003, v. 1.

ECO, Umberto (Org.). *Apocalípticos e Integrados*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

\_\_\_\_\_. *História da Beleza*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Nunca Fomos Humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ERTZOGUE, Marina Haizenreder. Silenciar os Inocentes: medidas punitivas para a recuperação de menores em estabelecimentos disciplinares mantidos pelo Estado (1945-1964). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 37, set. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01881999000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100008)>. Acesso em: 30 out. 2006.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O Que é, Afinal, Estudos Culturais?* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FELIPE, Jane. Entre Tias e Tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). *Século XXI: qual o conhecimento? Qual o currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.

FERRÉS, Joan. *Televisão e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FIGUEIRA, Márcia Luiza Machado. *Representações de Corpo Adolescente Feminino na Revista Capricho: saúde, beleza e moda*. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e Produção de Sentidos: a adolescência em discurso. In: SILVA, Luiz Heron, (Org.). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. O Dispositivo Pedagógico da Mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

\_\_\_\_\_. *Televisão e Educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 23, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782003000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782003000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 8 jan. 2007.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 11. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRAGA, Paulo César Pontes. *Jovens em Tempo Real*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

GARCIA, Wilton. *Corpo, Mídia e Representação: estudos contemporâneos*. São Paulo: Thomson, 2005.

GIL, Gilberto. Sarará Miolo. In: \_\_\_\_\_. *Satisfação: raras e inéditas*. Rio de Janeiro: Universal, 1977.

GOLDENBERG, Mirian. *A Arte de Pesquisar: como fazer uma pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HOLANDA, Chico Buarque de. *A Televisão*. Disponível em: <<http://vagalume.uol.com.br/chico-buarque/a-televisao.html>>. Acesso em: 18 out. 2006.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. A Indústria Cultural: o iluminismo como mistificação das massas. In: LIMA, Luiz Costa. *Teoria da Cultura de Massa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

JESUS, Jardel Silva Oliveira. Ficar ou Namorar: um dilema juvenil. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, v. 6, n. 1, p. 67-73, jan./jun. 2005.

JOBIM, Tom. *Wave*. Disponível em: <<http://vagalume.uol.com.br/tom-jobim/wave.html>>. Acesso em: 12 dez. 2006.

JORNAL DA UNICAMP. Novela atinge entre 20 e 30 pontos no Ibope. Ano XV, n. 161, abril/2001. Disponível em <[http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp\\_hoje/ju/abril2001/pag19abril2001.htm](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/abril2001/pag19abril2001.htm)> Acesso em 20 de jan. de 2006.

KELLNER, Douglas. Lendo Imagens Criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. Tadeu (Org.). *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

LÉVY, Pierre. *O Que é o Virtual?* São Paulo: Ed.34, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º Grau/ Série Formação de Professor).

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. O Cinema Como Pedagogia. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira *et al* (Org.) *500 Anos de Educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACHADO, Arlindo. *A Televisão Levada a Sério*. 4. ed. São Paulo: SENAC, 2005.

MACLUHAN, Marshall. Visão, Som e Fúria. In: LIMA, Luiz Costa. *Teoria da Cultura de Massa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano. Sarados, Malhados, Doentes e Bombados: os discursos das academias e o controle dos desejos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Corporeidade: ensaios que envolvem o corpo*. Fortaleza: Editora UFC, 2004. (Coleção Diálogos Intempestivos).

MENDES, Cláudio Lúcio. *Jogos Eletrônicos, Educação e Violência*. Disponível em: <<http://www.midiativa.org.br/index.php/midiativa/content/view/full/2460>>. Acesso em: 26 jul. 2006.

MERDONI JÚNIOR, Carlos Godini. *Lutar Pelo Que é Meu*. Disponível em: <<http://globoaudio.globo.com/MusicCenter/0,,4546.00.html>>. Acesso em: 12 dez. 2006.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, Vinícius de. *Antologia Poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

MUNANGA, K. (Org.). *Para Entendermos o Negro no Brasil de Hoje: história, realidade, problemas e caminhos*. São Paulo: Global, Ação Educativa Acessória, Pesquisa e Informação, 2004. (Coleção Viver, Aprender).

NIETZSCHE, Friedrich W. *Genealogia da Moral: uma polêmica*. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

OLIVEIRA, Jô; GARCEZ, Lucília. *Explicando a Arte: uma iniciação para entender e apreciar as artes visuais*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

RAEL, Claudia Cordeiro. Gênero e Sexualidade nos Desenhos da Disney. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que Falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003. (Coleção Educação e Arte, v. 2).

SABAT, Ruth. Gênero e Sexualidade para Consumo. In: LOURO, Guacira Lopes *et al.* (Org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. Cuidados de Si e Embelezamento Feminino: fragmentos para uma história do corpo no Brasil. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Políticas do Corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SANTOS, José Alex Soares. *Violência Simbólica e Relações de Conflito no Currículo: análise sociológica das práticas curriculares no cotidiano de uma escola pública do ensino fundamental*.



2005. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

SARTORI, Giovanni. *Homo Videns: televisão e pós-pensamento*. Bauru: EDUSC, 2001. (Coleção Verbum).

SEIXAS, Ana Maria Ramos. *Sexualidade Feminina: história, família, cultura, personalidade e psicodrama*. São Paulo: SENAC, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Emanuel Luis Roque. *O Porquê da UFC ser Racista*. Fortaleza: FAGED/UFC, 2005. Mimeo.

SODRÉ, Muniz. *A Verdade Seduzida*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed.Francisco, 1988.

SOUTO, Maria Cecília Perez. Homem/Mulher – Masculino/Feminino. In: FRAZÃO, Lílian Meyer; ROCHA, Sérgio Lizias C. de O. (Orgs.). *Gestalt e Gênero: configurações do masculino e feminino na contemporaneidade*. São Paulo: Livro Pleno, 2005.

THOMPSON, John B. *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

VALLADARES, Ricardo. Um Programa Bem Maduro. *Revista Veja on-line*. Rio de Janeiro, ed. 1886, 5 jan. 2005. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/050105/p\\_102.html](http://veja.abril.com.br/050105/p_102.html)>. Acesso em: 20 ago. 2005.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. *Banquete com os Deuses: cinema, literatura, música e outras artes*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

VIVARTA, Veet (Coord.) *Remoto Controle: linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes*. São Paulo: Cortez, 2004. (Série Mídia e Mobilização Social, 7).

WILENSKY, Harold L. Sociedade de Massa e Cultura de Massa. In: COHN, Gabriel (Org.). *Comunicação e Indústria Cultural*. 5. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.