

**VANDERLEI SIQUEIRA DOS SANTOS**

**A MEDIAÇÃO DOCENTE  
NA EDUCAÇÃO PARA A MÍDIA**

**MARINGÁ  
2007**

**VANDERLEI SIQUEIRA DOS SANTOS**

**A MEDIAÇÃO DOCENTE  
NA EDUCAÇÃO PARA A MÍDIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá, para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Aprendizagem e Ação Docente. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teresa Kazuko Teruya.

**MARINGÁ  
2007**

**VANDERLEI SIQUEIRA DOS SANTOS**

**A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PARA A MÍDIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá, para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Aprendizagem e Ação Docente. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teresa Kazuko Teruya.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Teresa Kazuko Teruya (Orientadora) – UEM

---

Prof. Dr. Luiz Hermenegildo Fabiano – UEM

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Susana Costa Ferreira – UFPR

Aos meus pais, Darci e Jacira, à minha comunidade religiosa e aos meus amigos, pelo incentivo, carinho e amor.

## **AGRADECIMENTOS**

A **Deus**, pelas graças concedidas e por todas as pessoas amigas que Ele colocou na minha vida e que são tão importantes para mim.

Aos meus pais, **Darci e Jacira**, pelo apoio incondicional e incentivo em todos os momentos de minha vida.

Aos meus Irmãos **Roseli, Adilson, Marcelo e Raquel**, que sempre me acompanham e torcem por mim.

À **Comunidade Marista de Maringá**, onde convivi nos anos de 2001 a 2006, especialmente ao Ir. Alfredo e Ir. Márcio.

Aos professores e amigos, **Aldivina, Ana, Anselmo, Helaine, Luzia e Fabiano**, que sempre me incentivaram, apoiaram e enriqueceram esta pesquisa com suas observações.

À minha orientadora, **Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Teresa Kazuko Teruya**, à banca de qualificação, **Prof. Dr. Luiz Hermenegildo Fabiano, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Amélia Kimiko Noma, e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Susana Costa Ferreira**, que contribuíram questionando, sugerindo e, dessa forma, possibilitando a construção/desconstrução criativa da dissertação.

Aos **professores** do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá e aos **colegas** de turma do ano 2005, meu afeto e minha eterna gratidão.

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (Paulo Freire).

SANTOS, V. S. **A mediação docente na educação para a mídia**. Maringá, 2007. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Teresa Kazuko Teruya.

## **RESUMO**

A presente pesquisa tem como objetivo investigar a recepção da telenovela *Malhação* pelos adolescentes e propor a mediação docente na educação para a mídia, como meio para uma educação reveladora e emancipatória. Qual é o papel dos professores diante de uma educação para a mídia que contribua para a formação de receptores autônomos e críticos? Buscamos responder esta questão com base no referencial teórico fundamentado na Teoria Crítica e nos Estudos da Recepção. Para coletar dados empíricos sobre a recepção da telenovela, foram aplicados dois instrumentos junto a uma classe de sexta série: um questionário sobre *Malhação* e uma atividade sobre temas geradores. A análise da recepção revela que os alunos se identificam com os estereótipos comportamentais representados pelos personagens da telenovela *Malhação*. Por meio de modelos identificatórios, esta telenovela difunde formas de ser que sustentam pseudo-valores como o individualismo, o consumismo, o entretenimento, a falta de compromisso e de perspectivas de futuro entre os jovens. Os resultados indicam que a nova geração não se constitui a partir de identificações com figuras, estilos e práticas tradicionais que definiam a cultura e, sim, a partir de um estilo de vida propiciado pelos signos de consumo idealizados pela televisão. No entanto, a programação televisiva, ao invés de contribuir para uma formação emancipadora, limita-se a servir aos interesses econômicos e políticos do poder hegemônico instalando reducionismo nas relações sociais. Diante dessa realidade, consideramos que o reconhecimento dos referenciais comunicativos trazidos pelos alunos para a sala de aula, pelos professores, pode surgir como estratégia para uma educação emancipadora.

**Palavras chave:** formação de professores, educação para a mídia, educação emancipadora, mediação.

SANTOS, V. S. **The educational mediation in the education for the media.** Maringá, 2007. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Teresa Kazuko Teruya.

## **ABSTRACT**

The present research has as objective investigate the reception of the soap opera *Malhação* for the adolescents and to propose the educational mediation in the education for the media, as middle for a developing emancipate education. Which is the teachers' paper due to an education for the media that contributes to the formation of autonomous and critical receivers? We looked for to answer this subject with base in the theoretical referencial based in the Critical Theory and in the Studies of the Reception. To collect data empiric about the reception of the soap opera, were applied two instruments close to a class of sixth series: a questionnaire on *Malhação*, and an activity about generating themes. The analysis of the reception reveals that the students identify with the behaviors stereotypes acted by the characters of the soap opera *Malhação*. Through identifies models, this soap opera diffuses forms of being that sustain pseudo-values as the individualism, the consumerism, the entertainment, the commitment lack and of future perspectives among the youths. The results indicate that the new generation is not constituted starting from identifications with illustrations, styles and traditional practices that defined the culture and, yes, starting from a lifestyle propitiated by the consumption signs idealized by television. However, the television programming, instead of contributing for an emancipate formation, is limited to serve to the economical and political interests of the preponderate power installing an abbreviate in the social relationships. Due to that reality, we considered that the recognition of the references communicative brought by the students to the classroom, for the teachers, it can appear as strategy for an emancipate education.

**Keywords:** teachers' formation, education for the media, emancipate education, mediation.

## **LISTA DE FIGURAS**

|                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1: Você assiste à Malhação? .....                                                         | 115 |
| Gráfico 2: Por que você assiste à Malhação? .....                                                 | 117 |
| Gráfico 3: Quais as lições de Malhação para sua vida? .....                                       | 119 |
| Gráfico 4: Malhação tem alguma influência na vida das pessoas? .....                              | 122 |
| Gráfico 5: Você é fã de algum personagem de Malhação? Qual?.....                                  | 123 |
| Gráfico 6: Há algum personagem de Malhação de que você não goste? .....                           | 125 |
| Gráfico 7: Qual a opinião dos seus pais sobre Malhação? .....                                     | 127 |
| Gráfico 8: Qual a relação entre o dia-a-dia do colégio Múltipla Escolha e o<br>seu colégio? ..... | 128 |
| Gráfico 9: Quais são os destinatários da telenovela Malhação?.....                                | 129 |

# SUMÁRIO

|                                                                                                    |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                             | <b>11</b> |
| <br>                                                                                               |           |
| <b>1        TEORIAS FUNDADORAS EM COMUNICAÇÃO.....</b>                                             | <b>20</b> |
| 1.1      A ESCOLA DE FRANKFURT.....                                                                | 24        |
| 1.1.1 <b>Indústria Cultural.....</b>                                                               | <b>26</b> |
| 1.1.2 <b>Indústria Cultural e Consumismo.....</b>                                                  | <b>28</b> |
| 1.1.3 <b>Indústria Cultural e Entretenimento.....</b>                                              | <b>30</b> |
| 1.1.4 <b>Indústria Cultural e Semiformação.....</b>                                                | <b>34</b> |
| 1.1.5 <b>Educação e Emancipação.....</b>                                                           | <b>37</b> |
| 1.2      ESTUDOS DE RECEPÇÃO.....                                                                  | 45        |
| 1.2.1 <b>A Televisão Mudou o Jeito de Olhar.....</b>                                               | <b>54</b> |
| <br>                                                                                               |           |
| <b>2        EDUCOMUNICAÇÃO: A INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO E<br/>          COMUNICAÇÃO SOCIAL.....</b> | <b>61</b> |
| 2.1      CAMINHOS DA EDUCOMUNICAÇÃO.....                                                           | 67        |
| 2.2      A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DOCENTE.....                                                    | 69        |
| 2.3      HIPÓTESE AGENDA <i>SETTING</i> .....                                                      | 82        |
| <br>                                                                                               |           |
| <b>3        TELENOVELA MALHAÇÃO.....</b>                                                           | <b>87</b> |
| 3.1      GÊNERO TELENOVELA.....                                                                    | 87        |
| 3.1.1 <b>O Melodrama.....</b>                                                                      | <b>89</b> |
| 3.2      HISTÓRICO DA TELENOVELA MALHAÇÃO.....                                                     | 93        |
| 3.2.1 <b>A Telenovela Malhação no ano 2006.....</b>                                                | <b>95</b> |
| 3.2.2 <b>Os Personagens da Telenovela Malhação no ano 2006.....</b>                                | <b>95</b> |

|               |                                                                        |            |
|---------------|------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>3.2.3</b>  | <b>Os Protagonistas da Telenovela Malhação no ano 2006.....</b>        | <b>98</b>  |
| <b>3.2.4</b>  | <b>Os Antagonistas da Telenovela Malhação no ano 2006.....</b>         | <b>98</b>  |
| <b>3.2.5</b>  | <b>A Família Andrade.....</b>                                          | <b>99</b>  |
| <b>3.2.6</b>  | <b>O Colégio Múltipla Escolha.....</b>                                 | <b>100</b> |
| <b>3.2.7</b>  | <b>O Giga Bar.....</b>                                                 | <b>101</b> |
| <b>3.2.8</b>  | <b>O Largadão.....</b>                                                 | <b>102</b> |
| <b>3.2.9</b>  | <b>A República de Alunos.....</b>                                      | <b>102</b> |
| <b>3.2.10</b> | <b>Outros Personagens.....</b>                                         | <b>104</b> |
| <b>3.2.11</b> | <b>O Mundo da Telenovela Malhação.....</b>                             | <b>105</b> |
| <b>3.2.12</b> | <b>Os Professores da Telenovela Malhação.....</b>                      | <b>108</b> |
| <b>3.3</b>    | <b>ANÁLISE SOBRE A RECEPÇÃO DA TELENÓVELA MALHAÇÃO.....</b>            | <b>111</b> |
| <b>3.3.1</b>  | <b>Ambiente e Público dos Dados Empíricos.....</b>                     | <b>112</b> |
| <b>3.3.2</b>  | <b>Instrumentais utilizados no Ambiente Empírico.....</b>              | <b>112</b> |
| 3.3.2.1       | Primeiro instrumento – Questionário sobre Malhação e o meu dia-a-dia.. | 114        |
| 3.3.2.2       | Segundo instrumento – Trabalho a partir dos temas geradores.....       | 132        |
|               | <b>CONSIDERAÇÕES.....</b>                                              | <b>167</b> |
|               | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                | <b>176</b> |

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta um estudo acerca da mediação<sup>1</sup> docente na educação para a mídia<sup>2</sup> enfocando alguns valores veiculados pela telenovela *Malhação* levada ao ar pela Rede Globo de Televisão, tendo como referencial teórico a Teoria Crítica e os Estudos de Recepção. O objetivo é fazer uma análise crítica na intenção de que por meio da mediação docente os alunos consigam estabelecer relações emancipadoras em relação às mensagens midiáticas.

O interesse pelo tema surgiu das experiências pessoais como jornalista, pesquisador e integrante do programa de Pós-Graduação em Educação, da UEM. No trabalho de gestão em um colégio da rede privada de Maringá, temos observado relações de abertura e de preconceito por parte dos docentes em relação à utilização dos referenciais comunicativos advindos da televisão no processo pedagógico.

Os estudantes adolescentes constituem uma nova geração com características especiais. Essa nova geração, considerada por Teruya (2006) como a geração da mídia, vem desafiando o trabalho docente. A conversa dos estudantes, em grande parte, são pautadas pelos temas das novelas e outros

---

<sup>1</sup> Utilizamos o termo mediação para nos referir à postura esperada dos professores acerca dos referenciais comunicativos trazidos pelos alunos para a sala de aula, trabalhando em vista de uma recepção crítica e utilizando desses referenciais como recursos pedagógicos.

<sup>2</sup> Entendemos o conceito de mídia como formas e conteúdos de linguagem na trama de relações comunicacionais entre as pessoas. Esta apresenta linguagens plurais e possui maneiras diferenciadas de interpretar o mundo. Mais do que recursos ou instrumentos, trata-se de novas linguagens com intencionalidades múltiplas de produção de significados.

programas favoritos. Até no entremeio às aulas, professores, mesmo que contra a vontade, são obrigados a considerar as informações midiáticas trazidas pelos alunos.

A presença significativa dos meios de comunicação no cotidiano dos alunos, dos professores e, portanto, da escola, tem levado os professores a reverem seu planejamento e método de ensino. De acordo com Souza (2001), muitos docentes vêm rejeitando a presença dos meios de comunicação na escola. No entanto, essa não se constitui a alternativa mais esclarecedora. Mesmo que os professores não os tragam para a escola, eles são trazidos pelos próprios alunos.

Diante desta realidade, a alternativa que se propõe, a qual é defendida nessa pesquisa, é o resgate da pedagogia da comunicação no contexto didático/pedagógico. Esse é o papel dos professores que se preocupam com a incidência das mídias na vida dos seus alunos e se dispõem a transformar a educação escolar colocando-a em um patamar de modernidade e contemporaneidade. No entanto, conforme alerta Penteado (2001), a simples presença da mídia televisiva no trabalho pedagógico não é sinônimo de mudanças significativas na qualidade de tal trabalho. Somente mediante a vivência de uma didática que exercite a capacidade comunicacional humana e pratique a educação como um processo específico de comunicação é que as tecnologias educacionais ganharão a possibilidade de exercer o seu poder transformador, rumo a uma educação emancipadora.

Nessa perspectiva, a educação para a mídia torna-se, cada vez mais, uma tarefa da qual a escola não pode se eximir. Em uma sociedade onde a mídia nem sempre tem se pautado pelos mesmos diapasões culturais e éticos, aos professores é legada a tarefa de mediar a recepção dos alunos em relação aos

meios de comunicação, em especial a televisão, visando à formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios.

Cada vez mais a escola está cruzada pelas linguagens midiáticas, uma vez que tanto as crianças quanto os professores vivem em um espaço social mediatizado. Os meios de comunicação se fazem presentes bem cedo na vida das crianças e, quando elas chegam à escola, já estão alfabetizadas, não na alfabetização que implica a escrita, mas na alfabetização audiovisual.

Existe um consenso de que os meios de comunicação, especialmente a televisão, desempenham uma função educativa paralela à da escola. Baccega (2002b) considera que a televisão atua como fonte de educação que não pode ser ignorada. Diante da rejeição por parte de alguns professores em relação aos meios de comunicação como recurso didático, esta pesquisadora adverte que esses profissionais não podem continuar considerando educação apenas aquilo que resulta de um processo de ensino e aprendizagem baseado na lógica da linguagem escrita, em que os alunos devem aprender somente aquilo que lhes é ditado pelos conteúdos programáticos, muitas vezes ultrapassados, e reproduzir nas provas ou outras atividades de aprendizagens. Paralela à escola, a televisão faz parte da vivência cotidiana dos estudantes com grande poder de influência cultural, manifestada nas expressões orais, nos modos de agir e nos valores defendidos.

Neste contexto, faz-se necessário situar e analisar a presença da escola nesse universo que envolve a comunicação de massa, enquanto agente formador e alfabetizador também da relação dos indivíduos com as linguagens dos meios de comunicação. Nesse ambiente, o professor é desafiado a assumir a função de mediador entre a televisão, as instituições educativas e os processos de recepção de mensagens por parte dos estudantes.

Para Orozco-Gómez (1997) a mediação docente é possível porque a recepção é uma ação aprendida e passa pelo contexto de cada receptor. O pesquisador enfatiza a importância da mediação docente para a formação de receptores críticos, que saibam diferenciar uma programação de boa qualidade de uma de má qualidade.

Nesse sentido, o referencial teórico adotado nesta investigação fundamenta-se na Teoria Crítica e nos Estudos da Recepção. Acreditamos que a priori é possível dialogar com as duas perspectivas para realizar uma análise pertinente e necessária do objeto deste estudo. Defendemos que uma não exclui a outra, ao contrário, esta possibilidade de diálogo crítico pode contribuir com o avanço do debate sobre a recepção da mídia na formação de professores.

Tal opção se justifica, por um lado, porque mediante a relevância que a mídia representa na diversidade das culturas, torna-se imprescindível considerar o alinhamento desta com as ideologias burguesas socializadas por meio dos produtos da indústria cultural, as quais contribuem para o esfacelamento das individualidades e o empobrecimento das culturas locais.

Segundo Cohn (1994), a própria estrutura da personalidade dos indivíduos na sociedade mercadológica é moldada para reproduzir a heteronomia e para fugir do esforço de defrontar-se com a alteridade. Assim, a destruição da autonomia de cada indivíduo corresponde à negação da alteridade. A difusão de uma forma de ser via modelos identificatórios, levado a cabo pela indústria cultural, tem conduzido à passividade e à homogeneização das subjetividades.

Tendo em vista que um modo privilegiado de veicular uma forma de ser e de difundir valores<sup>3</sup> na atualidade é a mídia, esta pesquisa focou a telenovela

---

<sup>3</sup> O termo valor é entendido a partir da concepção de Vasquez (1985 p.125) como um “conjunto de normas e regras destinado a regular as relações dos indivíduos, em uma determinada comunidade social”.

Malhação com a intenção de estudar como os adolescentes vêm construindo sua subjetividade por meio de processos identificatórios, a partir de alguns valores acentuados pelo sistema político, econômico e social e reproduzidos pela telenovela como o individualismo, o consumismo, a semicultura, o entretenimento, a relativização de questões éticas e cidadãs e a fuga diante dos conflitos políticos e sociais. Para isso, decidiu-se investigar a telenovela Malhação, um programa de TV que encontra vasta aceitação entre o público adolescente e jovem, difundindo valores e formando modos de pensar, de ser e de agir. Esses valores permeiam as relações dos indivíduos e moldam uma forma de ser que visa a atender aos interesses hegemônicos provocando um impacto desestruturante nas relações sociais.

Na visão de Adorno e Horkheimer (1985), a indústria cultural conduz os indivíduos à perda da autonomia por causa dos artifícios que tal maquinaria comporta para desintegrá-los enquanto pessoas e aniquilar sua capacidade de articulação crítica das impressões que recebem. Para os pesquisadores frankfurtianos, os pseudo-indivíduos são impedidos de fazer experiências verdadeiras, limitando-se a vivências falseadas da realidade. Por isso, esses indivíduos iludidos acabam consumindo produtos que, na verdade, são administrados por outros interesses, contrariamente ao que optariam se estivessem em condição de fazê-lo, conforme argumentam Adorno e Horkheimer (1985), se a lógica da mercadoria não tivesse estragado o próprio gosto dos indivíduos. Essas pseudo-opções teleguiadas, por resultarem de esquematismo e autoritarismo, acabam por reincidir, na sociedade atual, marcas de barbárie.

Por outro lado, consideramos que as diversas culturas mantêm índices de negociação, aproximação e distanciamento em relação às mensagens emitidas, limitando, dessa forma, o poder de influência da mídia. Os modos de apreensão

das mensagens midiáticas dependem e variam conforme a competência cultural específica do receptor. Dessa forma, existe uma mediação entre os veículos e a recepção que influem na apropriação dos conteúdos da mídia como, por exemplo, sexo, idade, nível sócio-econômico, instrução, interações na família, trabalho e escola, momento da recepção, processo cognitivo individual.

Entendemos que as duas perspectivas têm um ponto em comum: ambas reconhecem o lugar estruturante do sistema social e das ideologias que lhe dão sustentação e reconhecem a autonomia da cultura, vista não como serva da ideologia, mas como campo em que sua autonomia pode se revelar na sua capacidade criativa, ressignificadora e determinante da vida cotidiana. De acordo com Adorno (2003), se por um lado a cultura está comprometida com formas reducionistas da condição humana, por outro, nela também residem as possibilidades de autonomia e emancipação.

Esta pesquisa não se propõe a levantar possíveis divergências epistemológicas entre as duas perspectivas. Outrossim, buscar elementos de convergência que contribuam para pensar a presença da mídia no contexto da educação escolar. E, a partir dessa constatação, propor pistas para a mediação docente na educação para a mídia. Ainda destacamos como fatores importantes para a adoção dessa metodologia: a presença significativa da mídia na vida dos alunos, a qual exige das pesquisas, para terem relevância, abertura e abrangência; a consideração de que os processos de assimilação das mensagens midiáticas se dão na recepção (todavia, esse processo está fortemente comprometido com ideologias do sistema econômico e político, com o qual a indústria cultural está alinhada); a consideração de que, por meio de uma formação crítica, é possível uma recepção ativa que esteja aberta aos avanços tecnológicos e que, ao mesmo tempo, questione sobre a procedência destes, sua

finalidade e limites; e a consideração de que emissão e recepção não se constituem em dois momentos estanques no processo comunicativo, mas um processo inter-dependente.

Os principais autores da Teoria Crítica, consultados nessa pesquisa, foram Theodor W. Adorno e Horkheimer, principalmente na sua obra "Dialética do esclarecimento", Antônio Álvaro Soares Zuin, Wolfgang Leo Maar e dos estudos em Recepção, Jesús Martin-Barbero, Ismar de Oliveira Soares, Adilson Citelli, Mauro Wilton de Souza, Guilherme Orozco Orozco-Gómez, Heloisa Dupas Penteado e Maria Aparecida Baccega.

O método de abordagem privilegiado neste trabalho foi o dialético-histórico, o qual, conforme salientam Mazzotti e Gewandsznajder (2004), procura investigar o que ocorre nos grupos e instituições relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, para compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas. Parte-se do pressuposto de que nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade. Ao contrário, esses processos estão sempre vinculados às desigualdades culturais, econômicas e políticas que dominam nossa sociedade.

Além da pesquisa bibliográfica, outras fontes foram utilizadas para a elaboração dessa investigação: a observação sistemática da telenovela *Malhação* veiculada pela Rede Globo de televisão no horário das 17h45 às 18h15, ano de 2006 e, paralelamente, a gravação e análise dos capítulos veiculados no mês de abril.

Delimitada a fundamentação teórica e metodológica, a presente pesquisa tem por objetivo estudar a mediação docente na educação para a mídia. Procura investigar modos de subjetividade e de comportamento enfatizados pela

telenovela *Malhação* e reproduzidos pelos adolescentes e jovens. Nesse sentido, foi selecionada uma turma de sexta série do Ensino Fundamental de um colégio da rede particular localizado na cidade de Maringá, que aceitou participar dessa pesquisa, para levantar a recepção dos alunos participantes em relação à telenovela *Malhação*. analisar a recepção destes em relação à telenovela *Malhação*.

O primeiro capítulo tratará do referencial teórico, enfatizando a apresentação das perspectivas da Teoria Crítica e dos Estudos de Recepção. Na Teoria Crítica, a partir dos estudos dos pesquisadores frankfurtianos Adorno e Horkheimer, buscaremos referenciais para identificar formas reducionistas das capacidades humanas e da cultura, introduzidas pela sociedade mercadológica e socializadas pela indústria cultural. Nos Estudos de Recepção buscaremos referenciais para estabelecer os espaços de negociação, aproximação e distanciamento da recepção quanto às mensagens midiáticas, bem como as possibilidades de uso dos meios de comunicação com intenção pedagógica e emancipatória.

O segundo capítulo tratará da importância da mediação docente na educação para a mídia. A área científica de onde serão sistematizadas as reflexões e proposições será a Educomunicação, entendida como processo pelo qual é possível a interface entre Educação e Comunicação. Nesse capítulo, serão apresentadas algumas considerações acerca da forma e em que condição se deve realizar a mediação docente em relação aos referenciais midiáticos vivenciados pelos alunos.

No terceiro capítulo, serão apresentadas as características do ambiente empírico e a análise dos dados sobre a recepção da telenovela *Malhação*. Após apresentação do gênero telenovela, da apresentação da telenovela *Malhação*, do

perfil dos personagens da temporada de 2006, da concepção de mundo e professores materializada pela telenovela *Malhação*, serão analisados os dados empíricos fornecidos pelos instrumentos de pesquisa, à luz do referencial teórico citado nessa pesquisa.

Nessa perspectiva, pretendemos contribuir com a formação de professores para o processo de intervenção e capacitação referente aos desafios propostos pela nova geração de alunos alfabetizados nas novas linguagens midiáticas, mas, ao mesmo tempo, são carentes de referenciais seguros para situá-los diante do fluxo de informações e apelos da sociedade contemporânea. Dos docentes, espera-se mais que a inconseqüente atitude de ignorar os referenciais comunicativos ampliados pelos recursos midiáticos e trazidos para a escola pelos alunos. Sugere-se que os professores trabalhem como mediadores na relação dos alunos com esses referenciais. Tal mediação, no entanto, deve contribuir com os processos emancipatórios de favorecer posturas reflexivas e críticas, extrapolando o contexto da sala de aula e dos conteúdos curriculares padronizados e compreendendo os processos sociais de forma dialética e atrelados aos conflitos ideológicos da sociedade.

# 1 TEORIAS FUNDADORAS EM COMUNICAÇÃO

Hoje não é possível pensar a realidade sem os meios de comunicação. Em pouco tempo, os meios de comunicação passaram de emergentes na vida social à centralidade na maneira de estruturar e explicar essa mesma vida social. Dessa forma, mais do que reconhecê-los como emergentes na vida social é preciso se perguntar pela sua significação ou o lugar social que passam a ocupar. Assim,

Caberia perguntar se os *media* influenciam na maneira com que a sociedade se conduz ou, então, se essa influência é restrita à vida de conjuntos de pessoas. Fica subentendida a questão da técnica interferindo no modelo de sociedade, ou, ao contrário, se é o modelo de sociedade que faz uso instrumental das tecnologias de comunicação (SOUZA, 2001, p.22).

Segundo Souza (2001), os diferentes modos de interpretar o lugar social dos media, tanto por parte das pessoas comuns quanto por parte das instituições sociais e dos processos de expressão da opinião pública, deixam entrever a influência das práticas desses mesmos meios de comunicação ao longo do século XX e deixam, também, entrever as posturas teóricas que foram sendo produzidas a respeito dessas mesmas práticas.

Na obra "Sujeito, o lado oculto do receptor", Souza (2002) lembra que o conceito que se tem de homem é ponto fundamental para o encaminhamento das pesquisas. Os diferentes modos de compreendê-lo dependem da abordagem teórico-metodológica e da postura epistemológica adotada. Ou seja, um modo de

entender como o conhecimento humano se torna possível com base no sujeito e no objeto desse próprio conhecimento. Para Souza (2002), até os anos 1980, basicamente três modelos de análise permearam as pesquisas em comunicação. São eles: o modelo funcionalista, a teoria da dependência e o modelo frankfurtiano. A partir desse período, principalmente na América Latina, surgiram outros modelos de análise em comunicação. Um deles é o modelo que ficou conhecido como Estudos de Recepção. Com base nisso, nesse primeiro capítulo apresentaremos os quatro modelos, sendo que nos deteremos mais demoradamente nos modelos frankfurtiano e nos Estudos de Recepção.

De acordo com Souza (2002), o modelo sociológico funcionalista de análise em comunicação foi o primeiro a ser utilizado de forma mais concreta na prática de estudos brasileiros na área. O privilegiamento do ângulo psicossocial no estudo do comportamento como critério fundamental de identificação e de estímulo às tendências do consumo foi um dos traços mais significativos dessa linha de estudos. Conforme esse modelo, os *media* nada mais eram do que meros transmissores e transportadores de conteúdos e mensagens para fins que não estavam nem nos veículos nem na mensagem em si. Concebia-se que estavam a serviço das necessidades da sociedade. O ponto de partida para a análise concentrava-se nas necessidades, motivos e circunstâncias individuais, como relaxamento, informação, construção de identidade e ajustamento social.

A estratégia que o sustentou empiricamente foi a de que para conseguir um controle social sobre a massa, fenômeno das novas sociedades urbano-industriais, não se trabalhava diretamente com a massa, mas com os indivíduos, indagando sobre suas carências, desejos e necessidades. Esse uso instrumental do indivíduo, e também de grupos sociais, garantia o uso também instrumental dos meios de comunicação em uma seqüência em que a lógica do sistema sócio-

econômico de produção ficaria preservada. A recusa à análise das causas sociais em nível estrutural, e que determinam as diferentes disfunções entre indivíduo e sociedade, acabou sendo uma estratégia que nem se voltou de fato para o indivíduo nem enfrentou as questões do mundo social, apenas se preocupou em preservar, organizar e manter o sistema sócio-produtivo. Assim, em nível empírico, o sujeito da comunicação era o indivíduo reificado enquanto peça de um sistema. No nível teórico, o sujeito da comunicação era a própria ordem do sistema social funcionando, porque indivíduos, idéias, opiniões e instituições eram funções mantenedoras do sistema, constituindo um princípio maior que ultrapassava os sujeitos empíricos.

Paralelamente a esse modelo, Souza (2002) diz que um outro vinha se expandindo como eixo de análise da comunicação. Nos anos 1960, a questão do subdesenvolvimento despontava como a mais urgente entre os pesquisadores brasileiros. Formulou-se então o segundo modelo, a teoria da dependência, a qual procurava explicar como as relações dos países desenvolvidos centrais e hegemônicos com os países subdesenvolvidos, periféricos e dominados não se limitavam a questões econômico-financeiras, mas envolvia a tecnologia da produção, a cultura, o saber, a linguagem e os estilos de concepção de vida pessoal e social. Os meios de comunicação eram vistos como agentes desse processo não só pelo capital que os criava e mantinha, ou pela tecnologia de que se serviam, ou mesmo pelos produtos que veiculavam, mas pela lógica de concepção de vida que alimentavam e pelo lugar cultural que passavam a ocupar na vida cotidiana de pessoas e grupos sociais.

Cabia resgatar o receptor dessa reificação impingida pelo sistema, mediante a sua conscientização do processo de dominação em vigor. Pela denúncia, resistência e ação concreta, seria possível a mudança desse quadro de

poder. Os meios de comunicação, em especial, tinham que ser desnudados na cooperação estabelecida com os interesses do Estado, no desenvolvimento com capitais estrangeiros e no processo alienante e devastador que exerciam sobre a cultura. Teoricamente, o paradigma materialista vigorava nessa concepção, acentuando a análise dos ângulos da dominação mais voltada à concepção de poder-estado-nação.

Nessa perspectiva, o sujeito era concebido como agente histórico, capaz de articular a transformação do mundo material objetivo, de onde vinha a própria matriz do poder social. Sujeito histórico reportava-se não ao sujeito indivíduo, e sim ao objetivo das relações de poder produtivo.

A concepção histórica da relação homem/sociedade, caracterizada na teoria da dependência, vai se desdobrar, posteriormente, na Teoria Crítica quando a razão técnica passa a ser o elo que possibilitaria iluminar a ruptura dessa dominação que vinha do objeto/produção e reificava o sujeito como indivíduo/mercadoria. Dessa forma, sob o mesmo paradigma, as alternativas propostas pela teoria da dependência vão encontrar outro tipo de análise no modelo que, em seguida, tornou-se importante no meio acadêmico brasileiro, o modelo frankfurtiano, sobretudo na sua acepção que mais de perto foi estudada, a da indústria cultural.

Conforme Souza (2002), o modelo frankfurtiano enfatizava a crítica do econômico sobre a sociedade, sobretudo na razão técnica alimentadora desse processo. Acentuava que a relação de dominação não era apenas linear e direta entre formações capitalistas desenvolvidas e subdesenvolvidas. A racionalidade técnica, base da modernidade, acabara se transformando de iluminadora em principal instrumento da moderna dominação que, além das formações sociais, encontrava-se no interior do próprio processo capitalista. A racionalidade do

capitalismo industrial do início do século XX deslocara para o mercado o eixo explicativo de manutenção do sistema. Era nesse eixo que comunicação, cultura e poder interagiam. Nele, o receptor era considerado sempre como indivíduo/objeto/mercadoria/instrumento, um sujeito reificado por completo.

Para entender melhor a Teoria Crítica desenvolvida pelos pensadores da Escola de Frankfurt e as influências da indústria cultural sobre a sociedade, vamos nos dedicar um pouco a ela, especialmente às contribuições de Adorno e Horkheimer.

### 1.1 A ESCOLA DE FRANKFURT

Na cidade de Frankfurt, Alemanha, a partir da década de 1920, um grupo de intelectuais formava o Instituto de Pesquisa Social, o qual ficou conhecido como Escola de Frankfurt. Dentre eles, podemos citar Herbert Marcuse, Erik Fromm, Valter Benjamim, Jurgen Habermas e, especialmente, Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, os quais desenvolveram análises críticas sobre o engodo da razão iluminista e dos sistemas totalitários nazi-facistas da cultura massificada, entendida esta como elemento de controle opressivo e de dominação.

Um ano após a escola ser transferida para Genebra, em 1934, Horkheimer e Adorno foram para os EUA, onde escreveram um dos mais significativos livros do século XX, a Dialética do Esclarecimento. Segundo estes dois pensadores alemães banidos para o território norte-americano, ponto mais desenvolvido do capitalismo monopolista, o capitalismo, por via da razão iluminista, prometia tirar o homem da tutela do trono e do altar e dar a ele condições e autonomia. No

entanto, enfeitizado pelo vertiginoso “progresso” da dimensão instrumental dessa mesma razão, conduziu o homem a uma nova tutela: ser escravo das tecnologias que ele mesmo criou.

Adorno e Horkheimer (1985) argumentam que desde cedo o programa da razão iluminista, ou razão instrumental, era o de conduzir a sociedade ao progresso e, por meio do esclarecimento (*Aufklärung*), libertar os homens do medo e transformá-los em verdadeiros senhores, tanto da natureza interna, quanto da natureza externa. Em suma, por meio do esclarecimento, solapar as explicações irracionais provenientes dos mitos e substituí-las pelo saber prático. Tudo parecia perfeito não fosse um decisivo detalhe: as relações materiais capitalistas negam antecipadamente a veracidade dos seus conteúdos ideológicos de igualdade e de democracia.

A razão que prometera livrar o ser humano do mito recairia, ela mesma, na órbita do mito, na medida em que, colocando-se por inteiro a serviço da exploração objetivante da natureza e do homem, transformar-se-ia em um novo encantamento, produzindo resultados de tragédia e horror, de dor e sofrimento, sem limites na história. A promessa de revelar o homem foi substituída por mecanismos de subjugação e mascaramento da realidade. Essa razão se tornou subserviente à determinada classe social, transformando suas ideologias de manutenção e transformando a proposta inicial de esclarecimento em mito.

Para Zuin (1999), todo progresso material e espiritual obtido mediante a divisão social do trabalho não caminhou em uma rua de mão única, pois é a mesma humanidade cada vez mais esclarecida que sente o prazer da reincidência da barbárie. Na sociedade capitalista, que sempre aspirou representar o apogeu do esclarecimento, as pulsões encontram-se longe da satisfação de suas necessidades que são cotidianamente subordinadas aos

anseios do consumo. Se os homens, no capitalismo, formalmente podem igualar-se entre si, pois as relações de mercado, na maioria das vezes, dispensam saber suas origens sociais, e se de fato possui uma dimensão positiva se comparado com as rígidas estruturas sociais feudais, por outro lado, são como consumidores que os indivíduos se afastam do controle de suas potencialidades, já que são seduzidas ao fetiche de objetos produzidos pelos próprios homens. É diante dessa lógica que Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que a socialização radical significa alienação radical. A universalização do gênero humano, por meio da instrumentalização da razão, ao invés de provocar apenas a emancipação, reproduz o isolamento e a dessensibilização.

### **1.1.1 Indústria Cultural**

O conceito de indústria cultural foi elaborado por Adorno e Horkheimer em 1947, na obra *Dialética do Esclarecimento*. De acordo com Adorno (1994, p.92), o termo indústria cultural se refere a:

[...] produtos adaptados ao consumo das massas e que em grande medida determinam esse consumo [...] A indústria cultural abusa da consideração com relação às massas para reiterar, firmar e reforçar a mentalidade destas, que ela toma como dada a priori e imutável.

Os frankfurtianos focalizaram suas análises no rádio e no cinema, principalmente. Esses veículos já haviam demonstrado sua extraordinária eficácia durante o período nazista, quando utilizados pela propaganda hitlerista, orquestrada por Goebbels. Naquela época, o cinema era o *medium* drástico da indústria cultural. Depois, a televisão passou a ocupar lugar central no sistema

da mídia, devido à proximidade promovida entre esse veículo e o telespectador. Segundo esses pensadores alemães, nos EUA, sociedade representante da emergência das transformações tecnológicas trazidas pelo capitalismo, o cinema era indústria, ao passo que, na Europa, era arte. Para entender essa idéia, a qual, a priori, parece preconceituosa, é preciso compreender o conceito de indústria cultural cunhado por Adorno e Horkheimer.

De acordo com Cohn (1994), o termo indústria cultural foi criado com o intuito de desvendar o caráter fetichista e manipulador do processo de produção e veiculação da cultura. Adorno e Horkheimer (1985) pretendiam caracterizar uma produção simbólica que não promana de um genuíno saber popular, mas sim dos interesses do mercado. Não se tratava, portanto, de uma cultura surgida espontaneamente das próprias massas, feita pelas massas, mas de uma cultura feita para as massas. Foi por isso que se evitou o termo cultura de massa, justamente porque se poderia ter a impressão de existir uma “produção simbólica” que permaneceria intocada pelos laços do fetiche da mercadoria. O termo indústria cultural tornou-se mais apropriado para conceituar o papel alienante e fetichista que a produção dos bens culturais passou a ter no processo de desenvolvimento da sociedade industrial. Ele revelou uma cultura comprometida com os aparatos instrumentais gerados pela sociedade industrial. A cultura passa a ter, nesse sentido, uma dimensão massificada e, perdendo o seu caráter de consistência civilizadora e emancipatória, exerce uma função ideológica de adaptação do indivíduo a esse contexto social historicamente determinado.

Adorno e Horkheimer (1985, p.114) alertam para o fato de que a indústria cultural traz consigo a ideologia do capital, perpetuando, por meio de seus aparatos, a exclusão e a exploração.

O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquistou seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienante de si mesma.

Nas relações com o mundo, o ser humano tem necessidade de simbolizar o seu cotidiano e esses símbolos passam a representar essas relações. A indústria cultural penetra nessas formas de representações subjetivas construídas pelos indivíduos, transformando em mercadorias, dando a falsa impressão de que eles são reconhecidos e integrados socialmente e não administrados nos seus desejos e atitudes. Dessa forma, ao invés da indústria cultural possibilitar aos sujeitos uma experiência emancipatória, acaba reforçando os estereótipos com os quais a subjetividade humana está comprometida.

### **1.1.2 Indústria Cultural e Consumismo**

No texto "A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas", Adorno e Horkheimer (1985, p.119) alertam para a violência com que a indústria cultural leva os indivíduos ao consumo desenfreado dos seus produtos. Os indivíduos não têm nenhuma forma de resistência a essa tendência porque não percebem o mecanismo de tal sistema.

A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da Indústria Cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho [...] Inevitavelmente, cada manifestação da Indústria Cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo.

A violência da indústria cultural não está manifestada apenas no consumo de um determinado produto, mas sim no consumo do todo da indústria cultural, que está latente em um determinado produto. Mais do que adquirir um produto, o consumidor está assumindo uma ideologia. Por trás de um determinado produto há uma estereotipia que faz parte do todo da indústria cultural e que se revela no particular. Da mesma forma, quando se consome uma determinada mercadoria, consomem-se também as relações de subordinação nela imbricadas.

A Teoria Crítica desenvolvida pelos pensadores da Escola de Frankfurt demonstra como a indústria cultural cria necessidades de consumo e trabalha para que os indivíduos sejam apenas meros espectadores em busca de novos produtos que satisfaçam desejos, os quais, antes de serem seus, são da sociedade capitalista. O sujeito torna-se consumidor de produtos que parecem ter sido feitos especialmente para ele. Todavia, são repetições de objetos padronizados, quase sempre supérfluos, para a satisfação de necessidades do mercado. Os indivíduos são instigados a buscarem a satisfação do desejo imediato, sem questionar sua procedência e conseqüências. O apelo publicitário não é para pensar e sim para comprar. O indivíduo é condicionado à esperança de que ao comprar determinada mercadoria, obtém concomitantemente os atributos propagandeados pelos comerciais.

De acordo com Zuin (1999), tem-se a impressão de que não há qualquer tipo de padronização ou uniformização do produto consumido, permitindo a sensação de que vivenciamos uma identidade única, já que nos diferenciamos de todos os outros que não usam nossas marcas socializadas. No seu íntimo, o pseudo-indivíduo<sup>4</sup> percebe a falsidade da propaganda que procura de todas as

---

<sup>4</sup> Na terminologia utilizada por Adorno, pseudo indivíduos são aqueles indivíduos reificados pelo processo de barbarização cultural e regressão das capacidades humanas. A padronização a que são submetidos pela Indústria Cultural retira dos indivíduos as possibilidades de individualização. O que experimentam, nos relacionamentos, são estereotipias e não vivências autênticas.

formas convencê-lo de que determinado produto destaca o seu “jeito particular de ser”. Mas ele também sente que a possibilidade de usufruir da falsa experiência de ser reconhecido como “sujeito” pelos outros depende, sobretudo, dos signos dos bens de consumo que utiliza. Portanto, ele precisa se esforçar para continuar acreditando tanto na aparência da prioridade de suas necessidades básicas no ato de consumo dos produtos, como no poder da sua vontade de se libertar completamente das amarras do trabalho massacrante a partir do momento em que o riso sadomasoquista encontra seu espaço de legitimação na “divertida” comédia preconceituosa, servindo como um consolo que compensa a sua própria humilhação.

O consumo e o caráter fetichista dos bens culturais devem ser entendidos na forma de organização social que os origina. A sociedade capitalista manipula e oculta os mecanismos de exploração e alienação de tal maneira que os indivíduos perpetuam e legitimam essa estrutura de produção, reprodução e consumo.

### **1.1.3 Indústria Cultural e Entretenimento**

Conforme Adorno e Horkheimer (1985), a indústria cultural se sustenta na indústria da diversão. Mas o puro entretenimento, entendido como o abandono descontraído à multiplicidade das associações e ao absurdo feliz, é cerceado e estorvado pelo entretenimento corrente que a indústria cultural teima em acrescentar a seus produtos. “O logro, pois, não está em que a indústria cultural proponha diversões, mas no fato de ela estragar o prazer com o envolvimento de seu tino comercial nos clichês ideológicos da cultura em vias de se liquidar a si mesma” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.133). Para os frankfurtianos a

diversão, procurada pelos pseudo-indivíduos no capitalismo contemporâneo significa não tanto a busca do relaxamento, mas, sim, do esquecimento de qualquer práxis cultural que não seja adequada à lógica da padronização e da dominação.

Segundo o pensamento de Adorno e Horkheimer (1985), a vida dos indivíduos é organizada a partir da sociedade do trabalho. Eles dizem que no capitalismo o próprio ócio do homem é utilizado pela indústria cultural com o fito de mecanizá-lo, de tal modo que, sob o capitalismo, em suas formas mais avançadas, a diversão e o lazer tornam-se um prolongamento do trabalho. A diversão é buscada pelos que desejam esquivar-se ao processo de trabalho mecanizado para se pôr de novo em condições de se submeterem a ele. As pessoas não conseguem se desligar dessa realidade nem nos momentos destinados ao descanso. Toda atividade que não tenha uma programação prévia tende a ser rejeitada.

Ao processo de trabalho na fábrica e no escritório só se pode escapar adaptando-se a ele durante o ócio. O prazer acaba por se congelar no aborrecimento, porquanto, para continuar a ser um prazer, não deve mais exigir esforço e, por isso, tem de se mover rigorosamente nos trilhos gastos das associações habituais. O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação [...] Toda ligação lógica que pressupunha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada. Os desenvolvimentos devem resultar tanto quanto possível da situação imediatamente anterior, e não da idéia do todo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.128-129).

Para Zuin (1999), o pensamento de que quando abandonamos o local de trabalho podemos finalmente desfrutar momentos que permitem fazer com que nos identifiquemos como sujeitos de nossas ações é equivocado. As mesmas seqüências padronizadas da organização do local de trabalho estão também nas atividades de lazer, sem que tenhamos consciência disso. As circunstâncias

parecem estar dizendo que a vida possui sempre as mesmas tonalidades e que devemos nos habituar a seguir os compassos previamente demarcados. A provável sensação de monotonia do pseudo-indivíduo é facilmente compensada pela felicidade de se sentir integrado.

O entretenimento é ofertado pela indústria cultural ao trabalhador como recompensa pelo esforço dedicado às horas de trabalho. Tudo o que exigir um esforço mental maior e demandar maior capacidade reflexiva por parte do telespectador deve ser evitado devido à cumplicidade deste com o processo de trabalho. Por trás dessa lógica se esconde o grande limite da indústria cultural: ocultar, por meio da estereotipagem da cultura, aquilo que é regressivo e coercivo na sociedade industrial, anulando a capacidade do indivíduo de reconhecimento e emancipação. Nas palavras de Adorno e Horkheimer (1985, p.135), na medida em que deixa de revelar o todo do processo social, a diversão se torna a própria apologia da sociedade industrial.

Divertir-se significa estar de acordo. Isso só é possível se isso se isola do processo social em seu todo, se idiotiza e abandona desde o início a pretensão inescapável de toda obra, mesmo da mais insignificante, de refletir em sua limitação o todo. Divertir significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado. A impotência é a sua própria base. É na verdade uma fuga, mas não, como afirma, uma fuga da realidade ruim, mas da última idéia de resistência que essa realidade ainda deixa subsistir. A liberação prometida pela diversão é a liberação do pensamento como negação. O descaramento da pergunta retórica: mas o que é que as pessoas querem? consiste em dirigir-se às pessoas como sujeitos pensantes, quando sua missão específica é desacostumá-las da subjetividade. Mesmo quando o público se rebela contra a Indústria Cultural, essa rebelião é o resultado lógico do desamparo para o qual ela própria o educou.

Por estarem acostumados e conformados à indústria cultural, os consumidores, principalmente os mais desatentos, são levados a posturas de

submissão perante às mensagens e produtos da mídia. No fundo, acabam rindo da sua própria desgraça, afundando-se num lamaçal de contradições que esconde a sua própria dor. Destruindo a capacidade de individuação, a indústria cultural tira a possibilidade dos indivíduos de se reconhecerem como sujeitos de si e de sua história. A própria felicidade é entendida como um privilégio, concedido por um ser superior apenas para alguns privilegiados. Na maioria das vezes, a própria indústria do prazer é apresentada como se estivesse em busca dessa pessoa.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), a indústria cultural não cessa de lograr seus consumidores quanto àquilo que está continuamente a lhes prometer. A promissória sobre o prazer, emitido pelo enredo e pela encenação, é prorrogada indefinidamente. Significa que jamais chegaremos à coisa mesma, que o convidado deve se contentar com a leitura do cardápio. Ao desejo, excitado por nomes e imagens cheios de brilho, o que enfim se serve é o simples encômio do quotidiano cinzento ao qual ele queria escapar. Nessa sociedade até o riso atacou, como uma doença, a felicidade. "Rir-se de alguma coisa é sempre ridicularizar [...] Um grupo de pessoas a rir é uma paródia da humanidade. São mônadas, cada uma das quais se entrega ao prazer de estar decidida a tudo às custas dos demais e com o respaldo da maioria" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.132).

Zuin (1999) afirma que a sociedade da indústria cultural globalizada insiste em decretar a supremacia do princípio do prazer sobre o princípio da realidade, mas não consegue solapar a sensação de insatisfação crescente do pseudo-indivíduo. Na intimidade, ele percebe que compactua com o próprio logro ao qual é submetido toda vez que se esforça para acreditar que, ao se divertir

fora do local de trabalho, consegue se reapropriar daquelas suas potencialidades que foram obstaculizadas na obediência mecânica das tarefas padronizadas presentes nas relações de trabalho.

Com a repetição padronizada de seus produtos e do imediatismo, a indústria cultural rouba dos sujeitos a capacidade de reflexão, amadurecimento e enfrentamento da realidade. Rouba da cultura aquilo que lhe é revelador, emancipatório. É essa a lógica da indústria do entretenimento. O lazer perde a despreocupação e leveza da sua essência, transformando-se em um enlatado pesado da sociedade do trabalho. Substituindo toda e qualquer forma mais elaborada de conteúdo, que exija maior capacidade de concentração e reflexão, o entretenimento aparece como meio privilegiado para tirar da cultura o pouco de resistência que ainda existe. O indivíduo, mergulhado na oferta e na promessa do falso prazer (falso, porque o indivíduo não experimenta o prazer anunciado e sim a sua estereotipia), deixa de se reconhecer e nomear seus sentimentos, de manter uma relação de objetivação com as coisas e acontecimentos, perdendo a capacidade de emancipação entendida enquanto conscientização e racionalidade.

#### **1.1.4 Indústria Cultural e Semiformação**

Adorno e Horkheimer (1985) salientam que, apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde, e até mesmo com sua ajuda, a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual. No livro "Dialética do

Esclarecimento” estão as primeiras referências à semiformação (*Halbbildung*). Os frankfurtianos referem-se à ela como uma determinada forma social da subjetividade socialmente imposta por um determinado modo de produção em todos os planos da vida, seja na produção seja fora dela. Essa forma social é entendida como um “esquematismo”, o qual chega aos sujeitos por meio da indústria cultural. Dessa forma, nada escaparia a essa forma social. Até mesmo em seu lazer, as pessoas devem se orientar por essa unidade que caracteriza a produção:

Para o consumidor não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção...Não somente os tipos das canções de sucesso, os astros, as novelas ressurgem ciclicamente como invariantes fixos, mas o conteúdo específico do espetáculo é ele próprio derivado deles e só varia na aparência. Os detalhes tornam-se gungíveis. A breve seqüência de intervalos, fácil de memorizar, como mostrou a canção de sucesso, o fracasso temporário do herói [...] como todos os detalhes, são clichês prontos para serem empregados arbitrariamente aqui e ali e completamente definidos pela finalidade que lhes cabe no esquema. Confirmá-lo, compondo-o, eis aí a sua razão de ser. Desde o começo do filme já se sabe como ele termina e quem é recompensado (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.117).

Esse esquematismo da produção, organizado e veiculado pela indústria cultural, é prolongado ilusoriamente na vida dos espectadores semiformados. O mundo, que permanecia irracional, é reconstruído como racionalização, em um esquematismo planejado que substitui o que seria a experiência do consumidor, antecipando-a sob desígnios do capital:

O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da Indústria Cultural. A velha experiência do espectador de cinema, que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque este pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção quotidiana, tornou-se a norma da produção. Quanto maior a perfeição com que suas técnicas duplicam os objetos empíricos, mais fácil se torna hoje obter a ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.118).

De acordo com Adorno e Horkheimer (1985), a consequência da reprodução mecânica, na vida dos sujeitos, é a atrofia da imaginação e da espontaneidade. Quem está tão absorvido pelo universo do filme, pelos gestos, imagens e palavras, não precisa se dar ao esforço de procurar entender os efeitos particulares deste. Os outros filmes e produtos culturais já conhecidos tornaram-no tão familiarizado com os desempenhos exigidos da atenção, que estes são entendidos automaticamente. Por não deixar à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar, livre do controle de seus dados, o filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade.

Diante da impossibilidade de controle sobre a natureza, a semicultura possibilita ao homem a falsa impressão de poder dominá-la. Dessa forma, ele tem a possibilidade de atribuir significado àquilo que lhe foge aos sentidos.

Para ele, o homem semiformado, todas as palavras convertem-se num sistema alucinatório, na tentativa de tomar posse pelo espírito de tudo aquilo que sua experiência não alcança, de dar arbitrariamente um sentido ao mundo que torna o homem sem sentido, mas ao mesmo tempo se transformam também na tentativa de difamar o espírito e a experiência de que está excluído e de imputar-lhes culpa que, na verdade, é da sociedade que o exclui do espírito e da experiência [...] A semicultura, em seu modo, recorre estereotipadamente à fórmula que lhe convém melhor em cada caso, ora para justificar a desgraça acontecida, ora para profetizar a catástrofe disfarçada, às vezes, de regeneração (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.182).

Para Duarte (2003), a semiformação ou semicultura não significa pura e simples falta de cultura, mas o resultado de um processo planejado de supressão das possibilidades libertadoras até mesmo da incultura, a qual poderia ampliar-se em consciência crítica graças a seu potencial de dúvida, chiste e ironia. Já a semicultura, que solapa violentamente essas virtudes, enrodilha-se na produção do conformismo e da fácil aceitação da realidade. Ao argumento de que seria

melhor o contato precário com a cultura do que nenhum, Adorno responde que aquilo que é semicompreendido e semi-informado não é estágio prévio da cultura, mas seu inimigo mortal.

Zuin (1999) argumenta que a semiformação reflete um estado de coisas no qual a dimensão emancipatória da racionalidade é obstaculizada, imperando sua dimensão instrumental voltada para a exploração e a dominação. As pessoas têm a sensação de que já possuem os conhecimentos necessários quando, superficialmente, se informam sobre os mais variados assuntos. A supremacia do pensamento vazio sobre o raciocínio crítico conduz necessariamente à reflexão sobre o incentivo à ausência de reflexão.

#### **1.1.5 Educação e Emancipação**

Diante do discurso oficial que acusa a deficiência da escolarização formal como a causa dos problemas sociais ou da idéia de que esses mesmos problemas seriam resolvidos por meio do progressivo desenvolvimento linear de uma educação elementar para uma educação que produzisse pessoas consideradas cultas, Adorno (2003) diz que esse tipo de impressão é resultado da conversão da educação em semicultura.

Segundo Maar (2003), do ponto de vista educacional, a maior contribuição de Adorno e Horkheimer foi “esclarecer o esclarecimento”, apontando as ideologias pelas quais enveredou a modernidade. Nesse sentido, o primordial é não perder de vista a constelação em que a educação é estruturada. Para captar o essencial na análise da historicidade da construção educacional, cultura e formação precisam ser examinadas fora do âmbito estritamente cultural ou

pedagógico definidos na sociedade. É necessário investigar o plano ou o contexto da própria produção social da sociedade em sua forma determinada.

Nessa mesma perspectiva, Zuin (1999), salienta que Adorno defende um modo de pensar que não se entregue diante das facilidades de um raciocínio condicionado a permanecer na superfície do dado imediato. Pelo contrário, defende a manutenção de um pensamento que ensine a ler as entranhas de cada objeto analisado. O dado particular contém dentro de si não só suas idiossincrasias, mas também as relações sociais, materiais e históricas que foram responsáveis, tanto pela sua essência, como pela sua aparência.

Na teoria da semicultura, Adorno (1996) defende que as reformas pedagógicas por si só são insuficientes para a transformação radical do processo de difusão da semicultura. Zuin (1999) argumenta que a educação corre o risco de absolutizar a sua dimensão teórica a tal ponto que se elege uma determinada teoria pedagógica que pode por si só solucionar as contradições sociais. Entretanto, tal ideologia não compraz somente à teoria. Enquanto não se modificarem as condições objetivas, haverá um hiato entre as pretensões das propostas educacionais reformistas e suas reais objetivações. A educação não é suficiente para emancipar, até porque está a serviço de interesses político-econômicos. No entanto, ela pode gerar um clima favorável à transformação social, à medida que tome consciência e trabalhe com a dimensão política, sem, obviamente, negligenciar a dimensão pedagógica que impregna o conhecimento científico.

Segundo Zuin (1999), no cotidiano escolar, o reforço às práticas educativas de adaptação e conformismo às estruturas sociais, ao invés do discernimento e do inconformismo, contribui para a difusão da semicultura. Verifica-se essas práticas reducionistas na tendência de subordinar a teoria a um

certo imediatismo e na aversão ao exercício do pensamento reflexivo nos indivíduos que se consideram educados, já que são capazes de opinar um pouco sobre os mais variados assuntos. Atualmente, o que interessa é o acúmulo do maior número de informações no menor espaço de tempo possível por meio do consumo de produtos semiculturais que parecem fornecer de antemão as respostas para todas as nossas dúvidas, bem como o atendimento dos nossos mais recônditos desejos.

No debate radiofônico "Educação para quê", Adorno (2003) diz que quando se trata de emancipação é preciso levar em conta dois problemas difíceis. O primeiro refere-se à própria organização do mundo, expressão da ideologia dominante, que teria convertido a si mesma imediatamente em sua própria ideologia, cuja pressão sobre as pessoas é tão intensa que supera toda educação. E o segundo, ao fato de que a educação, por sua essência racional conscientizadora, seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *Well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.

Para a concretização da experiência formativa, faz-se necessário um momento de distanciamento em relação ao fenômeno educativo. A educação para a emancipação portanto, na visão de Adorno (2003), possui tanto uma dimensão de adaptação quanto uma dimensão de distanciamento da realidade. Quando o frankfurtiano diz que a educação seria impotente e ideológica caso ignorasse o objetivo de adaptação, está fazendo uma alusão ao necessário processo de estranhamento do espírito, presente na construção do conceito de

formação. No movimento, está também ciente do perigo de absolutização da subjetividade que nega a história humana responsável por sua produção.

Em razão de a educação emancipadora possuir tanto uma dimensão de adaptação, como uma dimensão de distanciamento da realidade Zuin (1999) defende que os processos educacionais não se restringem ao momento da instrução ou às instituições de ensino. Ao contrário, os transcendem ampliando a percepção a ponto de investigarmos a forma como a mercantilização dos produtos simbólicos determina novos processos educativos fora ou dentro das escolas. Os conteúdos culturais devem permanecer presentes no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Os processos reflexivos não devem ser subjugados às atividades imediatistas e memorativas, pelo contrário, deve-se adotar procedimentos metodológico-educacionais que procurem relacionar os conteúdos com a história da humanidade.

Para Zuin (1999), a educação se faz, predominantemente, à semelhança da sociedade na qual está inserida. A escola da sociedade capitalista é determinada pela estrutura desta mesma sociedade. Os alunos e os professores são formados para reproduzirem tal estrutura. Apesar de não assumir claramente, a educação escolar tem visado apenas à adequação dos indivíduos à ordem estabelecida. O ensino não pode negar-se à formação de pessoas para atender às demandas do mercado de trabalho. Por outro lado, não pode tomar essas demandas como finalidade maior, como ponto de chegada para a educação escolar. Quando hoje se educa, simplesmente, para adaptar o sujeito à sociedade, estão se reproduzindo as relações que excluem, que produzem miséria física e intelectual. A adaptação das novas gerações é necessária para situar o homem no mundo. Contudo, como as relações sociais capitalistas alienam, semiformam, espera-se da educação escolar um ensino que ultrapasse

os limites da mera adaptação, que forme com vistas à emancipação do homem quanto às relações sociais de produção que o escraviza.

Em “Mínima Moralidade”, Adorno (2001, p.102) critica, por exemplo, a ideológica afirmação de igualdade entre negros e brancos. Afirmar a igualdade por si só, numa sociedade cujas relações materiais teimam em comprovar o contrário, pode ter o efeito inverso da legítima intenção inicial ao referendar a ideologia que se acreditava combater. A abstração da igualdade racial muitas vezes contribui para a reprodução de uma sociedade desigual.

Se ao negro se certifica que ele é exatamente igual ao branco, quando não o é, comete-se já contra ele, de forma lavada, uma nova injustiça. É amistosamente humilhado mediante uma norma atrás da qual necessariamente sobreviverá sob a pressão do sistema, e cujo cumprimento seria, além disso, de mérito duvidoso.

Na obra Educação e Emancipação, Adorno (2003, p.183) insiste que a escola ainda é um espaço onde existe a possibilidade de se trabalhar para promover a emancipação. Para que isso se concretize, é necessário um projeto educativo com potencial emancipatório, voltado para a contradição e a resistência. No entanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em:

Que aquelas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência. Por exemplo, imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente também nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes [...] ou então que se leia junto com os alunos uma revista ilustrada, mostrando-lhes como são iludidas, aproveitando-se suas próprias necessidades impulsivas.

O conhecimento da sociedade é um suporte imprescindível à emancipação, pois, se o indivíduo não tem consciência da dominação, não buscará formas de

superá-la. Portanto, o conhecimento pode ser tanto mecanismo de regulação como fonte de emancipação, dependendo da maneira como o professor trabalha com os conteúdos em sala de aula. Nesse aspecto, conforme assinala Maar (2003), a educação precisa dar a conhecer a ciência e denunciar o modo como ela é produzida e consumida. Subjugado pela razão instrumental, o ser humano perde a capacidade de se rebelar contra a violência, a guerra, a fome, a exclusão social e a miséria. Essas atrocidades estão se tornando normais no dia-a-dia das pessoas. A relação saber e aprender passa necessariamente pelo confronto, que possibilita a comparação, o contraponto e a recusa de um curso pré-traçado para a história.

Para que essa proposta pedagógica possa ser concretizada, faz-se necessário que o professor compreenda a realidade histórica da qual os conteúdos são parte. Os conteúdos devem ser ensinados em seu movimento dialético, ou seja, no movimento de transformação social em que foram produzidos. O conflito não pode ser instaurado sem que se busquem, na história da civilização, parâmetros de comparação. A comparação argumentativa explicita relações, limites e possibilidades e, assim, desestabiliza a repetição do presente como única alternativa, gerando a recusa à opressão e à trivialização do sofrimento. Esse trabalho pedagógico requer do professor a compreensão das contradições que permeiam a sociedade capitalista.

Neste sentido Zuin (1999) destaca a importância de os professores conhecerem os problemas que permeiam o ensino e a aprendizagem, dentre os quais destaca-se a fragmentação do conteúdo e a perda da sua historicidade. Além de conhecer a conjuntura social em que a escola se insere, para trabalhar os conteúdos sem perder de vista sua razão de ser, o professor necessita de um

referencial teórico que lhe permita compreender como ocorrem a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

De acordo com Zuim (1999), esse processo de barbarização pode ser observado nos fenômenos sociais de massa, mas também naquele indivíduo que qualifica a sua anedota preconceituosa como sendo apenas uma brincadeira. Na verdade, o que está por trás de tal brincadeira é a lógica da sociedade industrial que incita à integração dos indivíduos por meio do reforço ao narcisismo coletivo e do repúdio do outro. A reincidência da barbárie não é apenas observada nos atos explícitos de violência. É também notada no sorriso conivente daquele indivíduo que acha graça da anedota preconceituosa e teme não ser considerado membro do grupo ao qual pertence caso não proceda dessa forma. Ou mesmo no consumo de produtos simbólicos que incentivam a sexualidade precoce dos adolescentes que ainda não possuem as capacidades afetivas e cognitivas necessárias para poder refletir que o modelo de sexualidade imposto pelo consumo desses produtos não pode ser considerado a única alternativa para a concretização do processo de individuação.

Quando Adorno (2003) adverte para que "*Aushwitz* não se repita", ele não está apenas chamando a atenção para que não se repitam os erros e atrocidades cometidas no passado em relação a um determinado grupo social no campo de extermínio. Ele alerta para esse processo de barbárie que se instaurou no mundo, no qual a dominação tecnológica e cultural se faz com fins mercantilistas às custas da degeneração humana.

Para isso, uma práxis que pretenda ser emancipada e emancipadora, segundo Zuim (1999), não pode se furtar da responsabilidade de promover um clima cultural que favoreça o desenvolvimento de uma identidade autocrítica, de uma proposta pedagógica que permita aos agentes educacionais vivenciarem os

vínculos entre si e também os fracassos ameados no processo ensino-aprendizagem que podem se transformar em sucessos.

Zuin (1999) argumenta que a possibilidade de redenção da formação pela educação como emancipação em uma sociedade, cujas relações já negam a priori, pode tanto convergir para a preservação da ideologia das salvadoras propostas educacionais, quanto para a postura de autocrítica do processo educacional. Nesse sentido, é preciso observar que existe uma distância grande entre os conteúdos das promessas de igualdade e suas respectivas realizações. Não há como se aquietar diante da dissimulação do processo “formativo” atual que, desde o início, compraz sim à semicultura e não ao sentido emancipatório da cultura. Essa inquietação pode ajudar a elaborar uma concepção educacional crítica que denuncie tanto as discrepâncias entre a veracidade dos conteúdos ideológicos e as suas efetivas realizações quanto elaborar a sua própria autocrítica com o intuito de evitar a sedução de se transformar a prática pedagógica em redentora de todos os males da educação.

De acordo com o pensamento de Adorno (2003), a educação não é para a emancipação comprometida com um fim ético idealizado no contexto social-cultural. A educação, para ser efetiva, é crítica da semiformação real e se constitui resistência aos limites que se impõe à vida no plano de sua produção efetiva.

Para Duarte (2003), a emancipação é o elemento central da educação, mas, para ser real e efetiva, há que ser tematizada na heteronomia. A orientação normativa da educação não é imposta de fora, mas deve saltar de sua configuração histórica que, por suas contradições, exige objetivamente a partir de si própria sua transformação. Nesse sentido, é preciso aplicar toda energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência,

para se contradizer e resistir como modo de ir além do plano da reconstrução cultural e da vigência da semiformação, referindo-se ao plano da vida real efetiva.

## 1.2 ESTUDOS DE RECEPÇÃO

Ao longo da década de 80 do século XX, surgiram pesquisas com um enfoque na recepção. Estas consideravam que as pesquisas em comunicação realizadas até então apresentavam um descompasso entre o mundo do conhecimento epistemológico, o das posturas teórico-metodológicas e o das práticas de vida na sociedade. Havia um movimento pendular entre o individual e o social nessas posturas e práticas. Se não cabia abdicar do social nem resgatar o receptor apenas como indivíduo, havia dificuldades para identificar seu lugar nesse mesmo processo. Diante da insuficiência explicativa desses paradigmas, entre indivíduo e sociedade, sujeito e objeto, teoria e prática, começavam a surgir rupturas e crises, e conseqüente busca de alternativas.

De acordo com Lopes, Borelli e Resende (2002), os Estudos de Recepção na América Latina, especialmente os que se filiam à perspectiva teórica das mediações, são herdeiros de correntes cujo interesse é a relação entre os meios de comunicação e as audiências. Com essas, mantêm relação de rupturas e continuidades, apresentando tendências diferenciadas, a saber: a pesquisa dos efeitos, pesquisas dos usos e gratificações, estudos de crítica literária e estudos culturais.

Por meio da pesquisa dos efeitos, a audiência é vista como um conjunto de pessoas em contato com uma mensagem, em que o interesse recai sobre os

níveis de duração da exposição, probabilidade de recepção, condições de contato, colhidos por instrumentos de medida tomados da psicologia experimental. A pesquisa dos usos e gratificações tenta responder quais são os benefícios, usos concretos e satisfações obtidos na experiência com os meios e procura evidenciar os vínculos entre os tipos específicos de conteúdo e certos tipos de audiência. Os estudos de crítica literária recaem sobre a estética da recepção e fazem uma exegese do texto para entender a experiência cognitiva e estética do leitor. O eixo deste tipo de investigação é o que a estrutura dos textos literários pode fazer aos leitores.

Os estudos culturais, na década de 1970, não só libertaram a reflexão sobre a recepção dos meios do modelo reducionista dos efeitos, mas, ao analisar a produção e a recepção da mensagem dentro de um quadro semiológico inspirado no marxismo, acabaram por entender a recepção como uma prática complexa de construção social de sentido. A audiência é tida como uma estrutura complexa que reúne indivíduos em classes, grupos ou subculturas, em que cada formação social tem sua própria identidade e seu próprio código. Os Estudos Culturais permitem uma problematização mais elaborada da recepção, em que as características socioculturais dos usuários são integradas na análise não mais de uma difusão, mas, sim, de uma circulação de mensagens no seio de uma dinâmica cultural. O pólo da reflexão é progressivamente deslocado dos próprios meios para os grupos sociais que estão integrados em práticas sociais e culturais mais amplas. Com o trabalho semiótico, que permite desmontar as articulações do texto e os jogos de escritura dos meios, os pesquisadores levam em consideração a existência de verdadeiras estratégias na organização de um percurso significativo. A descrição detalhada desta trajetória dá à análise da recepção o caráter de uma etnografia das audiências. A abordagem cultural

fornece um quadro integrador de várias linhagens para as pesquisas em recepção.

A emergência dos Estudos de Recepção na América Latina se dá no início dos anos 1980, no bojo de um forte movimento teórico-crítico que procurava fazer uma reflexão alternativa às análises funcionalistas, semióticas e frankfurtianas predominantes até então. A nova teoria começou a ser desenvolvida sobretudo dentro da temática das culturas populares tendo como eixo básico de reflexão o deslocamento “dos meios às mediações” – obra de Jesús Martín-Barbero (1987) e os processos de ‘hibridização cultural’ – obra de García Canclini (1990).

De acordo com Silva (1985), os Estudos de Recepção estão entre os mais numerosos na literatura internacional de comunicação de massa. Entre os principais motivos, ele aponta a preocupação com os efeitos dos meios sobre o público, por motivos políticos e econômicos. Em um primeiro momento, acreditava-se que as massas encontravam-se à mercê do comunicador, o qual poderia influenciá-la conforme o seu desejo. Diante das consequências nefastas dessa interpretação para os expoentes da indústria dos meios, caiu-se no outro extremo, a ponto de se acreditar que os meios de comunicação não exerciam nenhuma influência sobre os espectadores. É então, que uma série de conceitos de teoria social foi-se incorporando às pesquisas sobre recepção e mudou a face de suas conclusões principais.

Mesmo assim, Silva (1985) diz que os trabalhos levados a efeito dentro de uma perspectiva da tradicional sociologia norte-americana continuaram pecando por alguns vícios conceituais e metodológicos, dentre os quais podemos citar o hábito de operar com uma visão da audiência segundo a qual seus membros são indivíduos isolados. A maioria absoluta dessas pesquisas tem como objetivo

medir o tamanho da audiência, estimar sua atitude em relação ao veículo como um todo ou a programações específicas, constatar o impacto da TV sobre a rotina diária das pessoas ou perceber que tipo de efeitos a TV pode ter sobre a interação social dos espectadores. Não se levam em consideração as diferenças de percepção entre os espectadores, ignora-se o fator atenção durante a audiência, confia-se completamente em relatos dos entrevistados a respeito de seu comportamento e atitudes sem nenhum tipo de controle sobre as informações por eles prestadas.

Silva (1985) salienta que essa abordagem sociológica do problema do consumo da informação televisiva começa a ser transformada a partir de trabalhos elaborados em uma outra perspectiva, como: a preocupação em discernir as experiências cotidianas que atualizam os produtos culturais mais consumidos pelas classes populares, em que medida tais produtos estão de acordo com ou modificam um sistema de atitudes sociais historicamente configurados e como as práticas culturais dos consumidores são capazes de resistir a uma universalização.

Essa perspectiva constata, a partir do contato direto com a realidade cotidiana dos espectadores de televisão das classes populares, que eles produzem um sentido particular para os objetos culturais do repertório burguês e que, em suma, há uma decodificação diferenciada desses objetos, não há uma leitura universal. Acabam por concluir que a cultura popular é a cultura de conteúdo transformador, que é capaz de transformar a mensagem da televisão em algumas situações, embora a produção cultural da televisão possa vir a se legitimar quando consegue interpretar as representações coletivas que asseguram a coesão do sistema e a circulação nos diversos grupos sociais das idéias hegemônicas.

Conforme argumenta Souza (2002), a partir desse momento, os Estudos de Recepção passam a caracterizar-se pela busca de um novo modo de compreender o social e a singularidade-indivíduo. Ultrapassa-se a noção de um determinismo entre emissor e receptor ou sujeito e objeto. Embora esse sujeito da comunicação ainda não esteja configurado, sabe-se que ocupa um espaço contraditório, o da busca de significações e de produções incessantes de sentido na vida cotidiana.

Tomada não apenas em sua conotação mais ampla, enquanto âmbito de produção, circulação e consumo de significações, a cultura se situa nos anos recentes no interior dessas práticas nas quais se dão as significações. Souza (2002) enfatiza que os meios de comunicação são vistos não apenas como veículos, mas como expressão de uma instância pública que indaga, e também reconhece, os espaços de construção de valores, ainda que sejam valores grupais. Tais espaços são ao mesmo tempo de negociação e de debates, já que os valores, longe de serem expressão de sentido dado apenas pelo produtor ou pelo receptor, são o que exprimem o processo mesmo no qual eles ocorrem.

Na América Latina, o pesquisador colombiano Jesús Martín-Barbero tem se destacado no estudo sobre recepção. De acordo com esse pesquisador, “a comunicação é questão de culturas, e não só de ideologias; a comunicação é questão de sujeitos, atores e não só de aparatos e estruturas; a comunicação é questão de produção e não só de reprodução” (MARTÍN-BARBERO, 1995, p.150).

Martín-Barbero (2002) traz os estudos sobre comunicação para outro prisma; ele recusa a análise da comunicação somente a partir do emissor, a fim de buscar novas formas de interpretação que situe o receptor como ator social. Recusa também a unilateralidade do olhar apenas a partir das estruturas e dos sistemas mais amplos que sustentam a vida social. Enfatiza a importância das

práticas sociais e culturais nas quais se objetiva a construção diária de sentido da vida individual e social.

Essas orientações fluem para uma percepção da comunicação estreitamente vinculada a práticas cotidianas da vida social, como um deslocamento do olhar pelo qual se analisa o processo da comunicação, não só através do emissor, como também do receptor, não só através do sistema ideológico, como também das práticas culturais. A sua significação em comunicação mostra-se instigante quando propõe que a comunicação deve ser analisada segundo as mediações que a envolvem, mais do que apenas pelos meios de que se serve. O deslocamento da comunicação dos seus meios para as mediações a coloca como parceira de um processo social que a entende como agente construtor de um processo interativo das relações sociais.

Os comportamentos, as atitudes, os valores, entre outros, que marcam os grupos humanos resultam, também, das intermediações promovidas pela família, pelas sociedades de amigos de bairro, pelos partidos políticos e por permanências discursivas dispersas. A fala dos media entra em tensão com um conjunto de signos e linguagens que circulam nas mais diversas relações sociais e culturais. A interpretação ou compreensão das mensagens geradas pela televisão, pelo rádio, pelo jornal, fica, nesta óptica, dependente dos ajustes discursivos mais amplos que os receptores conseguirem realizar.

O campo de abrangência das pesquisas comunicacionais passa a ser, portanto, sócio-histórico e busca investigar os fluxos dialógicos que se processam entre a chamada cultura popular e os sistemas massivos. Martin-Barbero e Rey (2001) afastam a idéia de que a cultura popular reproduz de forma direta e unilateral esquemas alienados decorrentes de procedimentos manipuladores exercidos diretamente pelos *media*. O que está em jogo são as novas condições

de existir e manifestar a sociabilidade em um mundo onde se evidenciam expedientes diferenciados para construir os esquemas hegemônicos.

Para Citelli (2002), é necessário compreender melhor o funcionamento dos mediadores e seus campos referenciais para se considerar o possível nível dialógico que eles podem estabelecer com os veículos de comunicação.

Da capacidade dos media ninguém duvida: há unanimidade em reconhecer seu poder persuasivo, de convencimento e mesmo de exercer determinadas formas de controle da opinião pública. No entanto, é preciso saber como, no intervalo das relações pessoais e grupais, as influências se desenvolvem, e até que ponto os receptores/destinatários podem sucumbir, por exemplo aos apelos do radialista histérico que requisita a pena de morte ao mais simples delito praticado por alguém das classes populares, ou reagir diante das mentiras de demagogo que ao longo de sua campanha política prometeu transformar a terra estéril em campo fértil e a mesa vazia num celeiro recheado de mel e maná (CITELLI, 2002, p.82).

Souza (2002), defende as contribuições que os Estudos de Recepção acrescentam às pesquisas, no entanto diz que é necessário se alertar quanto às tentações e aos artifícios que o estudo da recepção pode propiciar hoje. A primeira ameaça é a crença no *slogan* publicitário segundo o qual o consumidor é que tem a palavra. Em nossa sociedade, a publicidade nos remete a entender que ela não faz senão captar a palavra do consumidor. A idéia de que o poder residiria no próprio consumidor é, em grande medida, falsa. Acredita-se que é ele quem decide o que vê, o que lê, o que escuta. Não importa se os programas são de boa ou má qualidade, cada leitor faz a sua leitura. De um lixo poder-se-ia fazer uma leitura profunda e preciosa.

A segunda ameaça é desligar o estudo da recepção dos processos de produção. Parte-se do pressuposto de que não tem nada a ver o que se passa na economia da produção com o que ocorre na recepção. Poderíamos cair agora em um novo idealismo, segundo o qual se poderia entender o que faz o receptor, sem levar em conta a

concentração econômica dos meios e a reorganização do poder ideológico da hegemonia política e cultural.

### **1.2.1 A Televisão Mudou o Jeito de Olhar**

A audiência e enorme identificação que as pessoas têm em relação aos programas televisivos fazem da televisão um importante meio para análise das múltiplas culturas. Surgida há pouco mais de 50 anos, não há como ignorar a influência desse meio na vida das pessoas. No trabalho ou no lazer sempre existe um aparelho televisor por perto. As conversas do cotidiano são pautadas pelos conteúdos televisivos. Muitas decisões são tomadas segundo valores divulgados por esse meio de comunicação. Companheira impreterível das pessoas, cada vez mais a televisão vem despertando o interesse das pesquisas sociais.

As pesquisas realizadas a partir de um olhar frankfurtiano analisam os meandros da programação televisiva e alertam para o comprometimento desse meio com a sociedade capitalista, tornando-se exímio instrumento de administração do dia-a-dia das pessoas e de reprodução de ideologias. Como produto refinado da indústria cultural, a televisão é considerada um instrumento eficaz na divulgação das ideologias do sistema capitalista.

Por meio de suas imagens e mensagens, a TV vem desempenhando com eficiência a divulgação de valores e princípios da ética capitalista, como o individualismo, a competição, o materialismo, virtuosamente concretizados nas cenas do comercial, da telenovela ou do jornal. "Personagens de novelas, filmes, jornais, expressam palavras, valores, mensagens que são rapidamente

absorvidos pela população ao imitar as formas de falar e os jargões de personagens, consumir as roupas da moda, o corte de cabelo e o tipo e a forma como se alimentam” (PENTEADO, 2000, p.34).

As próprias características da programação televisiva e o alinhamento com os princípios da indústria cultural favorecem a recepção acrítica das ideologias da sociedade capitalista. A programação oferecida pela televisão não exige esforço de raciocínio, concentração e compreensão. A linguagem é sempre simplificada, rápida, curta e as cenas devem ser de fácil apreensão. A linguagem enxuta e padronizada leva à submissão e aceitação das idéias veiculadas. O espectador não duvida dos conteúdos veiculados, nem percebe a fragmentação das suas informações e a imbricação com as relações de produção vigentes. “O consumidor é tratado como aquilo para o que tende por si próprio, ou seja, não a experimentar a imagem como algo em si, ao qual deve atenção, concentração, esforço e compreensão, mas sim como um favor que lhe agrade o suficiente” (ADORNO, 1971, p.349).

A programação televisiva contribui para o esfacelamento das relações interpessoais. Para Adorno (1971), o fato de pessoas se reunirem em frente à televisão pode dar a sensação de estarem envolvidas em uma situação comunitária, com sensação de partilha. Todavia, o que se percebe é a ausência de diálogo. A televisão acaba falando sozinha. As pessoas, nessa condição, não conversam, não fazem relação entre o que está sendo apresentado e a sua vida, não refletem sobre os valores imbricados nas imagens e mensagens. O sensacionalismo com que os fatos são apresentados limita a capacidade de as pessoas organizarem os acontecimentos, estabelecerem relações entre imagens e idéias. Na opinião do pesquisador frankfurtiano, facilitando esse tipo de postura

entre as audiências, a televisão acaba implantando um tipo de imediação social. Ou seja, ao invés de oportunizar relações de mediação, a imediação social se contenta com a escuta das informações, sem reflexões, nem discussões. Assim, contribui para aumentar e disfarçar o isolamento das pessoas e a conseqüente despreocupação com questões sociais.

Em uma sociedade como a nossa, em que a educação está longe de ser modelo, “com 30 milhões de analfabetos entre pessoas com mais de 15 anos” (TERUYA, 2006, p.107), a televisão constitui-se um dos principais meio de lazer, principalmente aquela programação massiva. Até mesmo o entretenimento é tomado por finalidades que extrapolam sua essência enquanto meio de lazer, descanso e harmonia. Desavisadas das intencionalidades burguesas presentes nesse meio, fatigadas pelas relações de trabalho, as audiências sucumbem àquilo que lhes é arbitrariamente oferecido e desatentamente consumido. Nessa perspectiva ocorre uma apropriação do ócio como forma de manipulação dos sentidos humanos. O tempo necessário ao ócio, enquanto tempo de integração pessoal, de encontro com as pessoas, de harmonia com o mundo, de avaliação e síntese das experiências é negado na programação televisiva.

Por outro lado, pesquisas atuais na área da educação e da comunicação mostram que estamos diante de novos contextos sociais os quais desafiam a prática formal educativa. Nesse novo contexto, metodologias precisam ser revistas, currículos enriquecidos, linguagens adaptadas e horizontes ampliados. E nessa perspectiva, encontramos imperativos que nos impelem, além do entendimento das ideologias dominantes presentes nos programas televisivos, para o entendimento da televisão enquanto meio de produção e de reprodução da cultura e da linguagem de uma sociedade.

A sociedade atual é marcada por um desconcerto dos adultos perante uma nova geração. Martin-Barbero e Rey (2001, p.48-49) consideram que:

Nós nos encontramos diante de sujeitos dotados de uma 'plasticidade neuronal' e elasticidade cultural que, embora se assemelhe a uma falta de forma, é mais abertura a formas muito diversas, camaleônica adaptação aos mais diversos contextos.

As decisões do cotidiano da vida das pessoas sofrem uma série de influências da família, da Igreja, da escola e também dos meios de comunicação de massa, em especial da televisão. De acordo com Roldão (1999), não se pode afirmar qual é o grau de influência da televisão na vida da população e as reações que ela provoca, desencadeia ou enfatiza. No entanto, essa interferência depende de diversas condições, que vão desde a elaboração do programa, até quem assiste a ele, envolvendo multiplicidade de variáveis como o grupo social a que o telespectador pertence, seu nível socioeconômico e cultural, o grau de instrução, além da sua própria experiência de vida. A reação crítica do telespectador depende do assunto enfocado e de suas condições específicas no momento, como o cansaço das pessoas, o grau de atenção, atividades paralelas à audição do televisor e estado de saúde.

De acordo com Martin-Barbero e Rey (2001), assim como as mudanças do mundo atual, também mudou a maneira de olhar. Graças a atrativos poderosos com que hoje é servido, o ver dos cidadãos municiou-se de recursos jamais utilizados na história da mídia. Segundo esses autores, há anos os intelectuais e as ciências sociais na América Latina continuam majoritariamente padecendo de um pertinaz "mal olhado", que os faz insensíveis aos desafios culturais que a mídia impõe. Porém, por trás desse "mal olhado" se esconde outra realidade:

Se a cultura é menos a paisagem que vemos do que o olhar com que a vemos, começa-se a suspeitar que o argumento diz menos da televisão do que do olhar radicalmente decepcionado do pensador sobre as pessoas pobres de hoje, incapazes de calma, de silêncio e solidão, mas compulsivamente necessitadas de movimento, de luz e de bulha, que é o que nos proporciona a televisão (MARTIN-BARBERO; REY, 2001, p.23-24).

Nesse sentido, salientam Martin-Barbero e Rey (2001), a desvalorização ou descentramento da cultura não provém unicamente das culturas audiovisuais e das transformações que a tecnologia produz nas identidades, senão da erosão interna que a liberação das diferenças produz às gerações. É, também, resultado da conformação de um mercado cultural em que as fontes de produção da cultura passam da dinâmica das comunidades à lógica da indústria e o Estado já não pode ordenar nem mobilizar o campo cultural, devendo se limitar a assegurar a liberdade de seus atores e as oportunidades de acesso aos diversos grupos sociais, deixando ao mercado a coordenação e a dinamização desse campo.

Se as novas condições de vida na cidade exigem a reinvenção de laços sociais e culturais, são as redes audiovisuais que instauram, a partir de sua própria lógica, as novas figuras dos intercâmbios urbanos. Na cidade, onde as relações se complexificam cada vez mais, a mídia possibilita uma experiência/simulacro da cidade global.

É na televisão que a câmara do helicóptero nos permite rever uma imagem da densidade do tráfego nas avenidas ou da vastidão e desolação dos bairros de invasão; é na televisão ou no rádio que cotidianamente conectamos com o que sucede e nos implica na cidade 'em que vivemos'... O que constitui a força e a eficácia da cidade virtual, entretecida pelos fluxos informáticos e pelas imagens televisivas, não é o poder das tecnologias em si mesmas, mas sua capacidade de acelerar, amplificar e aprofundar tendências estruturais de nossa sociedade. A possibilidade de desequilíbrio não deriva do excesso de vitalidade das mídias, antes provém da débil, confusa e estancada relação entre os cidadãos do território real (MARTIN-BARBERO; REY, 2001, p.52).

De acordo com Roldão (1999), no Brasil, não existe uma cultura de se discutir suficientemente o que representa a televisão para a sociedade. A população, em sua maioria, desconhece as questões políticas que permeiam a estrutura dos meios de comunicação de massa, em especial a televisão. Percebe-se o aumento do número de reclamações sobre a programação em debates informais, seja na família, na escola, seja no local de trabalho. No entanto, as instituições que deveriam iniciar uma discussão mais séria sobre o tema fogem dessa responsabilidade.

Diante o alcance e impacto da televisão na vida dos alunos, os professores não podem ignorar, no contexto da educação, os referenciais comunicativos trazidos pelos alunos. Nesse sentido, ressaltamos a importância da mediação docente na educação para a mídia. Esse tema será objeto de análise do segundo capítulo dessa pesquisa. Buscaremos pistas sobre como e sob quais circunstâncias deve se dar a mediação docente na educação para a mídia em vista de uma formação emancipadora. A análise será feita no contexto de uma nova área de pesquisa que vem se destacando como Ciência ao trabalhar a interface entre Educação e Comunicação Social, denominada Educomunicação.

## **2 EDUCOMUNICAÇÃO: A INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO SOCIAL**

A efetivação da proposta apresentada nessa pesquisa de educação para a mídia passa pela mediação do professor. O termo mediação é utilizado no sentido sugerido por Orozco-Gómez (1997) no texto “o Educomunicador é preciso”. Ou seja, mediação é a postura esperada dos professores na sala de aula diante dos referenciais comunicativos trazidos pelos alunos de fora da escola. O objetivo é desenvolver hábitos de reflexão consistentes com os alunos sobre os processos comunicacionais tratando-os como mídias que têm posicionamentos sobre a vida e o mundo e aproveitar o aprendizado que os meios proporcionam para a formação intelectual crítica e ativa dos alunos.

De acordo com Orozco-Gómez (1997), essa postura comunicativa dos professores vem sendo sistematizada por uma nova área de pesquisa que vem ganhando relevância na prática educativa e se constituindo como uma nova área da Ciência, a Educomunicação. O profissional que realiza seu magistério com atenção às proposições levantadas pela Educomunicação é intitulado por Orozco-Gómez (1997) de educunicador.

Para compreender melhor a importância da mediação docente na educação para a mídia vamos apresentar, portanto, o contexto no qual essa proposta vem se efetivando, a Educomunicação, entendida como a interface entre Educação e Comunicação Social. Esse é o objetivo ao qual se propõe esse segundo capítulo da dissertação.

De acordo com Soares (1999), a relação entre Educação e Comunicação não é recente. Já no início do século XX, houve tentativas de aproximar os dois campos quando se discutia o conteúdo e a destinação dos meios de comunicação. No Rio de Janeiro, Roquete Pinto (1884-1954) acreditava, por exemplo, que a cultura e a educação chegariam finalmente, de forma democrática, a todos os lares brasileiros através das ondas da Rádio Nacional. Monteiro Lobato, empresário e escritor, notabilizou-se por adaptar a literatura ao público infantil e mobilizou gerações de brasileiros em torno dos temas nacionais. A visão pioneira de Roquete Pinto não conseguiu sensibilizar o sistema educativo para a importância do uso das tecnologias no ensino, enquanto Monteiro Lobato foi mantido à margem do ensino, especialmente o de orientação religiosa, por longas décadas.

Finalmente, argumenta Soares (1999), com o desenvolvimento dos meios eletrônicos de comunicação, na segunda metade da década de 1990, principalmente das redes mundiais de comunicação, como a Internet, evidencia-se a necessidade de um novo campo destinado a aproximar de maneira crítica, porém construtiva, as áreas da educação para os meios e do uso das tecnologias no ensino.

Quando se fala de ampliar o olhar sobre o sistema e a prática educacional, na opinião de Soares (1999), não se pode esquecer a contribuição de Paulo Freire. Ao rever as teorias da comunicação vigentes até a década de 70, Freire lançou as bases para uma nova pedagogia, reafirmando a concepção da educação para os meios como atividade inerente aos programas de alfabetização e de educação popular. O pensador concebia a Comunicação como relação que se efetiva na co-participação entre os sujeitos no ato de conhecer. Na década de 70, Paulo Freire aproximou definitivamente

a Educação da Comunicação. No livro *Comunicação ou Extensão*, Freire deixa clara a importância da comunicação no processo de conhecimento. Na década de 80, Freire se preocupa com a leitura das imagens e a penetração da informática. Segundo Freire, a leitura das imagens demanda uma certa e indispensável experiência que tem a ver com a classe social. O pensador enfatiza que o problema não está apenas em trazer os meios de comunicação para dentro das escolas, mas em saber a quem eles estão servindo. Ele acredita que conhecer o contexto do processo comunicacional em que a leitura e a escrita se produzem é de fundamental importância.

Conforme Mostafa (2002), a Educomunicação é um espaço epistemológico de intersecção entre a Educação e a Comunicação Social e está se afirmando como área acadêmica como consequência da revolução tecnológica. Educadores terão que, a partir de agora, dominar não apenas os conteúdos das suas disciplinas, mas também os novos meios de comunicá-los. Isso porque o computador veio colocar novamente os meios de ensino como tema de pesquisa. Segundo a pesquisadora, alguns autores acreditam que o computador conseguiu recolocar a questão porque nem o rádio nem a televisão tinham tido a penetração esperada na educação, por causa dos seus aspectos excessivamente lúdicos e comerciais. O fato é que o computador trouxe junto novamente o rádio e a televisão para o centro da cena naquilo que vem sendo chamado de convergência digital. Agora, mais do que nunca, voltados para ações formais e não-formais de educação.

Para Citelli (2002), o propósito de apreender as inter-relações entre os campos da Comunicação e da Educação pode ser remontado às décadas de 30 e 40 e deriva das inquietudes geradas pela expansão dos media no século XX. A crescente presença da imprensa escrita, do rádio e, finalmente, da televisão

apontava para uma nova configuração nos conceitos de ensino/aprendizagem, de educação, de conhecimento. O autor defende a idéia de que a presença maciça dos meios de comunicação leva a novas formas de perceber, de sentir o mundo, o que patrocina um novo redesenho dos modelos de educadores, que aproxima, de maneira inédita, os fluxos comunicativos e as práticas pedagógicas escolares.

De acordo com Citelli (2002), o propósito da aproximação entre Educação e Comunicação é buscar o compromisso com um ensino em diálogo crítico com as realidades comunicacionais, preocupado em ensinar o aluno aprender a aprender. Dessa maneira, por outros modos de ver, sentir e compreender, reconhecer que existem distintas formas de aprender e dimensionar as relações espaço-temporais, assim como a possibilidade de exercitar lógicas não necessariamente seqüenciais, lineares ou baseadas em sistemas explicativos por demais fechados.

Contudo, Citelli (2002) chama a atenção do professor para que tenha cuidado com os discursos vazios na sala de aula, utilizando os produtos e meios de comunicação apenas como meros ilustradores, sem relacionar com o conteúdo escolar. Quando o professor utiliza o *slogan* publicitário, o texto do jornal ou o programa de rádio como exemplos na sala de aula ou material subsidiário para ilustrar um evento histórico, espera-se que o educador não esteja apenas querendo adicionar mais colorido e modernidade a um quadro esmaecido e cuja cor está se desfazendo pela ação do tempo.

Ao propor que a escola passe a trabalhar com os produtos midiáticos, Citelli (2002), está sugerindo que os professores e alunos se equipem intelectualmente para o melhor entendimento dos significados, mecanismos de ação e resultados práticos ensejados pelos media e pelas novas

tecnologias. Há, por esta via, problemas técnicos, políticos, ideológicos, éticos a serem discutidos e cujos resultados têm influências diretas e indiretas sobre a vida dos alunos.

Para Costa (2001), há fortes tendências sociais, políticas e científicas que promovem a convergência entre a Comunicação e a Educação e as razões para que exista essa interface, conforme mostram as investigações acadêmicas e as práticas levadas a efeito em grande parte do mundo são, principalmente, de natureza social. Por um lado, é a mídia que, com seu desenvolvimento e expansão, transforma o mundo de hoje na era da informação e da comunicação em que as relações interpessoais se vêem cada vez mais intermediadas por relações simbólicas mediáticas. Educar o público, torná-lo consciente do poder e do efeito das informações, fazê-lo capaz de manter uma atitude crítica diante da mídia, ajudá-lo a perceber o quanto o simbólico se confunde com o ideológico, são preocupações importantes para uma educação em vista da emancipação. Assim, a Ciência da Comunicação volta-se para a Educação na busca de um espaço de relações pessoais no qual possa trabalhar com os aspectos cognitivos, críticos e comportamentais do público e onde prevaleça, acima dos interesses comerciais e econômicos, uma postura formativa e libertadora.

Por outro lado, para Costa (2001), os problemas que fazem com que a educação acolha com entusiasmo essa convergência não são menos graves. O mundo de trabalho modificou-se em virtude da globalização e da revolução informatizada. Antigas profissões desaparecem e as que permanecem, mesmo aquelas mais tradicionais e conhecidas, têm seu perfil modificado, exigindo novas habilidades e conhecimentos. A revolução tecnológica torna as tarefas cada vez mais abstratas, obrigando o jovem trabalhador a utilizar cada vez

mais raciocínio e criatividade em vez de atitudes convencionais e discursos retóricos.

A quantidade de informação e conhecimento do mundo atual exige que o professor redimensione seus currículos e estabeleça prioridades. Não se pode também deixar de considerar que o próprio desenvolvimento dos meios de comunicação modifica a pauta das discussões escolares, como já foi dito neste estudo. O tempo que muitos alunos gastam diante da TV e do computador é maior do que aquele que passam na escola. As informações que recebem por essa via, muitas vezes, são mais eficazes do que aquelas recebidas na sala de aula. Dessa forma, o poder de sedução da mídia contribui para pôr em risco a relação de aprendizagem da escola.

Costa (2001, p.50-51) defende que as novas tecnologias vêm ao encontro de uma educação construtivista:

Interessante notar, no que concerne ao campo interdisciplinar da Comunicação e da Educação, que o construtivismo, enquanto proposta pedagógica, e as mediações, como objeto da ciência da comunicação, são projetos teóricos metodológicos que centram seu interesse no público ou receptor da comunicação. E se é verdade que qualquer mensagem midiática é filtrada ou mediada pela bagagem cultural do público, como afirma Martín-Barbero, não é menos verdade, hoje, que o aprendizado se dá a partir do referencial cognitivo do aprendiz.

A valorização da realidade individual e circunstancial do aluno leva a Educação a considerar o ambiente sociocultural do aluno, a propor conteúdos relacionados às suas necessidades, às suas crenças e ao seu cotidiano, deixando-se de lado o universalismo predominante até bem pouco tempo na prática educativa.

## 2.1 CAMINHOS DA EDUCOMUNICAÇÃO

Segundo Soares (2002), o campo da Educomunicação está se materializando em quatro áreas concretas de intervenção social. A aproximação dessas quatro áreas, a partir de um substrato comum que é a ação comunicativa no espaço educativo, possibilita a compreensão do campo da Educomunicação.

Primeira, a área das mediações tecnológicas nos espaços educativos aponta para a necessidade de preparar professores e estudantes para usufruírem dos novos recursos e usá-los adequadamente. Essa área tem profundas implicações culturais e econômicas sobre os modos como as políticas públicas, as práticas empresariais e os vários modelos pedagógicos vêm incorporando as tecnologias nos espaços educativos. Seu objeto de estudo são as mudanças decorrentes da incidência das inovações tecnológicas no cotidiano das pessoas e grupos sociais.

Segundo Martin-Barbero e Rey (2001), está se materializando, na sociedade, um novo ecossistema comunicativo tão vital como o ecossistema ambiental. Acreditam que a primeira manifestação desse ecossistema comunicativo é a relação das novas gerações com as tecnologias.

Nesse sentido, Soares (2002) argumenta que é preciso superar a tradicional visão instrumental das tecnologias, para instaurar um discurso sobre o cenário e o ambiente em que atuam. Em espaços educativos, o olhar comunicacional incidiria, portanto, no campo da aprendizagem, entendida como espaço produtor de sentidos, oportunizado por uma concepção dialética da presença da tecnologia nos meios educativos, passando de um modelo de comunicação linear a um modelo de comunicação em redes.

A segunda área, denominada de educação para os meios de comunicação, preocupa-se com o impacto do sistema de meios, nem sempre pautados pelos mesmos diapasões culturais e éticos sobre as crianças e adolescentes. Essa área ocupa-se dos estudos da recepção voltando-se para as reflexões em torno da relação entre os pólos vivos do processo de comunicação (produtor, processo produtivo e recepção da mensagem) e dos programas de formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios.

A terceira área, a da reflexão epistemológica sobre a inter-relação Comunicação/Educação, corresponde ao conjunto dos estudos sobre a natureza do próprio fenômeno constituído pela inter-relação em apreço. Essa área se preocupa em justificar o novo campo segundo as bases fornecidas pela história. Ocupa-se em verificar as possibilidades de identificar um aparato de referências teóricas e metodológicas capaz de fornecer ao novo campo o seu paradigma. Um paradigma que nos permita dialetizar as questões presentes na aludida confluência entre Comunicação e Educação, de forma que se possam extrair resultados que viabilizem consolidá-la como um novo saber, uma nova territorialidade.

A quarta área, a da gestão da comunicação em espaços educativos, é mais recente e é entendida como o conjunto dos procedimentos voltados para o planejamento, implementação, avaliação de processos, programas e produtos e execução de políticas de comunicação educativa. O objetivo é a criação e desenvolvimento do que Martin-Barbero e Rey (2001) definem como ecossistemas comunicativos e a melhoria do coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem. Esse campo interpela comunicadores, educadores,

gestores de informações a se perguntarem constantemente pelo modelo de comunicação que subjaz ao sistema educativo específico.

Assim entendida, a Educomunicação supera as barreiras epistemológicas impostas pela visão iluminista e funcionalista de relações sociais que mantêm os tradicionais campos do saber: Comunicação e Educação, isoladas e incomunicáveis, e exige um processo de análise e articulação que considere continuamente as mudanças sociais e avanços tecnológicos pelos quais passa o mundo contemporâneo. Ou seja, o contexto da sociedade contemporânea impele à aproximação entre Educação e Comunicação por meio de um planejamento integrado e da avaliação contínua da práxis educativa.

## 2.2 A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DOCENTE

Os professores e as crianças vivem em um espaço social mediatizado por mensagens televisivas, radiofônicas e jornalísticas. As informações e argumentos desses meios pautam as conversas, direcionam as brincadeiras, regulam os comportamentos e influenciam direta e indiretamente na tomada de decisões.

Segundo Batista (2005), os meios de comunicação estão sob custódio de uma camada privilegiada da população, que não está interessada em melhoria da qualidade de vida ou em formação de senso crítico. Está somente interessada em aumentar seus lucros, seu poder econômico e político. Constituindo-se um elo de ligação entre a realidade e a ficção, as mídias medeiam as relações entre as pessoas e a realidade. Ampliam as possibilidades de informação e de compreensão da realidade, mas também podem dar ao indivíduo a ilusão da participação por estar informado, por sentir-se dentro dos acontecimentos por

meio da tela da TV ou outro meio de comunicação. Tudo é feito para que a pessoa se envolva, sinta-se dentro da cena, emocione-se.

Esse contexto nos alerta para a importância da mediação docente. É importante que alunos e professores reflitam, estudem como se dá a comunicação, como são produzidas as mensagens veiculadas pelas mídias e as veiculadas pelas pessoas que as recebem, de que modo as usam no confronto com suas culturas que advém das relações com a família, amigos, escola.

Outro fator que evidencia a importância da mediação docente é a necessidade de se trabalhar com as novas formas de linguagens. Desde cedo as crianças são iniciadas pelos meios de comunicação a formas de linguagens diferentes daquela priorizada pela escola. Para Baccega (2002b), a lógica da escrita foi ultrapassada pela hegemonia audiovisual e colocada em segundo plano nas últimas décadas. Assim, podemos assistir à passagem das culturas orais para a hegemonia audiovisual, sem que se passe pela escrita. Aí temos o que se pode chamar de oralidade secundária, mais ligada aos meios de comunicação, sobretudo à televisão, do que aos livros. É essa a alfabetização que as crianças trazem para a escola. Agora os meios dissolveram os pontos de vista centrais nos grandes relatos e contribuíram para a exploração e multiplicação de diferentes visões de mundo. Os meios construíram, portanto, uma alfabetização múltipla.

Segundo Moran, Masetto e Behrens (2003), processamos a informação de várias formas, conforme nosso objetivo e o nosso universo cultural. A mais habitual é o processamento lógico-seqüencial em que a construção se dá aos poucos, em seqüência concatenada. Em outros momentos, processamos a informação "hipertextualmente" em forma de "*links*", por meio de nós intertextuais. A construção é lógica, coerente, sem seguir uma única trilha

previsível, seqüencial, mas vai se ramificando em diversas trilhas possíveis. Outro, atualmente muito utilizado, é o processamento da informação de forma multimídica, juntando pedaços de textos de várias linguagens superpostas simultaneamente, que compõem um mosaico impressionista, na mesma tela, e que se conectam com outras telas multimídias. Essa construção é mais livre, menos rígida, com conexões mais abertas, que passam pelo sensorial, pelo emocional e pela organização provisória do racional, que se modifica com facilidade.

Se estivermos concentrados em objetivos específicos muito determinados, predominará provavelmente o processamento seqüencial. Se trabalharmos com pesquisa, projetos de médio prazo, interessar-nos-á o processamento hipertextual. Se tivermos de dar respostas imediatas e nos situarmos rapidamente, precisaremos do processamento multimídico. Na sociedade atual, em virtude da rapidez com que temos que enfrentar situações diferentes a cada momento, cada vez utilizamos mais o processamento multimídico. Quanto mais mergulhamos na sociedade da informação, mais rápidas são as demandas por respostas instantâneas. É justamente essa linguagem que os meios de comunicação, principalmente a televisão, utilizam nas suas programações e que desde pequenas as crianças são acostumadas.

De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2003), cada vez mais são mais difundidas as formas de informação multimídica ou hipertextual e menos a lógica-seqüencial. As crianças e os jovens estão totalmente sintonizados com a multimídia e, quando lidam com o texto, fazem-no mais facilmente com o texto conectado através de links, de palavras-chave, o hipertexto. Por isso o livro se torna uma opção inicial menos atraente. Está competindo com outras mais

próximas da sensibilidade deles, das suas formas mais imediatas de compreensão.

A presença dessas múltiplas linguagens no contexto da sala de aula desafia a mediação docente a duas considerações: a utilizar mais as linguagens multimídicas para enriquecer o processo pedagógico e ajudar os alunos a aprofundar os processamentos feitos somente a partir delas. Tornamo-nos cada vez mais dependentes do sensorial – o sentir, o ver, o ouvir. Todavia, muitos professores não partem do sensorial para vôos mais ricos, abertos, inovadores. Nesse sentido, fica o convite para os professores ajudarem os alunos a desenvolver tanto o conhecimento de respostas imediatas como as de longo prazo. Tanto o que está ligado a múltiplos estímulos sensoriais como o que caminha em ritmos mais lentos, que exige pesquisa mais detalhada, e tem de passar por decantação, revisão, reformulação. Muitas informações não significam necessariamente mais e melhor conhecimento. O conhecimento torna-se produtivo se o integramos em uma visão ética pessoal, transformando-o em sabedoria, em saber pensar para agir melhor.

A mediação docente proposta nessa dissertação parte dos pressupostos de uma concepção progressista de Educação. Não podemos compreender educação fora de um contexto histórico-social concreto. A prática social é tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada da ação pedagógica. Nesse sentido, a mediação docente possibilita uma reflexão crítica da própria cultura. Os objetos de conhecimento, os meios de comunicação, as outras pessoas, são essencialmente culturais e históricos. Na pedagogia libertadora, Freire (1971) convida-nos a valorizar a experiência como base da relação educativa, enfatizando o processo de aprendizagem grupal, concebendo a relação entre

professor e aluno como sendo horizontal e dialógica e considerando o professor um mediador entre o aluno e o conhecimento.

Para Vygotsky (1984), nossas maneiras de pensar e agir são resultados da apropriação de formas culturais de ação e de pensamento. A aprendizagem, dessa forma, é concebida como mediação. O professor assumiria essa postura de mediação sendo o elo entre o sujeito (aluno) e o objeto (conhecimento). De forma alguma trabalharia suas idéias como verdade absoluta, impondo seus conhecimentos e visão de mundo. Cultivaria hábitos de discussão de opiniões visando ao desvelamento do objeto de aprendizagem, que sempre é cultural.

Nessa perspectiva, de acordo com a pedagogia libertadora, a atuação docente mediadora deve possibilitar reflexões que colaborem para a transformação social. Do professor deve-se esperar conhecimento de aspectos técnicos, humanos e políticos, além do perfil de um profissional competente, que conheça a área de atuação, acompanhe as inovações tecnológicas. Um professor que perceba a importância da interação, do diálogo, da comunicação. Do aluno deve-se esperar disposição para a reflexão crítica, o trabalho com desafios, a disposição para a percepção das suas emoções, o autocontrole e a busca da melhor maneira de atuar. Para Batista (2005), a valorização das experiências comunicacionais televisivas dos alunos deve possibilitar trocas, discussões em grupo que permitam a riqueza da partilha, das descobertas, que permitam perceber a importância do trabalho coletivo no entendimento dos processos comunicacionais e educacionais.

A justificativa de propormos uma ação mediadora por parte dos professores no tocante à educação para a mídia, em síntese, é a possibilidade de intervenção no processo de recepção a partir de objetivos pedagógicos e sociais. Acredita-se que a recepção é um espaço de interação em que é preciso fortalecer

a ação reflexiva dos receptores. Não se trata de não considerar a manipulação que os meios de comunicação exercem sobre as pessoas, mas de relativizar essa manipulação. Também não se trata de neutralizar a tecnologia, como se os programas apresentados não tivessem intencionalidades de transmitir noções sobre a vida, sobre como devem ser as relações sociais, os comportamentos dos seres humanos. A posição adotada é nem o endeusamento dos meios de comunicação, no caso a televisão, nem o medo de que as idéias veiculadas possam manipular absolutamente as pessoas anulando qualquer capacidade de reação. Antes disso, conforme argumenta Batista (2005), é preciso entender o que está embutido nos meios de comunicação. Saber quem detém o poder sobre esses meios, quem decide a programação, de que forma, qual a relação entre os meios de comunicação e as outras estruturas de poder social, como se dá a produção dos diversos programas, os termos técnicos, os enquadramentos, cortes, planos, as novas formas de linguagem.

Em uma perspectiva mais ampla, trata-se de perceber a realidade histórica como totalidade da qual os meios de comunicação são parte e expressão. Qual é a função deles e sua finalidade política na sociedade da mercadoria. As pessoas não estabelecem relações unicamente com a televisão. Convivem em outros lugares, com outras pessoas, conversam, trocam idéias. Existem diversas instituições que fazem parte do cotidiano das pessoas e que podem refletir, confrontar e transformar relações comunicacionais com a TV. A trama comunicacional e de elaboração cultural das pessoas não se desenvolve apenas por meio de suas relações com a TV, mesmo sendo esta uma forte relação.

Segundo Martin-Barbero e Rey (2001, p.25), a televisão é considerada, por uma parcela da população, um espaço de diversão, de lazer e veículo de

informação, mas quase sempre ela é objeto de dúvidas e questionamentos quando é analisada concretamente em suas programações. "Até os mestres-escolas negam que vêem televisão, acreditando defender assim, diante dos alunos, sua minguada autoridade intelectual".

Para Souza (2001), a rejeição aos meios de comunicação, tanto da parte da escola quanto de outras instituições sociais, passa menos pelos meios de comunicação e pela dificuldade de domínio de sua gramática de produção e mais pela crise de representações que traduz. Os meios de comunicação lidam com outra maneira de ver e de ler, de sentir e apropriar-se do mundo, uma relação à qual a escola não está acostumada. A leitura da imagem é mais livre e o poder de absolutizar o entendimento fica restringido. No entanto, não é dificultando a polissemia, que é própria da imagem, utilizando-a como mera ilustração do escrito ou colocando-lhe legendas que conduzam a interpretação que a escola vai interagir eficazmente com as linguagens midiáticas.

Segundo Orozco-Gómez (1997), a rejeição aos meios de comunicação, principalmente à televisão, por parte da escola, carrega em si alguns preconceitos. Um deles é a idéia de que os meios de comunicação, em particular a TV, é uma caixa idiota que, por conseguinte, há que mantê-los longe da escola e dos processos educativos. Agregado a esse estereótipo está a idéia de que tudo o que vem dos meios de comunicação é pelo menos questionável ainda que, às vezes, os meios de comunicação divirtam - melhor que as crianças e os jovens se distraiam com coisas mais úteis ou de maior proveito. Aqui, os meios de comunicação são vistos como inimigos que competem com os esforços do professor de instrução na aula. Portanto, eles se apresentam como uma influência nociva para o desenvolvimento educativo dos alunos.

Outro preconceito generalizado entre educadores é aquele que afirma ser a escola a única instituição legítima para educar, porque há uma crença de que a sociedade depositou na escola a responsabilidade de educar as novas gerações, também porque, comparada a outras instituições, os objetivos da escola são mais nobres e legítimos.

Esses preconceitos em relação aos meios de comunicação apresentam para a educação alguns desafios. A escola está cada vez mais cruzada pelas novas tecnologias, pelas linguagens audiovisuais e pelas transformações científicas, tecnológicas, culturais e de comportamento que marcam o mundo contemporâneo. Os modelos escolares baseados na pedagogia tradicional que privilegia programas educativos fechados, a transmissão de conteúdos fragmentados e a centralidade do professor não se ajustam mais aos novos padrões de comportamentos exigidos pela sociedade tecnológica.

De acordo com Citelli (2002), se a educação dita tradicional fixou como estratégia discursiva procedimentos elaborados em torno da linguagem centralizada, burocratizante reconhecida e hierarquicamente praticada, cabe, agora, perguntar como o próprio aluno se insere no circuito da produção do conhecimento escolar. Assim, à ordem que priorizava as relações institucionais e na qual o professor surgia como a ponta mais visível do processo, busca-se propor a substituição por uma dialética que recupere o universo de linguagem e de valores do aluno. O educando, entendido como sujeito em formação, possui uma história social e cultural que lhe deixa marcas e comportamentos. Se a escola e o professor funcionam como instâncias mediativas, por exemplo, da televisão, do jornal ou do rádio, o aluno também deve ser visto e entendido como mediador do discurso escolar.

Diante dessa implantação definitiva da televisão no mundo contemporâneo, Baccega (2002b) argumenta que surge uma série de conseqüências que têm reflexo no cotidiano da sala de aula. Os alunos passam a questionar o professor. A mística que envolvia os adultos desaparece. Hoje, eles são vistos como seres que podem ser agressivos, algumas vezes são injustos, outras vezes bebem e nem sempre se pautam pela ética do discurso que adotam. Isso porque, com a televisão, a divisão sempre existente entre o mundo dos adultos e o mundo dos jovens e crianças deixa de existir. Se antes a criança não podia ler determinado livro porque o vocabulário dos adultos diferia do vocabulário dos livros infantis ou infanto-juvenis, agora, com a imagem da televisão, isso não ocorre. A criança vê as mesmas imagens que o adulto, ainda que lhes dêem outras interpretações.

A incidência dos meios de comunicação e das suas mensagens na vida dos alunos, de acordo com Orozco-Gómez (1997), apresenta alguns desafios aos professores.

Um primeiro desafio se refere às formas de construção, apresentação e transmissão das mensagens. Formas que se originam nos tipos de conteúdos e, sobretudo, no uso de diferentes linguagens e combinações de signos e códigos com recursos tecnológicos.

Um segundo desafio está nos recursos técnicos, informáticos, didáticos, econômicos e de distribuição que os meios de comunicação têm e utilizam para alavancar suas redes e suas empresas. Estes recursos indicam a capacidade de reprodução e distribuição de suas mensagens, assim como a capacidade de inovação. Os veículos de comunicação têm se diferenciado intrinsecamente,

ampliando e melhorando suas possibilidades técnicas de simulação, recreação e de reprodução, concentrando, em um único meio, diferentes serviços ou funções.

E um terceiro desafio aparece diante da relevância entre o que faz a escola e o que oferecem os meios de comunicação às crianças para sua vida diária. A riquíssima gama de recursos utilizados pelos meios de comunicação contrasta com as possibilidades das escolas, muitas vezes apegadas basicamente ao livro didático. Com isso, as crianças preferem, por exemplo, a TV à escola.

Para Orozco-Gómez (1997), os desafios educativos que apresentam os meios de comunicação empurram-nos a um dilema: ou enfrentamos os meios de comunicação com astúcia, estratégia e métodos ou corremos o risco de perder relevância como educadores. Para tanto, faz-se necessário deixar de compreender a educação como instrução, a aprendizagem como produto apenas do ensino, educando apenas como alunos e conhecimento como saberes fragmentados.

É nesse contexto que Orozco-Gómez (1997) fala da importância da mediação docente na educação para a mídia. Para este pesquisador, os processos de comunicação e aprendizagem têm lugar não na emissão ou no ensino, mas sim na recepção ou na resposta que dão, no caso das crianças, à mensagem ou estímulo original. A aprendizagem não se define no professor e sim no aluno, e só em parte depende do esforço instrutivo. De acordo com os Estudos de Recepção, não há garantia de que o que se quer ensinar seja aquilo que os alunos aprendem, nem há garantia de que as mensagens dos meios de comunicação, elaborados segundo os interesses do emissor, sejam as que realmente recebem os receptores. A audiência não nasce; faz-se e se faz de distintas maneiras.

Para Orozco-Gómez (1997), é possível, necessário e urgente intervir no processo de recepção. Primeiro porque, conforme os Estudos de Recepção, o pesquisador considera que a recepção não é somente aquele momento preciso de estar em contato direto, físico com a mensagem. Ela passa pelo contexto de cada receptor. O processo de recepção televisiva começa antes de ligar a televisão e não se conclui uma vez que se tenha desligado a TV, ou mesmo quando o telespectador se afasta da tela. O impulso para ver TV, a seleção de canal ou programas televisivos não são atos isolados de uma maneira aprendida de ver TV. Em cada momento em que as crianças trocam e comentam com os colegas sobre o que viram na mídia, vão afinando as maneiras de compreender as mensagens.

Em segundo lugar, porque não nascemos receptores, mas vamos nos fazendo, em grande medida, influenciados demasiadamente pelas mensagens dos meios de comunicação. Portanto, sem a concorrência de outras influências efetivas e críticas, é mais provável que as crianças se façam receptores somente a partir do que as empresas dos meios de comunicação desejam. Mas, se ao contrário, a criança vai sendo orientada enquanto vê TV, aos poucos vai aprendendo a diferenciar a programação de qualidade da que não o é. Se a escola oferecer instrumentos mais especializados, como uma educação para a linguagem da imagem, a capacidade de reconhecer os comprometimentos ideológicos dos produtos e mensagens midiáticas, e a oportunidade de se expressar e desenvolver suas capacidades comunicativas, seguramente se formará um telespectador melhor preparado, capaz de tomar melhores decisões frente às mensagens programáticas que lhe são oferecidas.

A mediação do professor pode corroborar para a formação da consciência crítica dos alunos. O professor pode oportunizar discussões e debates sobre os

temas apresentados pela mídia, explicitando seus limites, incoerências e contradições. Pode, por exemplo, ajudar os alunos a perceberem as falsidades presentes na vida da sociedade culturalmente construída, despertando a consciência quanto ao engodo dos produtos da indústria cultural, levá-los a perceber que ela apresenta uma sociedade harmônica, sem qualquer tipo de contradição social, minimizando ao extremo os poucos resquícios de resistência. Nessa perspectiva, o pensamento frankfurtiano contribui fortemente para a percepção de que o controle ideológico perpassa o processo de massificação da cultura, do qual as audiências são formadas. A audiência é resultante do investimento dos meios de comunicação, mas também é expressão do modelo de organização social historicamente construída. Todavia, conforme o pensamento de Adorno, deve também ajudar o aluno a perceber que, se ali, estão presente as formas reducionistas da própria cultura, também estão presentes as possibilidades de emancipação e libertação.

Tal emancipação, sugerida pelos pesquisadores da Escola de Frankfurt, pode ser viabilizada por meio da consciência crítica da totalidade em relação aos recursos e mensagens dos meios de comunicação. Sugerimos aos professores educadores o uso dos meios de comunicação com intenção pedagógica e como meio de investigação crítica sobre a organização social. É necessária uma mediação que promova, no interior da escola, uma discussão acerca da maneira como a sociedade é organizada, a fim de decifrar as condições e os condicionantes que determinam seu modo de ser. Por essa via, aquilo que parece ser a ordem natural, essencial na sociedade cultural, decifra-se como ordem socialmente determinada em dadas condições da produção real e efetiva da sociedade. Um recurso que tem enriquecido o processo educativo e obtido boa

aceitação entre os alunos é a produção de vídeo como meio de investigação e elaboração do conhecimento. O processo de preparação e aprendizagem para a produção de vídeo possibilita aos alunos conhecimentos técnicos sobre o uso da câmera e edição de imagem, a socialização dos conhecimentos adquiridos, o desenvolvimento de novas habilidades, a discussão e reflexão entre os alunos. Além do cumprimento dos propósitos referentes aos conteúdos propostos, tal aprendizado tem favorecido uma recepção mais crítica por parte dos alunos em relação às mensagens dos meios de comunicação, identificando técnicas utilizadas pela produção, cortes, tomadas de ângulo, entre outras.

A centralidade que a mídia ocupa na vida das pessoas, obriga os professores a reverem suas atitudes preconceituosas a respeito dos meios de comunicação. Se utilizada de maneira consciente, a mídia pode enriquecer a experiência pedagógica. A significância das contribuições de Adorno e Horkheimer na experiência com a mídia na sala de aula ultrapassa a mera rejeição aos meios de comunicação. Em momento algum eles supõem isso. Não se trata de negação à mídia e sim de ampliar o entendimento para perceber o todo da indústria cultural que vem embutido nos seus produtos. Na experiência cotidiana com a mídia, trata-se de avaliar e distinguir entre a programação com um bom padrão de qualidade e a programação de mau gosto e de cultivar uma postura crítica sobre os conteúdos educativos processados pela mídia. Em uma sociedade capitalista, em que os meios de comunicação, na maioria, são sua expressão, fazem-se necessários projetos educacionais que trabalhem no interior da sala de aula essas questões.

### 2.3 HIPÓTESE AGENDA *SETTING*

No processo de mediação docente na educação para a mídia, alguns cuidados são necessários para uma apropriação devida dos meios e das mensagens midiáticas. Nesse sentido, chamamos a atenção do professor educador para os efeitos da agenda *setting*. De acordo com Citelli (2002), a agenda *setting* é uma das formas possíveis de incidência da mídia sobre o público. É a hipótese segundo a qual a mídia, pela disposição e incidência de suas notícias, vem determinar os temas sobre os quais o público falará e discutirá. Existe um conjunto de assuntos que lemos ou sobre os quais somos informados que circulam graças a uma agenda previamente formulada por editores, programadores e demais responsáveis pelas pautas que funcionarão como indicadores fundamentais para orientar nossas avaliações e modos de ver e entender os acontecimentos.

A agenda *setting*, por impor os temas a serem tratados pelo público, tem desdobramentos. Ela estabelece prioridades, hierarquiza os acontecimentos, legitima e ordena os temas de discussão. A constatação empírica desse fenômeno, de acordo com Barros Filho (1999), é bastante simples. Basta ouvir as conversas pela manhã, nos botecos, nos locais de trabalho, nas escolas etc. Aliás, é bastante lógico que as pessoas não tenham opinião formada sobre um número muito grande de assuntos. A mídia, e em particular a televisão, fornece-lhes esta opinião de maneira clara, simples, fácil de digerir e simples de regurgitar.

Para Marcondes Filho (1988, p.59), a televisão é considerada método de controle social. Ele argumenta que as pessoas organizam o seu mundo de acordo com o que assistem. "Ela é o alimento espiritual desse corpo cansado, sugado e

exaurido pelo trabalho industrial da linha de montagem, pelo trabalho burocrático no banco ou na repartição, pelo trabalho enfadonho dos escritórios e das lojas”. Dessa forma, após um dia estressante de trabalho, assistir à TV é o meio que as pessoas encontram para alimentar sua mente.

O desdobramento da agenda *setting* na escola, de acordo com Barros Filho (1999), se dá no estabelecimento das agendas temáticas no contexto do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com o pesquisador, no espaço escolar, o aluno relaciona-se com seus colegas em função de três tipos de agenda temática. A agenda pessoal de cada um, quase sempre comentada entre os colegas de relação mais estreita. Aqui cada qual expõe fatos, opiniões que digam respeito à experiência vivida. Um segundo tipo de temas de discussão nas relações intra-escola diz respeito à agenda do grupo instituído, que pode ser a classe como um todo ou grupos ocasionais impostos ou não pelo educador. Os temas desse segundo tipo de agenda são os que mais se aproximam dos programas desenvolvidos pelos professores, seu próprio discurso, livros de referência, questões de prova, horário de aulas, lições de casa etc.

O terceiro tipo de temas discutidos pelos alunos pertence à chamada agenda pública da sociedade. Aqui, questões de conhecimento público, ou seja, questões que pertencem a um menu temático compartilhado por toda a sociedade, são objeto de intervenção dos alunos. Não raro, o que acaba discriminando essas três agendas não é o conteúdo do tema discutido, e sim o enfoque dado.

De acordo com Barros Filho (1999), hoje há uma tendência em incentivar em sala de aula discussões que envolvam o terceiro tipo de agenda temática. Imediatamente o produto informativo oferecido pelos meios de comunicação surge como fonte privilegiada. Se os meios de comunicação impõem os temas de

discussão em sociedade (agenda *setting*), procura-se utilizar esse efeito de forma direcionada e combinada ao processo pedagógico em sala de aula. Para comunicadores e pedagogos esse processo deve permitir ao aluno, por meio de uma recepção dirigida, desenvolver um espírito crítico em relação às mensagens veiculadas, incentivar o contraste com outros referenciais e promover a discussão de opiniões e interpretações. A essa postura, aparentemente atraente, postulamos algumas sugestões e advertências relacionadas com a necessária preparação dos educomunicadores para que, no uso desse tipo de material, não incorram em equívocos do senso comum.

A primeira advertência se refere ao cuidado para não se associar a mensagem apresentada como espelho da realidade. Essa atitude reforça a idéia de que existe uma correspondência absoluta entre os fatos e aquilo que se passa na mídia. No entanto, conforme argumenta Baccega (2001) o mundo trazido pelos relatos, pelo qual conhecemos e a partir do qual refletimos, é um mundo que nos chega editado. Sua edição obedece a interesses de diferentes tipos, sobretudo econômicos, e desse modo, acabamos por perceber até a nossa própria realidade do jeito que ela foi editada.

Barros Filho (1999) defende que a atitude crítica nasce da capacidade de contrastar, diferenciar e associar novas mensagens a referenciais previamente estruturados. Isto depende, no caso da recepção de informações veiculadas pelos meios de comunicação, de noções sobre o que é o produto informativo. O aluno deve entender, portanto, que a informação veiculada pela mídia é fruto de um conjunto de escolhas e seleções arbitrárias. O enunciado é um processo específico de individuação da linguagem enquanto código de significação. Quando se fala em imposição temática, em escolha arbitrária, imediatamente se fala em manipulação. A manipulação, no entanto, não está na seleção das informações e

dos temas a serem veiculados, mas sim, no golpe de violência simbólica que procura impor a parte pelo todo, fazer crer que o universo de temas eleitos como midiáticos sejam a própria realidade fenomênica.

A segunda advertência diz respeito à aplicação de produtos midiáticos como material pedagógico. O uso destes em sala de aula deve ter objetivos distintos do seu uso pelo leitor comum. Se o objetivo final do processo pedagógico for transmitir conteúdo, opera-se uma segunda canalização temática, reconstrutora da realidade social e legitimada pela instituição escolar. O processo pedagógico deve esclarecer e advertir sobre os eventuais efeitos nefastos que a recepção do produto informativo pode produzir, e não reforçá-los. O estudo do material informativo deve ser epistemológico, de conhecimento do processo de comunicação e não temático. Se o objetivo é a discussão e o desenvolvimento do espírito crítico, é inútil transformar o aluno em um devorador de pílulas informativas.

Uma terceira advertência se refere à atitude de considerar o produto informativo como socializador do conhecimento. Pesquisas empíricas demonstram que quanto mais intensos o bombardeio e o consumo informativo, mais acentuadas são as diferenças de apreensão do conhecimento entre bem preparados e mal preparados. Não é porque os temas da agenda pública são discutidos em sociedade, e portanto provavelmente já conhecidos dos alunos, que a competência específica para discutir sobre eles será mais homogênea. Ao contrário, nota-se que há uma tendência, quando indagado sobre temas que escapam ao seu conhecimento, de repetir o discurso da opinião pública ou algum comentário já ouvido, sobretudo no ambiente familiar.

Preferida pelos estudantes adolescentes, a telenovela *Malhação* tem se constituído referência no cotidiano juvenil. No ambiente empírico onde coletamos

os dados sobre a recepção da telenovela, observamos que muitos dos temas discutidos nas rodas de conversas entre os alunos, são pautados pela telenovela *Malhação*. O jeito de ser, de pensar, de se vestir, em grande medida, segue a lógica reproduzida pelos personagens da telenovela. Nesse terceiro capítulo verificaremos como alguns apontamentos feitos no primeiro e segundo capítulo se manifestam na recepção de *Malhação* pelos alunos participantes.

### **3     TELENOVELA MALHAÇÃO**

#### **3.1    GÊNERO TELENOVELA**

Segundo Souza (2004), no Brasil, o gênero televisivo com maior índice de audiência é o das telenovelas, também chamadas na literatura especializada de teledramaturgia ou ficção. Um exemplo de sua valorização está na grade de programação, em que, de cinco a seis dias por semana, as telenovelas aparecem em horário nobre, separadas por telejornais. O sistema de produção de telenovelas apresenta inúmeros elementos organizados para motivar a resposta desejada do telespectador: melodrama, tipos humanos, caráter das personagens, diálogos, locações, cenários, propriedades, música, figurino, maquiagem, planos de câmera, horários e periodicidade, edição, entre outros.

O sucesso deste gênero deve-se a dois componentes, a grande atração do público pelo universo ficcional que molda as telenovelas e a rentabilidade econômica. Os investimentos cada vez maiores indicam a importância financeira do gênero no faturamento das redes. De acordo com Lopes (2002), cada capítulo de telenovela custa em média 80 mil dólares. Cada capítulo possui em média 24 cenas gravadas. São 20 horas de gravação e 27 horas de edição para um capítulo de 45 minutos no ar. A produção envolve uma média de 200 pessoas e uma telenovela de sucesso alcança por volta de 45 pontos, uma média de 32 milhões de telespectadores.

As telenovelas buscam vários públicos com a mesma fórmula. É o caso da Rede Globo, com a telenovela *Malhação*, voltada para temas de interesse do jovem e adolescente. O formato utilizado por esse gênero é praticamente o mesmo em todas as redes: capítulos diários, seqüenciados, com duração média de 30 a 40 minutos, sendo que cada capítulo é fragmentado por intervalos comerciais. O texto, geralmente, parte de uma sinopse e um argumento, mas que vai sendo escrito ao longo da exibição. A estrutura narrativa da telenovela é romanesca, construída a partir de um núcleo narrativo central, e com vários outros núcleos narrativos secundários, cujos programas narrativos se desenrolam paralelamente ao programa narrativo central. Nem todos os núcleos secundários apresentam programas narrativos que giram em torno do núcleo central, o que proporciona uma mobilidade muito grande ao enunciador no sentido de dar mais ênfase a este ou àquele núcleo, em função, principalmente, de exigências alheias à composição da própria narrativa, como a tendência de preferência do público.

Segundo Souza (2004), vários estudos reconhecem no romance-folhetim<sup>5</sup> do século XIX, de origem francesa, as raízes históricas da telenovela. A grande popularidade do folhetim influenciou os demais gêneros da literatura e os meios de comunicação. No rádio, o folhetim também deixou sua marca nos programas de ficção. Na década de 1940, os Estados Unidos levaram as histórias seriadas ao rádio, mas foi em Cuba, por volta de 1935, que começaram a surgir as radionovelas. A televisão, por sua vez, utilizou-se de fórmulas consagradas do seu antecessor eletrônico. O sucesso das radionovelas estimulou a adaptação dessa linguagem para a TV. No Brasil, o sucesso da radionovela desde 1941 refletiu-se nas produções televisivas seriadas. A primeira telenovela estreou em

---

<sup>5</sup> O folhetim é uma forma de texto literário impresso em capítulos e também aproveitado pelo teatro e pelo rádio em episódios (SOUZA, 2004).

1951, na TV Tupi. Somente em 1963, com a estréia na TV Excelsior de 2-5499 ocupado, a telenovela assumiu seu formato diário.

### **3.1.1 O Melodrama**

Para Silva (2003), os gêneros ficcionais estão presentes nas diversas manifestações da cultura de massa e articulam, sempre conflituosamente, manifestações advindas da cultura popular, com dimensões massivas e eruditas. Dessa forma, a história da telenovela está fortemente marcada pelo melodrama. As primeiras telenovelas brasileiras compunham-se de traduções de obras literárias internacionais e algumas de autores nacionais. Praticamente, todas elas se basearam naquele melodrama que um dia já foi espetáculo de feira, e que contém em suas narrativas elementos que também já existiam na literatura oral e que, posteriormente, encontraram no romance-folhetim seu lugar por excelência. Os gêneros ficcionais tiveram sua origem na literatura, porém, com o advento da indústria cultural, migram transformados para aqueles produtos que no momento de sua elaboração, consciente ou inconscientemente, instauram a possibilidade de permear as fronteiras entre realidade e ficcionalidade, como o teatro e a televisão.

De acordo com Silva (2003), o melodrama é o gênero ficcional que se delineia pelo excesso atribuído às ações e sentimentos das personagens em seus enredos: os amores impossíveis, as doenças incontroláveis, as vítimas, os heróis e os malfeitores varam uma década encantando os receptores das telenovelas brasileiras. Nessa perspectiva, Campos (2002) diz que o tema nuclear da telenovela é geralmente o amor entendido como paixão romântica. A tradição

folhetinesca é resgatada neste contexto e impera, centrada basicamente no melodrama. Para a pesquisadora, as paixões obscurecem a razão e a lógica, e as relações amorosas se sobrepõem às outras formas de relações afetivas. Assim, a presença de pares românticos é obrigatória e variações da frase “faça o que seu coração mandar” salpicam os diálogos telenovelescos. Temas como trabalho, profissão, família, religião, transformam-se em coadjuvantes que apenas realçam o tema central.

Para Campos (2002), existem variações do modelo, dando a impressão de que há diversidade. No entanto, mesmo quando as novelas abordam temas mais complexos, a estrutura permanece a mesma. Essas variações significam que nenhum consumidor é esquecido pela indústria cultural, conforme defendem Adorno e Horkheimer (1985, p.116):

Para todos algo está previsto; para que ninguém escape, as distinções são acentuadas e difundidas. O fornecimento ao público de uma hierarquia de qualidades serve apenas para uma quantificação ainda mais completa. Cada qual deve se comportar, como que espontaneamente, em conformidade com seu *level*, previamente caracterizado por certos sinais, e escolher a categoria dos produtos de massa fabricada para seu tipo.

Para Campos (2002), a emergência do cotidiano nas novelas constitui uma forma eficaz de aproximação com o telespectador. O mesmo já sugeria Adorno apud COHN, 1987, quando diz que a televisão proporciona a diminuição da distância entre o produto e o espectador, no sentido literal e figurado. Para obter a sensação de proximidade, alguns recursos técnicos são utilizados, como o close, por exemplo, que é o plano que enquadra o rosto do personagem. Tudo parece muito próximo do telespectador mas é, ao mesmo tempo, muito distante, visto que o que aparece são estereótipos. As personagens encarnam a bondade ou a maldade, evitando-se ao máximo as contradições morais. As cidades

cenográficas são cópias das cidades reais, porém são perfeitas demais. Utilizando-se de vários artifícios, a telenovela procura tornar-se uma extensão da vida cotidiana, como no cinema:

A velha experiência do espectador de cinema, que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque este pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção quotidiana, tornou-se a norma da produção. Quanto maior a perfeição com que suas técnicas duplicam os objetos empíricos, mais fácil se torna hoje obter a ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.118).

Outro aspecto que merece ser considerado nesse sentido para Campos (2002), relaciona-se à natureza e aos efeitos do componente imagético, presente na televisão e hiperdimensionado na telenovela. Nem bem uma imagem é captada, outra já se apresenta aos olhos do telespectador, em um ritmo extremamente veloz.

Para Coelho Neto (1996, p.65), o receptor desenvolve o que denomina consciência indicial. "Trata-se de uma consciência sob a forma de mosaico, composta por retalhos de coisas vistas rapidamente, numa tela onde se multiplicam e se sucedem imagens desconexas a impedir, para esse indivíduo, uma visão totalizante de si e de seu mundo, provocando, dessa forma, o processo de alienação".

Nessa perspectiva, Coelho Neto (1996) está se referindo à compreensão de Peirce, para o qual os ícones são signos que guardam com o objeto uma relação de analogia, enquanto os índices apenas indicam algo que nos remete aos objetos representados. Dessa forma, tudo é efêmero, rápido, transitório. Não há tempo para a intuição e o sentimento das coisas, nem para o exame lógico delas. A tônica consiste apenas em mostrar, indicar, constatar.

O melodrama narrado até hoje pela telenovela brasileira não é o mesmo do seu surgimento quando se caracterizava por elementos advindos da literatura oral e que, posteriormente, encontrou no romance-folhetim seu lugar por excelência. Hoje já se vive outro momento de configuração das relações sociais, econômicas, históricas, culturais e, inclusive, de mercado. O melodrama na telenovela é atualizado, reformulado, reconstruído, sem que se perca totalmente de vista as origens.

O melodrama veiculado na telenovela permite que nos identifiquemos, e este gênero passa a ser um modelo seguido por nós, ao mesmo tempo em que a indústria cultural toma-o como referência do cotidiano para transformá-lo em produto televisivo.

Para Martin-Barbero (1997), o melodrama constitui uma matriz da nossa cultura que, ao ser consumida, aciona nossa memória, sendo que muito daquilo que sentimos, de como agimos e com que sonhamos encontram-se misturados na estrutura do melodrama que é veiculado por diversas formas.

Para Morin (1987), o imaginário próprio da cultura de massa funciona por meio de mecanismos de identificação e projeção dos indivíduos com os mitos e modelos advindos dos produtos da indústria cultural. A identificação se dá por meio das características, tanto afetivas quanto físicas, presentes nas personagens que o público leva à sua própria vida. A projeção ocorre mediante aquelas ações menos possíveis de serem realizadas socialmente. Ao se projetarem, os indivíduos aliviam as tensões diante de uma história narrada pela indústria cultural.

### 3.2 HISTÓRICO DA TELENÓVELA MALHAÇÃO

A telenovela *Malhação* estreou na Rede Globo de Televisão no dia 22 de abril de 1995, sob a direção geral de Roberto Talma, e direção de Flávio Colatrelo e Leandro Néri. Embora tenha algumas características da *Soap Opera* americana, como o tempo em que está no ar, 11 anos, e o elenco mais ou menos fixo, *Malhação* não pode ser definida como uma clássica *Soap Ópera*, pois esta tem a característica de cada capítulo encerrar-se em si mesmo, o que não ocorre em *Malhação*, que exige do espectador um acompanhamento diário para que não se perca no encadeamento da narrativa.

Há onze anos de exibição na tela da Globo, *Malhação* vem liderando a audiência no horário das 18h às 18h30m, aproximadamente, horário privilegiado para captar a audiência do público a que se destina, os estudantes adolescentes. Esse horário sucede o período da escola e antecede o período da balada, do namoro etc. O alto índice, média de 25 a 35 pontos percentuais diariamente, tem antecipado o horário nobre da emissora. Cada ponto corresponde a 80 mil telespectadores, o que confirma a dimensão da atração que esta trama provoca em adolescentes.

Para manter a audiência, os diretores procuram inovar os personagens e os cenários a cada ano. Nos três primeiros anos, 1995, 1996 e 1997, o único cenário da telenovela era uma academia de ginástica. Lá era o lugar onde o elenco se encontrava, discutia e resolvia seus problemas. O objetivo dos diretores era criar um espaço de humor, leveza e alegria, evitando-se o drama, característica básica das demais telenovelas brasileiras. Logo no início da veiculação da telenovela, em 1995, seu primeiro diretor, Roberto Talma, assim se referia à trama:

Os temas polêmicos estão previstos na mesma medida que as paixões e os romances. Mas que não se espere um ringue de debates do universo jovem. Antes de tudo, a novela traz o mundo do adolescente para a tela e tem o intuito de entreter. As discussões são conseqüências dos temas de uma fase da vida tão especial. O programa é para diversão e não para formar opiniões (MAHFOUD, 2003, p.25).

Em 1998, a telenovela teve sua primeira mudança conceitual. O intuito era propiciar maior interatividade com os telespectadores. A telenovela passou a se chamar "Malhação.com." e transmitida ao vivo. O cenário mudou da academia para a casa de um dos personagens. Neste novo formato, começaram os debates sobre temas de interesse dos jovens. A intenção era modernizar o programa com bate-papos em tempo real, via internet, entre os atores e o telespectador. Mas não obteve sucesso esperado e o índice de audiência caiu. Em menos de um mês no ar, o programa foi aposentado e o cenário voltou a ser a academia.

Em 1999, o cenário mudou novamente. A academia deu lugar a uma escola e o programa foi todo reformulado, passando a se chamar "Malhação Múltipla Escolha". Ao invés de halteres ou barras, agora existiam carteiras e lousa. O programa ganhou uma linguagem mais simplificada e direta e ficou mais semelhante ao que se discutia nas revistas impressas direcionadas aos adolescentes. No novo formato, assuntos polêmicos relevantes à vida dos adolescentes como namoro, virgindade, sexo, prevenção de doenças, gravidez precoce, uso de drogas, violência, preconceito e direitos e deveres do cidadão passaram a ser abordados. A repercussão foi imediata e a audiência voltou a subir.

O cenário da escola foi adaptado para a abordagem de temas sócio-educativos, os quais ganharam mais relevância nas tramas. Desse momento em diante, a maior parte das cenas passaram a acontecer no interior da escola. A diversidade de ambientes dá a impressão de que tudo pode ser feito no interior da escola sem necessitar sair de lá. Não existe um enredo seqüencial nessa telenovela.

As histórias vão sendo geradas nos relacionamentos que acontecem nos intervalos entre aulas ou exercícios, encontros e desencontros, paixões correspondidas ou não, traições amorosas, envolvimento com drogas e preconceitos.

### **3.2.1 A Telenovela Malhação no ano 2006**

Desde 1999, quando foi reformulada, Malhação muda de tema a cada ano. Em 2005, por exemplo, o tema foi saúde, com subtemas como a gravidez precoce. Já em 2006, o tema é a família moderna. Casais que se unem e trazem filhos de outras relações, pais que compartilham a guarda de filhos, parentes que se escolhem por laços mais fortes do que os de sangue. Nessa temporada, a grande paixão dos personagens é o skate. São várias as cenas desenvolvidas a partir da relação dos personagens com esse esporte. O texto é escrito pelas autoras Izabel de Oliveira e Paula Amaral, e a direção continua sob o comando do diretor de núcleo Ricardo Waddington, do diretor geral Roberto Vaz e da diretora Paola Pol.

### **3.2.2 Os Personagens da Telenovela Malhação no ano 2006**

Nesse item apresentaremos os personagens da telenovela Malhação, para nos familiarizarmos com seus nomes, perfis, posturas assumidas e temáticas abordadas. Esta caracterização servirá de referência para a análise da telenovela que será realizada posteriormente. A intencionalidade da produção de um produto de mídia, no caso a telenovela Malhação, ou as possibilidades de negociação, identificação e rejeição não passam somente

pelos conteúdos orais da mídia (diálogos, conselhos, opiniões), mas, também, pelo modo de ser e agir dos personagens. Ou seja, a produção leva a sério o ditado popular de que as palavras comovem, mas os exemplos arrastam.

Destinada ao público adolescente, a telenovela traz para a tela perfis retirados desse meio. Na pesquisa empírica, verificou-se a grande identificação dos alunos participantes com os personagens de *Malhação* e as questões representadas por eles. Sabe-se que anteriormente à produção de uma telenovela e mesmo concomitantemente a sua veiculação, as empresas de comunicação investem em inúmeras pesquisas para saber sobre o gosto da população, bem como a sua reação diante das representações. Dessa forma, fica difícil identificar quem influencia quem. Se a cultura popular é influenciada pela mídia, ou se a mídia é influenciada pela cultura popular. O que é retirado da cultura popular e o que é criação da mídia. No fundo é essa questão que movimenta as pesquisas em comunicação. Embora se mantenha hoje uma postura de maior diálogo e integração, as pesquisas com fundamento na Teoria Crítica acentuam aqueles aspectos referentes à apropriação de culturas locais, sua transformação com fins comerciais e devolução massificada, a captura do espectador, a reprodução de valores sem qualquer tipo de reflexão, a apropriação e transmissão de estereótipos comportamentais. Já os Estudos Culturais procuram perceber como os receptores se reconhecem diante do mundo tecnológico, em que se identificam e em que se diferenciam.

De fato, a pesquisa empírica mostrou que a telenovela *Malhação*, por meio do comportamento dos seus personagens, da forma como lidam com as questões do cotidiano, do jeito de ser e dos valores que encenam, dos apelos simbólicos e das simplificações narrativas criam estereótipos comportamentais reducionistas entre os adolescentes. Apelos eróticos, personalidades

desintegradas, vivências desprovidas de atos políticos, opções irreflexivas e comportamentos padronizados imaturos são reproduzidos na vida real por adolescentes que se identificam ou admiram determinado personagem de Malhação. A consequência social de tal comportamento tem sido o incentivo de pseudo-valores como consumismo, individualismo, competição e materialismo. Pseudo-valores esses acentuados pela sociedade capitalista e reforçados pela indústria cultural de quem a telenovela é produto refinado.

Os alunos participantes acreditam na sua capacidade de romper com os estereótipos comportamentais preconizados pela indústria cultural, defendendo uma recepção reflexiva, não administrada. No entanto, têm dificuldade para identificar posturas pessoais já alinhadas com pseudo-valores reproduzidos e padronizados pela telenovela Malhação. Na essência, a referência, o ponto de partida para a tomada de decisão, o impulso para as vivências são retirados dos apelos forçados e reducionistas dos produtos da indústria cultural. Nesse sentido, resgatamos a sugestão de Adorno e Horkheimer (1985), quando dizem que se na cultura estão presentes as formas reducionistas do comportamento humano, também na cultura estão presentes as possibilidades de emancipação e autonomia. Ou seja, na possibilidade de investigação reflexiva e desvelamento dos estereótipos comportamentais reducionistas presentes na própria cultura residem a possibilidade de esclarecimento. Dessa forma, a cultura se torna crítica dela mesma, deixando de lado qualquer tendência a pseudo-caráteres de sacralidade e intocabilidade, conforme compreendem os frankfurtianos.

### **3.2.3 Os Protagonistas da Telenovela Malhação no ano 2006**

Os dois protagonistas da telenovela Malhação no ano 2006 são Manuela (Luiza Valdetaro) e Cauã (Bernardo Melo Barreto). O skate é a grande paixão dos protagonistas. Além de instrumento de lazer, freqüentemente usam-no como meio de inclusão social. Manuela é uma personagem inteligente, bonita e politicamente correta. É dedicada aos estudos, amiga, justa, solidária e engajada nas causas sociais. Desenvolta no esporte, sempre comunicativa e bem intencionada, tem facilidade para conquistar as pessoas, menos o protagonista Cauã, por quem é apaixonada, mas não consegue constância e regularidade no relacionamento.

Cauã mora em uma casa de pouco espaço com o pai Daniel (Marcello Novaes) e o irmão Lucas (Artur Lopes). Cauã, assim como Manuela, também procura ser justo nas relações, não esbanja dinheiro, sabe da dificuldade para ganhá-lo, é bem relacionado no colégio e vive fazendo o bem para os outros. Sua condição social não o impede de ser o herói. No entanto, sua personalidade boa e ingênua não o ajuda a perceber as armações dos antagonistas para prejudicá-lo.

### **3.2.4 Os Antagonistas da Telenovela Malhação no ano 2006**

Os antagonistas da telenovela Malhação, no ano 2006, são Priscila (Monique Alfradique) e Eduardo (Gabriel Wainer). Assim como os protagonistas, o seu esporte preferido também é o skate. A diferença, entretanto, está na

finalidade com que o praticam. Priscila é uma “patricinha” rica, esnobe e orgulhosa. Sempre com alguma expressão em Inglês faz questão de ostentar sua vaidade. Ela é uma patinadora clássica que treina para tentar a equipe olímpica e não larga os patins nem para ir ao colégio. Ela não mede esforços para ostentar seus sonhos e sua vaidade pessoal. Consumidora inveterada, apresenta-se sempre bem produzida, vestindo roupas e objetos de marca.

O pouco espaço na casa de Cauã se contrapõe à mansão de seu antagonista Eduardo (Gabriel Wainer). Filho de um rico empresário, Eduardo foi criado com tudo do bom e do melhor, mas o excesso de mimo o transformou em um jovem arrogante e prepotente. Seu relacionamento com o pai é problemático e fica mais complicado ainda com o super-protecionismo da mãe. A diversão preferida de Eduardo é “sacanear” alguém. Está sempre se envolvendo em confusão, mas nunca aprende a lição. Juntamente com Priscila, sua vaidade é engrandecida. Os dois fazem questão de se chamar pelo nome e sobrenome, Priscila Amorim e Eduardo Andrade. Embora no decorrer das cenas, os vilões consigam tirar algum proveito em benefício próprio, geralmente contraditórios com o que a opinião pública considera correto, no final das armações, sempre acabam desmascarados e vencidos pelos protagonistas, os quais sempre bem intencionados e vítimas, representam posturas tidas como as mais aceitas pelos telespectadores.

### **3.2.5 A Família Andrade**

Marco Aurélio (Juan Alba) é o pai de Eduardo. Empresário bem sucedido, patrocina uma equipe de skate. Ele reconhece o mau caráter do filho e tenta

corrigi-lo, mas sua boa intenção é sempre atrapalhada pela postura defensiva da esposa Sônia (Ângela Figueiredo), uma mulher interesseira, de mau caráter que se casou por interesses financeiros. Na mansão da família Andrade, moram a empregada Rosa (Cidinha Milan), que engravidou inesperadamente de um namorado e o filho Mulambo (Gian Bernini), fiel parceiro nas armações de Eduardo. Apesar das diferenças sociais, os dois rapazes combinam na maneira de ser e agir.

### **3.2.6 O Colégio Múltipla Escolha**

O colégio Múltipla Escolha, ambiente onde a maioria das cenas da telenovela *Malhação* se desenvolve, é um colégio particular, localizado na zona sul do Rio de Janeiro. Possui espaço físico privilegiado, instalações como parque de esporte, auditório e barzinho.

O diretor do colégio Múltipla Escolha é Adriano (Daniel Boaventura), um professor de Física, competente e respeitado, além de ser exímio tocador de saxofone. Tem voz de comando e sua gestão é participativa. Incentiva a participação dos professores e dos alunos no dia-a-dia do colégio. Promove os alunos bons e estimula aqueles que têm maiores dificuldades de aprendizagem. É um líder justo, atencioso, pró-ativo e preocupado com o todo do colégio. No entanto, mostra-se tímido e inseguro no relacionamento afetivo.

Dentre os professores do colégio Múltipla Escolha, a personagem que mais se destaca é Vitória (Francisca Queiroz), uma professora de literatura. Paraplégica, ela demonstra que é possível conviver com as limitações e ser feliz no trabalho e na vida pessoal. É bem humorada, gosta de sair, dançar e até

jogar basquete. Vitória representa nas cenas o exemplo de mulher vencedora. Perdeu os pais aos quinze anos e, desde então, criou a irmã mais nova Marina de quem é amiga inseparável.

### **3.2.7 O Giga Bar**

O Giga Bar, depois do colégio Múltipla Escolha, é o lugar mais freqüentado pelos alunos e professores. Aí se desenvolvem muitos temas da telenovela Malhação. A proprietária do bar é dona Vilma (Bia Montez), uma patroa de temperamento forte que faz os funcionários sofrerem em suas mãos. Insensata e impertinente, vive colocando os alunos e, principalmente seus funcionários, em situações embaraçosas. Um exemplo é o que acontece com Siri (Marcos Pitombo), um rapaz bonito de bem com a vida e otimista. Contratado como "*bikeboy*" do Giga Bar, tem que se submeter às idéias antiquadas de dona Vilma. Precisando de dinheiro para sustentar o filho de um ano, o rapaz dá valor a cada centavo que recebe.

No Giga Bar, também trabalham Download (Wagner Santsteban) e Bel (Laila Zaid), um casal que tematiza nas cenas o drama do sexo antes do casamento. A moça resolve ceder à pressão do rapaz. Ele, tímido e atrapalhado, planeja todos os detalhes da primeira noite, mas sempre acontece alguma coisa para atrapalhar, até que Bel acaba desistindo. Quando Download parece estar mais conformado com a vontade da namorada, ela fica desconfiada de que ele não a ama mais.

### **3.2.8 O Largadão**

O Largadão é uma loja de skate aberta por João (Java Mayam) e Kiko (Alexandre Slaviero). Eles promovem festas e campeonatos de skate. A meta destes rapazes é curtir a vida ficando com o maior número de meninas possível e não assumir compromisso sério com nenhuma. Os dois são alegres, descompromissados com a vida, faladores e extrovertidos. Dificilmente tomam partido e por isso têm muitos amigos. A pretensão de ser modelo profissional torna Kiko obsessivo com o corpo. Ele faz dieta, malha, admira-se no espelho e acaba se tornando viciado em anabolizantes.

### **3.2.9 A República de Alunos**

O responsável pela república dos alunos é o professor de Biologia do colégio Múltipla Escolha, Afrânio (Charles Paraventi). Atrapalhado, engraçado, criativo, bonachão e defensor da natureza, tem facilidade para conviver e se relacionar com os alunos.

Na ausência de Afrânio, voltou para tomar conta da república o proprietário Vinícius. Percebendo o desleixo dos alunos pensionistas, começa a cobrar “merrecas” (uma espécie de multa para os pensionistas que deixam de cumprir suas tarefas de limpeza e organização da república). Para fugir das mesmas, os pensionistas planejam um concurso de culinária para ocupar Vinícius e desviar sua atenção.

Durante o mês de abril, além das “merrecas” e do concurso de culinária, os alunos pensionistas se envolveram em uma “guerra dos sexos” como chamaram. Vinícius organizou as provas e como prêmio para os vencedores daria um ar condicionado. Armações de ambos os lados, ninguém venceu a disputa.

Os alunos pensionistas são: Bodão (Bernardo Mendes), um rapaz desligado do mundo, que vive cercado de “junk food” e ouvindo “heavy metal”. Ele detesta tomar banho e freqüentemente os colegas reclamam do seu mau cheiro. Pedro (César Cardadeiro), irmão mais novo de Download, sofre com a falta de grana, mas seu bom humor o mantém de cabeça erguida. Rafa (Ícaro Silva) é um rapaz atrapalhado, proprietário de um fusca velho, sua melhor amiga é uma tartaruga, não tem sorte com as meninas, mas não perde as esperanças. Marcão (José Loreto), um amante do basquete que passa por uma fase nostálgica em relação a sua ex-namorada. Vive chorando pelos cantos. Sua única consolação é a amizade de João e Kiko, e a bola de basquete.

As alunas pensionistas são: Giuvana (Giurdanna Forte), sobrinha de Afrânio, fala alto, faz chantagens emocionais com o tio, acha que merece mais atenção e mordomia que todos. Tuca (Katen Junqueira), bonita, vaidosa e extrovertida, passa a maior parte do tempo tentando namorar um craque no skate, não importa quem seja. Detesta se sentir fora do grupo, por isso, ela se veste como skatista, fala como skatista, bajula os skatistas, mas tudo não passa de atitude exterior.

Na república também moram Dowload e Bel, já apresentados anteriormente.

### 3.2.10 Outros Personagens

Marina (Juliana Boller) é romântica e apaixonada por João. Tem atitudes incompreensíveis para chamar a atenção do rapaz. Muda o penteado, pinta o cabelo, submete-se a implante de silicone, até que, finalmente, percebe que o sentimento por João está lhe fazendo mal.

Roberta (Camila dos Anjos) tem compulsão por compras, seja lá o que for. Em sua obsessão, ultrapassa qualquer limite e faz até pequenos furtos para conseguir o que quer. Não aprova o gesto de sua mãe Raquel em acolher Manuela para morar com eles. Por isso vive brigando com a moça.

Fred (Dudu Pelizzari), aliado de Eduardo é politicamente incorreto e preconceituoso. É um bom skatista, mas por causa das festas noturnas nunca tem disposição para treinar. Ele tenta separar Urubu da sua ex-namorada Jaqueline. Para isso usa de todos os meios possíveis.

Urubu (Marco Antônio Gimenez), um rapaz que teve uma vida incorreta no passado e foi preso, mas que se arrependeu e se mostra um jovem trabalhador, honesto e companheiro. Faz par romântico com Jaqueline.

Jaqueline (Joana Balaguer), uma menina "boazinha", insegura e ciumenta que perdeu o filho devido à gravidez interrompida quando era ainda adolescente. Sua experiência traumática serve de lição para as amigas e, quando o assunto é relacionamento sexual, recomenda que se use camisinha.

Cleiton (Fabrício Santiago) é morador de uma comunidade carente. Cresceu nas ruas onde aprendeu a andar de skate e a pichar paredes. No entanto, esta mania é extravasada no grafitismo. Inteligente e dedicado, concorre a uma bolsa de estudos no colégio e surpreende a todos quando se classifica em primeiro lugar.

Amanda (Thiara Palmieri) não consegue se aprofundar em nenhuma relação. “Fica”<sup>6</sup> com muitos rapazes, mas não namora nenhum. Vaidosa, submete-se a regimes e remédios para ficar ainda mais magra.

### **3.2.11 O Mundo da Telenovela Malhação**

A telenovela *Malhação* procura representar o mundo de adolescentes estudantes em um colégio particular na zona sul do Rio de Janeiro. Portanto, o mundo de uma minoria da população brasileira pertencente à classe média<sup>7</sup>. A representação dos personagens da telenovela com menor poder aquisitivo não corresponde à realidade das pessoas pobres. No colégio *Múltipla Escolha*, diferentemente do mundo real, os pobres podem estudar. Alguns ganham bolsa de estudo, outros conseguem, sem trabalhar, pagar as mensalidades e dar conta do padrão de consumo daquela realidade social.

O mundo de *Malhação* é um mundo de faz de conta, um mundo de fantasia. Nesse lugar, as meninas podem engravidar, pois perderão o filho antes de nascer, como aconteceu com a personagem Jaqueline. Os pobres não precisam se preocupar para prover suas necessidades, pois o mundo é justo e apesar de algumas dificuldades eles podem estudar em colégio particular e manter um padrão de consumo de classe média. Além disso, não faltam amigos

---

<sup>6</sup> “Relacionamento amoroso e/ou sexual moderno, desprovido de maiores compromissos. Pode durar horas ou mesmo alguns minutos, se constituindo como um momento prazeroso, durante o qual duas pessoas se tocam através de carícias e beijos, podendo ou não ocorrer a relação sexual” (SILVA, 2002, p.43).

<sup>7</sup> De acordo com Lakatos e Marconi (1999), a classe média, na contemporaneidade está subdividida em classe média alta, classe média-média e classe média baixa, cuja renda oscila de 25 a 5 salários mínimos e engloba profissionais liberais, donos de empresas e administradores de serviços públicos, entre outros. A escolaridade varia entre Ensino Fundamental e superior. Seu poder aquisitivo tem sofrido restrições, no entanto procuram imitar os padrões da classe alta.

solidários para os ajudarem nas dificuldades, experiência vivida pelo personagem Cleiton. Os colégios não precisam de verba para reformas no prédio, já que os alunos promovem campanhas e conseguem a verba. Os alunos não precisam estudar com afinco para passar no vestibular, basta carregar a mochila nas costas e, de vez em quando, em meio a “altas curtições”, dar uma olhadela no último desafio proposto pelo professor camarada. Para participar das aulas não precisa prestar atenção à explicação do professor, basta ter algum assunto extra para cochichar com o colega ao lado. Aula, para quê? Basta inserir algum tema social na pauta das discussões do colégio. O diretor não precisa se preocupar com questões relativas ao magistério ou gestão do colégio, basta saber alguma coisa de música e ter disponibilidade para aprender a vencer a timidez no relacionamento com as mulheres, como é o caso do professor diretor Adriano. Os portadores de deficiência não encontram nenhuma dificuldade no relacionamento do dia-a-dia, no trabalho ou na vida pessoal. Eles estão sempre alegres e sua limitação é sublimada na acolhida dos colegas solidários e respeitosos e nas tantas possibilidades que surgem para enfrentá-la. O mundo não possui contradições sociais. As relações são justas e todos são iguais conforme rege a lei.

No mundo preconizado pela telenovela *Malhação*, o diferente (condição social, etnia, portador de necessidade especial) convive harmoniosamente graças à capacidade que tem de se adaptar e/ou se subjugar. Dessa forma, tal percurso seguido pela telenovela anula as possibilidades de transformação social justamente pela inexistência de conflito, de dialética histórica.

A ênfase no colégio *Múltipla Escolha* é dada às relações fora do âmbito da sala de aula ou a temas sócio educativos. As aulas são mostradas como ilustração

ou ponto de partida para conversas paralelas dos alunos. Geralmente sobre conflitos amorosos, problemas pessoais, desconfiança ou armações maldosas. Em vez de educar e conscientizar, as discussões presentes na telenovela *Malhação*, na maioria das vezes, têm servido para aumentar a confusão na cabeça dos adolescentes. Devido à banalização da condição humana, à falsidade e superficialidade com que os temas são apresentados, a telenovela acaba colocando em choque valores consistentes na vida das pessoas e impelindo-as para o consumo de produtos da indústria cultural. *Malhação* induz a uma verdadeira maratona. Pais que trabalham a duras penas para manter uma condição social condizente e de acordo com o padrão ditado pela telenovela. Pais que se esforçam para aceitar a postura liberalista e inconseqüente que a telenovela prega a respeito do sexo. Enfim, pais que abrem mão de valores tradicionais para manter princípios ensinados a duras penas que a telenovela, com alguns sorrisos e frases de efeito, reduz à insignificância.

Se o mundo de *Malhação* representa o mundo do adolescente e jovem brasileiros, então temos razões suficientes para uma preocupação sobre essa geração. Posturas politizadas, militantes, solidárias sucumbem a mundinhos em que mal cabem um indivíduo e suas necessidades particulares. A superficialidade e irrerealidade com que os temas são tratados têm contribuído para os jovens se distanciarem da verdade sobre ética e respeito. No fim, o que tem restado são idéias como: podemos ser felizes para sempre; dinheiro nunca é problema; é possível ter um filho na adolescência e ainda assim estudar, se dar bem na vida. O mais importante é ser feliz, não importa como, pois os fins justificam os meios. No final tudo recuperará a inércia inicial, pois a natureza tende à harmonia. Isso de forma alguma corresponde à realidade do jovem brasileiro.

### **3.2.12 Os Professores da Telenovela Malhação**

Para analisar o perfil do professor do colégio Múltipla Escolha, recorreremos ao artigo de Mary M. Dalton "O currículo de Hollywood", escrito na perspectiva dos estudos culturais. Dalton analisa 26 filmes largamente veiculados nos cinemas que apresentam como protagonistas professores e mostram quem são os bons professores na visão hollywoodiana. Os bons professores são definidos como aqueles que compartilham de um conjunto de características consistentemente encontradas nesses filmes. Assim como nos filmes analisados por Dalton, em *Malhação*, os professores estão freqüentemente mais alinhados com seus estudantes do que com os adultos da escola. As relações professores-estudantes variam em seu grau de intimidade, mas geralmente envolvem algum tipo de "quebra de regra".

Nos filmes hollywoodianos, verifica-se que freqüentemente uma medida do sucesso do professor/a é o fato de que ele ou ela deva efetuar uma reviravolta para atingir um estudante muito difícil ou retraído. Esse processo invariavelmente envolve uma dança complicada com avanços e recuos. A reviravolta só pode vir quando o estudante e o professor/a desenvolvem confiança suficiente. Enquanto nos filmes essa empatia é conquistada no interior do processo pedagógico, em *Malhação*, os laços entre professores e alunos são costurados mais freqüentemente fora da sala de aula. Nos filmes, a própria didática é utilizada como meio para conseguir a atenção e o interesse dos alunos. Em *Malhação*, o lugar de encontro entre professor e aluno não é, prioritariamente, o processo pedagógico. Os conteúdos não são desenvolvidos na sala de aula. O professor apenas os apresenta e logo o foco é desviado para outro lugar, geralmente conversas paralelas entre os alunos. De certa forma,

assim como a apresentação dos conteúdos, o professor também somente é usado como motivo de passagem para outros focos de interesses que não o processo ensino e aprendizagem.

De acordo com Dalton (1996), os professores nos filmes usualmente terminam aprendendo lições valiosas de seus estudantes ou de um estudante em particular. Algumas vezes, as lições são simples sutilezas que tornam a vida cotidiana mais agradável. Os professores nos filmes hollywoodianos não são perfeitos, mas se formos perguntar aos estudantes o que os faz diferentes, eles provavelmente nos diriam que estes professores realmente se preocupam com seus alunos e estão tentando fazer o melhor para eles, com grande custo pessoal. Em *Malhação*, também se observa esse fenômeno. Existe um nivelamento nas relações entre os adultos e os adolescentes. Os adultos deixam de cumprir o seu papel de adultos e freqüentemente agem segundo impulsos dos adolescentes, os quais são retirados da sociedade mercadológica.

A principal preocupação dos professores de *Malhação* não é o processo pedagógico, e sim os percalços encontrados no relacionamento social dos alunos. Mais do que professores, eles são conselheiros. Por isso estão continuamente preocupados em conquistar a simpatia dos alunos. Na aula, os métodos para conquistar a atenção dos alunos têm primazia sobre os conteúdos. No dia-a-dia costumam se portar conforme seus alunos, deixando de lado as responsabilidades próprias do adulto em questão. A maioria do tempo pessoal é ocupada com atividades do universo juvenil. Geralmente, aparecem lidando com alguma situação corriqueira do cotidiano sem envolvimento com questões de caráter político ou estrutural da sociedade. São acentuadas, portanto, mais questões de caráter existencial alinhadas com imperativos do individualismo, do

consumismo e do entretenimento. São poucas as posturas politizadas preocupadas com questões referentes à ética e cidadania.

A representação dos professores de *Malhação* indica que, assim como nos filmes *Hollywoodianos*, existe uma tensão entre a visão do professor ideal e a noção de bons professores. Bons professores precisam questionar o senso comum. Mais que se esforçar para salvar seus estudantes, devem buscar a salvação para todos. Precisam eleger seus estudantes acima das escolas e outras instituições sociais. Os professores de *Hollywood* e os de *Malhação* estão apenas trabalhando para tornar mais fáceis, para seus estudantes, a transição entre a escola e o mundo fora das paredes da sala de aula. Eles não estão envolvidos em transformações que possam recriar radicalmente as escolas e outras instituições sociais.

Para Dalton (1996), diretores e escritores de mundos agendados como esses se vêem divididos entre realizar sua visão artística ou política e produzir algo que os estúdios saibam como vender para um público que julga suficientemente atrativo para comprar. Dessa forma, o professor é suficientemente idealizado para inspirar espectadores e suficientemente manipulável para deixar a organização social burguesa intacta.

Fabris (2007) confirma essa idéia ao argumentar que a pedagogia dos mestres nos filmes *hollywoodianos* aponta para a pedagogia do herói, a qual funciona nesses filmes como o padrão regulador e colonizador das identidades para o magistério e das pedagogias sobre escola. Sob a perspectiva das marcas culturais hegemônicas, a marca da raça, da classe, da etnia, da religião e da sexualidade são representadas e narradas objetivando o controle e a regulação cultural. Essa colonização cultural define um padrão de identidade como "o

melhor”, “o verdadeiro”, e tudo que foge dele é considerado excêntrico, exótico, anormal.

Essas produções cinematográficas, onde situamos a telenovela *Malhação*, são produções da cultura. Obedecem a condições de produção, contingências de mercado, mas não a objetivos pedagógicos e didáticos. Sua utilização na escola é importante porque trazem para a escola aquilo que ela, muitas vezes, nega ser: participante ativa dos movimentos da cultura, e não repetidora de conhecimentos massificados. No entanto, ao utilizar esses filmes no contexto da educação formal, os professores devem ajudar os alunos a perceberem que tais filmes não estão isentos de intencionalidades, muito pelo contrário, vêm com as marcas da cultura que os produzem. Essas marcas culturais - visão sobre mundo, sobre educação, sobre o ser humano, sobre as instituições sociais - devem ser submetidas a um olhar crítico e emancipatório, identificando o que trazem de contribuição para o enriquecimento educacional e o que comportam de reducionismo para os sentidos humanos.

Em síntese, embora as tramas da telenovela *Malhação* aconteçam em torno da escola, seu principal objetivo não é o projeto pedagógico e didático. Tampouco processos de transformação que possam recriar as escolas.

### 3.3 ANÁLISE SOBRE A RECEPÇÃO DA TELENÓVELA MALHAÇÃO

Após exposição do gênero telenovela, do enredo e dos personagens da telenovela *Malhação*, apresentaremos o estudo realizado com os alunos de uma

sexta série do Ensino Fundamental de um colégio da rede privada da cidade de Maringá, PR, sobre a recepção da telenovela *Malhação*. Concomitantemente à apresentação da pesquisa será feita uma análise da influência da telenovela, enquanto vitrine da indústria cultural, nos relacionamentos dos alunos participantes, bem como uma análise da capacidade destes de estabelecerem relações de negociação e diálogo de aproximação e distanciamento em relação às mensagens veiculadas pela telenovela.

### **3.3.1 Ambiente e Público dos Dados Empíricos**

Os dados empíricos foram coletados em uma sala de aula da 6ª série do Ensino Fundamental em um colégio da rede privada, localizado na cidade de Maringá. Anteriormente à aplicação da pesquisa, a partir de observações e conversas informais, verificou-se que a telenovela *Malhação*, veiculada pela Rede Globo de Televisão, de segunda a sexta-feira, no final da tarde, liderava a preferência dos alunos. Dos 33 alunos participantes da pesquisa, 29 disseram assistir à *Malhação*, seja diariamente ou de vez em quando. Isso mostra, já em termos quantitativos, a relevância desse produto midiático na vida destes.

### **3.3.2 Instrumentais utilizados no Ambiente Empírico**

Após a apresentação da proposta de pesquisa à direção pedagógica do colégio e sua aprovação, foi iniciado o processo de planejamento e confecção dos

instrumentais a serem aplicados com os alunos, em parceria com o professor de Ensino Religioso. Como o professor estava trabalhando a construção de mitos, o tema da pesquisa veio somar com o planejamento semestral. Os encontros foram previstos para ocupar oito aulas durante o mês de abril.

Iniciou-se então o processo de apresentação e motivação dos alunos para a participação na pesquisa. No primeiro encontro, foram explicadas as implicações legais de sua participação e os propósitos desta. Ao término do encontro, os alunos receberam o termo de consentimento, aprovado pelo comitê de ética da UEM, com o propósito de esclarecer os pais ou responsáveis pelo aluno sobre a pesquisa. Os alunos, cujos pais ou responsáveis concordassem com sua participação na pesquisa, deveriam trazer o termo de consentimento assinado no encontro seguinte. Dos 35 alunos matriculados naquela turma, 3 não obtiveram autorização para participar da pesquisa.

O primeiro instrumento utilizado na pesquisa foi um questionário sobre Malhação e o meu dia-a-dia. O objetivo foi recolher dados e informações para analisar a recepção, por parte dos alunos, da telenovela Malhação. Motivou-se uma conversa com os alunos sobre os meios de comunicação, televisão, diversidade de programas televisivos e suas características. Aos poucos, a conversa foi se dirigindo para as telenovelas, mais especificamente a telenovela Malhação. Foi pedido para que os alunos, ao assistirem à telenovela Malhação, prestassem atenção aos temas apresentados, na maneira como se apresentavam, nos valores implicados e nos sentimentos despertados. Por fim, foi solicitado para que os alunos participantes respondessem, individualmente, a um questionário.

O segundo instrumento, trabalho a partir de temas geradores, foi dividido em três etapas: na primeira etapa os alunos participantes fizeram uma pesquisa

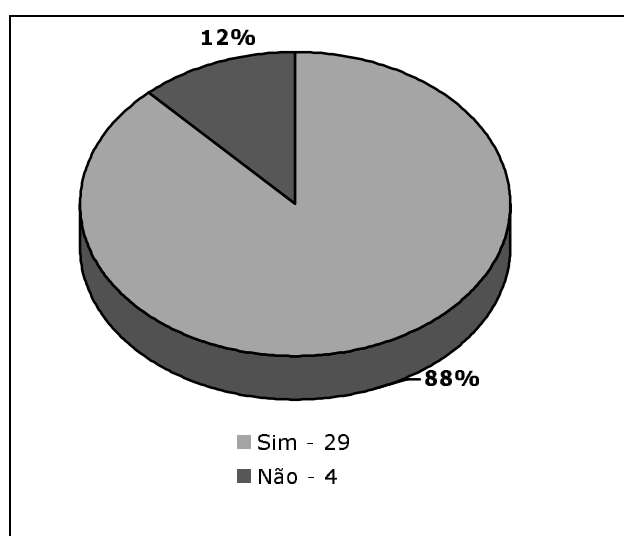
no laboratório de informática do colégio para selecionar temas discutidos na telenovela *Malhação*. Os temas selecionados foram elencados na lousa e distribuídos entre grupos de 3 alunos participantes, de forma que cada grupo ficou com um tema diferente. A cada grupo foi solicitado que discutissem como o tema era apresentado em *Malhação*, os valores implicados e que apresentassem outro desfecho para a cena. Por fim, apresentar o resultado dos trabalhos de grupo para a turma.

Na segunda etapa, foi realizado um júri simulado. Foi a atividade que teve maior aceitação entre os alunos participantes. Com o auxílio do professor da turma, o qual colaborou como juiz, os alunos foram divididos em dois grupos, os apocalípticos e os integrados. O grupo dos apocalípticos se fez representar por 5 promotores, e o grupo dos integrados, por 5 advogados. Os demais podiam interferir na discussão apenas por meio de recados escritos e entregues aos representantes. O debate, que tinha a previsão de durar um encontro, estendeu-se ao encontro seguinte. Após o debate foi realizado a terceira etapa, a qual consistiu na confecção de uma redação a partir dos temas geradores. A seguir passamos a analisar os dados obtidos com a aplicação do primeiro e segundo instrumentos.

#### 3.3.2.1 Primeiro instrumento – Questionário sobre *Malhação* e o meu dia-a-dia

As respostas aos questionários mostram que os alunos participantes têm opinião divergente sobre a telenovela *Malhação*. Eles, embora reconheçam o comprometimento da telenovela com ideologias da produção, argumentam que mantém uma recepção crítica podendo negociar aquilo que a telenovela

apresenta. Defendem que o receptor tem a opção de aceitar ou não o apelo feito pela mídia, de mudar de canal ou desligar o televisor. Consideram que Malhação contribui para o desenvolvimento da humanidade na medida em que favorece a socialização do conhecimento. Reconhecem que a telenovela se tornou referência para os adolescentes referendando pensamentos e moldando comportamentos.



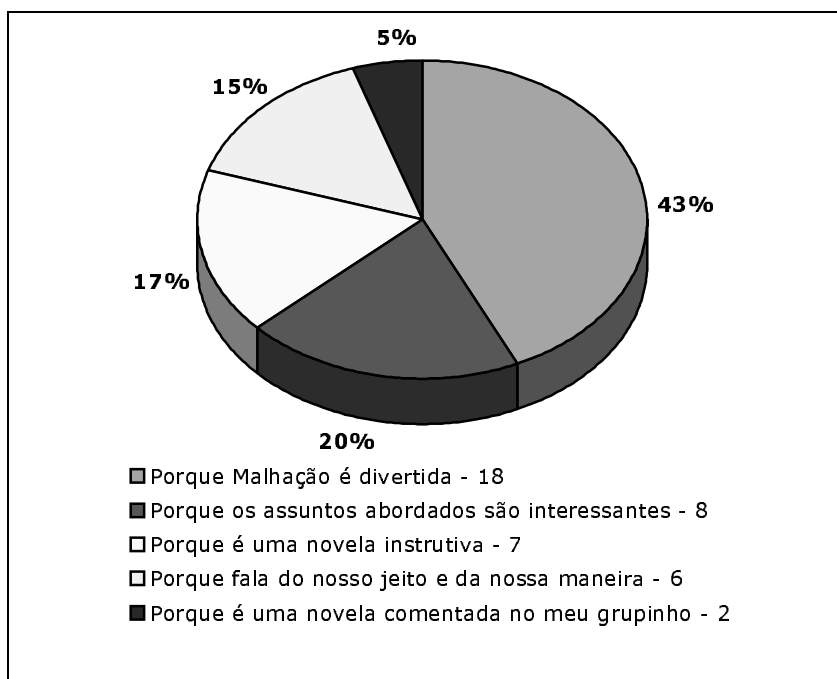
**Gráfico 1:** Você assiste à Malhação?

Entre os alunos participantes, apenas 12% dizem não assistir à telenovela Malhação, enquanto 88% assistem. Desses, 43% assistem diariamente, 15% semanalmente e 42% esporadicamente. A audiência entre os alunos participantes da pesquisa, mostra o espaço que a telenovela Malhação ocupa na vida dos adolescentes.

A popularidade das telenovelas não se mede somente pela cotação do Ibope, mas também pelo espaço que ocupam nas conversas e debates de todos os dias. A cobertura diária que grande parte da imprensa dedica ao gênero telenovela também releva sua representatividade no dia-a-dia das diferentes culturas. O elenco das telenovelas, atores, atrizes, diretores, produtores, além do espaço que ocupam dentro da telenovela, ainda são referências em outros

gêneros televisivos, como entrevistas, publicidade, entretenimento etc. A telenovela se constitui, dessa forma, porta de entrada para o mundo globalizado.

A análise dos alunos tende para a concepção de uma recepção ativa da telenovela *Malhação*. Os alunos defendem uma relação de negociação com as mensagens emitidas. Defendem a capacidade de apropriação e rejeição consciente das suas mensagens. Dessa forma, enfatizam mais a capacidade da telenovela interagir, animar e amadurecer as culturas locais do que propriamente divulgar ideologias. Por outro lado, embora os alunos participantes defendam uma recepção crítica da telenovela *Malhação* e reconheçamos seu valor enquanto meio de socialização, informação e lazer, não podemos desconsiderar os condicionantes sociais desta estreitamente atrelados às ideologias da indústria cultural. Nesse sentido, justificar-se seria o mesmo que se colocar em condição novamente para consumi-la e reproduzi-la. Ou seja, o olhar analítico dos alunos participantes já se encontra, de antemão, munido por condicionantes favoráveis à cultura burguesa consumista, semiculturalizados, hedonista e individualista veiculada pela telenovela, a qual se coloca nas mesmas condições da sociedade fascista ao se reger pelo totalitarismo e promover a alienação do ser humano, conforme argumentam Adorno e Horkheimer (1985). *Malhação* incita os jovens consumidores de suas histórias a vivências de terceiros. Os jovens acabam vivendo no cotidiano de sua vida uma pseudo experiência porque, na essência, não são experiências próprias. Por isso não se vêem nelas. Tais experiências, jeito de pensar, de se comportar, de falar, de ser, dizem mais a respeito do personagem da telenovela do que propriamente dele mesmo.



**Gráfico 2:** Por que você assiste à Malhação?

Entre as motivações pelas quais os alunos participantes assistem à telenovela Malhação, o entretenimento aparece em primeiro lugar. Dos alunos participantes, 43% dizem assistir à Malhação para se divertir, passar o tempo e relaxar. A análise dos capítulos veiculados no mês de abril permitiu-nos verificar que o entretenimento realmente é enfatizado pela produção e elenco da telenovela. O perfil dos personagens, o bom humor constante, a forma jocosa com que se comportam e a maneira como tratam alguns temas acenam para esse fato.

Para Souza (2004, p.38), qualquer que seja a categoria de um programa de televisão, ele deve sempre entreter e pode também informar. O entretenimento é necessário para toda e qualquer idéia de produção. Todo programa deve entreter, senão não haverá audiência.

Entreter não significa somente vamos sorrir e cantar. Pode ser interessar, surpreender, divertir, chocar, estimular ou desafiar a audiência, mas despertando sua vontade de assistir. Informar

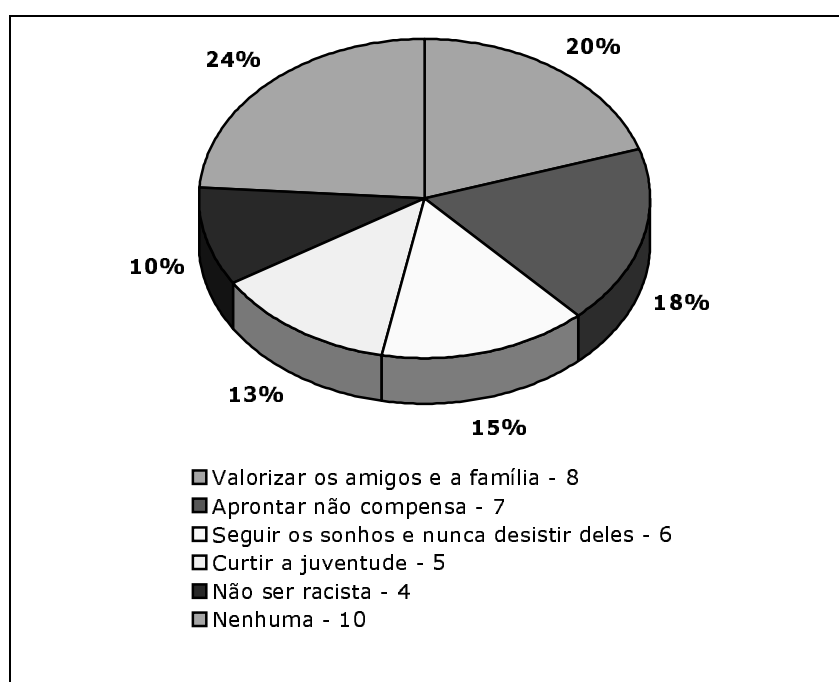
significa possibilitar que a pessoa, no final da exibição, saiba um pouco mais do que sabia no começo do programa a respeito de determinado assunto.

Voltaremos ao tema entretenimento quando apresentarmos a análise do segundo instrumento sobre temas geradores trabalhados pelos alunos participantes. Reconhecemos a pertinência do entretenimento enquanto meio de lazer e relaxamento. No entanto, enquanto instrumento da indústria cultural, imbuído de tudo aquilo que essa indústria comporta de redutor das capacidades humanas, precisa ser analisado. Há um senso comum de que o entretenimento não tem intencionalidade formativa. Isso é falso e as empresas de comunicação se aproveitam desse senso comum para vender seus produtos e divulgar suas ideologias. Esse tipo de discurso, aparentemente ingênuo e voltado apenas à diversão, educa os sujeitos para legitimar de forma naturalizada a ordem e a lógica do sistema econômico.

Entre os alunos participantes, 23% responderam que assistem à Malhação porque é interessante e 15% porque fala do jeito dos adolescentes. Esses alunos participantes se reconhecem na linguagem utilizada pela produção da telenovela. Eles se vêem na discussão dos temas que, na realidade, são dramas vividos na sua adolescência. Dessa forma, as opiniões e conselhos emitidos pelos personagens são considerados no enfrentamento de seus problemas ou mesmo nas suas vivências diárias. Esse argumento é reforçado nas respostas dos outros 20%, que defendem que a telenovela é instrutiva.

Para Abeche (2003), as telenovelas são formas de comunicação com um complexo papel social. Para alguns, elas constituem oportunidades de catarse emocional, isto é, uma ocasião para experimentar surpresas, alegrias, sofrimentos e até para dar vazão a sentimentos agressivos. A identificação do telespectador com os personagens e suas alegrias e sofrimentos parece produzir

uma sensação positiva, já que significa compartilhar os próprios problemas com alguém mais importante. O sucesso obtido pelos personagens parece cumprir a função de compensar, aliviar carências e fracassos dos ouvintes. Além disso, as telenovelas são também assistidas como fonte de orientação e conselho. Se você assiste às telenovelas e algo acontece em sua própria vida – afirmam alguns telespectadores – você sabe o que fazer, porque já viu algo semelhante na televisão. Há pessoas que resolvem fazer regime porque viram uns personagens na televisão fazendo regime. Outras aceitam a situação em que se encontram lembrando que, em uma certa novela, o personagem fez isso mesmo e se deu bem.



**Gráfico 3:** Quais as lições de Malhação para sua vida?

Embora 24% das respostas dos alunos participantes afirmem que Malhação não apresenta nenhuma lição ou ensinamento positivo para sua vida, 76% afirmam que a telenovela ajuda a valorizar os amigos e a família, a seguir

os sonhos, a não ser racista, curtir a juventude e mostra que o mal não compensa.

Os alunos participantes simpatizam com a rotina de vida dos personagens de *Malhação*. A vida no colégio, os relacionamentos de amizade, a união entre os grupinhos, o modo com que reagem diante das dificuldades, a animação, criatividade e os namoros. Esse modo positivo e animado de viver a vida é um aspecto admirado pelos alunos participantes porque encontra sentido nas suas expectativas e experiências pessoais. Eles destacam a criatividade dos alunos da república, seja no modo cômico de se relacionarem, seja na busca de solução para seus problemas.

Quando questionamos os alunos participantes sobre as lições positivas da telenovela *Malhação*, visto que a produção insiste veementemente nas cenas de brigas, afrontas e rivalidades entre os personagens, eles argumentaram que os conflitos são necessários para a telenovela atrair os telespectadores. Dizem que no final das cenas, tudo acaba bem e se ainda não está bem é porque ainda não acabou. Acreditam na primazia do bem sobre o mal, do mocinho sobre o vilão, da paz sobre a guerra, da solidariedade sobre o individualismo. Os alunos defendem que essa visão otimista, proporcionada pela telenovela, possibilita-os continuarem acreditando nos seus sonhos pessoais.

Esses argumentos dos alunos participantes em relação à *Malhação* também o são daqueles sujeitos que mantêm, apesar das contradições sociais, a esperança por dias melhores. O desafio que se apresenta para a educação sobre essa visão otimista em relação à vida é ajudar a continuar resgatando a positividade das múltiplas culturas e ao mesmo tempo manter um olhar atento e reflexivo sobre as falsas promessas que, já ao serem prometidas, roubam aquilo que ainda existe de emancipador nas culturas locais.

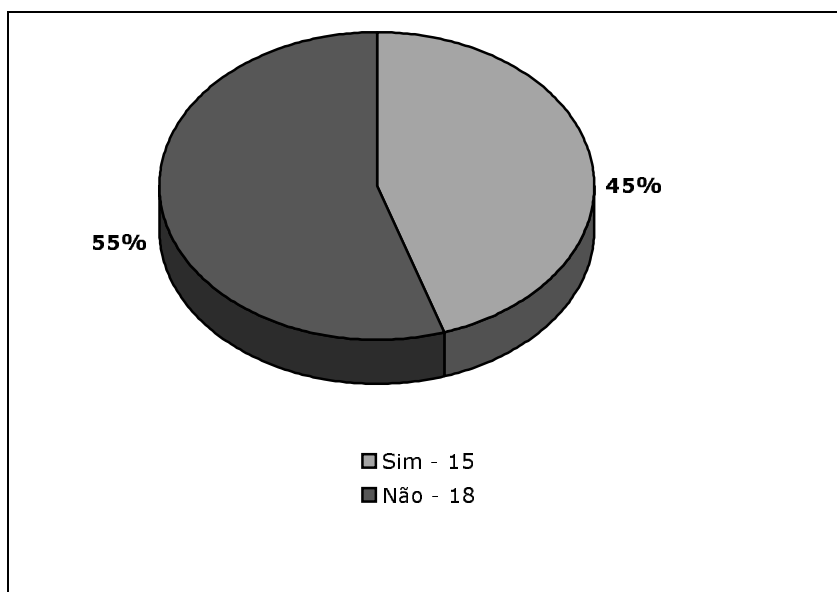
Nesse sentido, as ditas lições positivas de Malhação não podem ser tomadas a priori como verdades genéricas de revelação. O olhar a partir das próprias nuances culturais já nos possibilita fazer tal afirmação. Muito mais, se recorreremos às perspectivas de investigação sugeridas pela teoria crítica.

Esse olhar dualista sobre a realidade e a crença na possibilidade da harmonia sem que se desfaçam as contradições sociais, na realidade alimentam comportamentos humanos reducionistas e impossibilitam uma integração humana baseada em princípios fundamentais como igualdade de fato e de direito. No fundo, favorecem atitudes egoístas como acúmulo de capital, privilégios a partir de status social e não contribuem para atitudes como partilha, solidariedade e fraternidade.

Entre os alunos participantes, 13% responderam que Malhação ensina que é preciso curtir a juventude. E o dizem com conhecimento de causa. A telenovela mostra uma geração de adolescentes que tenta tirar todos os proveitos de sua adolescência. Geralmente curtir a juventude diz respeito a festas, a namorar o máximo que conseguir, a trocar de parceiros constantemente, a não ter que responder pelo dia anterior. Em momento algum parece que o apelo para curtir a juventude esteja acenando para a construção de projetos de vida consistentes, para formas de diversão que incluam as pessoas ao invés de excluí-las e para a busca de alternativas frente aos problemas sociais. Nesse sentido o senso de alteridade sucumbe à tentativa de reduzir os conflitos ao plano individual.

Tal visão dos alunos participantes acena para a perspectiva apresentada por Martin-Barbero e Rey (2001) sobre as mudanças no olhar causadas pela televisão. A visão dos alunos, conforme o pensamento desses dois pesquisadores, diz menos da televisão do que do olhar dos jovens de hoje,

incapazes de calma, de silêncio e solidão, mas compulsivamente necessitados de movimento, de luz e de bulha, que é o que proporciona a telenovela *Malhação*.



**Gráfico 4:** Malhação tem alguma influência na vida das pessoas?

O gráfico acima mostra que 55% dos alunos participantes consideram que *Malhação* não tem nenhuma influência na vida das pessoas e 45%, o contrário. Estes acreditam que *Malhação* influencia nos seus relacionamentos, influencia no jeito de lidar com a vida, de falar, ser e agir e criar moda. Entre os que pensam que *Malhação* não influencia na vida das pessoas, a justificativa principal dessa resposta é a de que os receptores têm a liberdade de aceitar ou não aquilo que a mídia propõe. Defendem, por meio desse argumento, uma recepção ativa de *Malhação* por parte dos adolescentes.

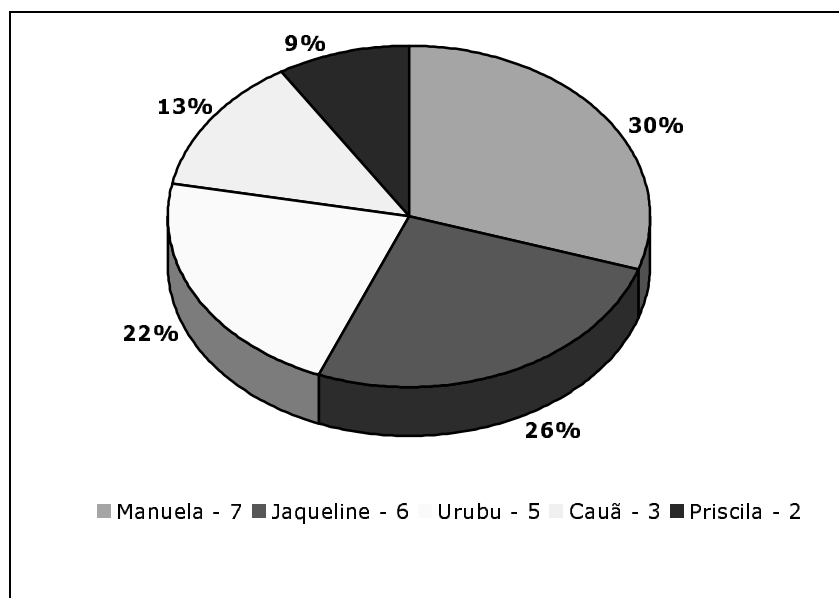
Questionados sobre a relação entre o mundo representado na telenovela *Malhação* e mundo real, os alunos participantes argumentam que *Malhação* traz para a televisão experiências retiradas das diversas culturas. Dizem que, na vida real, também existem conflitos nos relacionamentos, algumas pessoas tentam trapacear e agem com preconceito. Por outro lado, defendem que *Malhação*

trabalha aspectos positivos da vida, como a luta para vencer na vida, nos estudos, nos namoros e nas amizades.

Não pretendemos discutir aqui sobre o nível ou a quantidade de informações recebidas pelos telespectadores de *Malhação* e nem medir o quanto influencia na vida real destes. Importa-nos refletir sobre o hábito de se apreender esse tipo de mensagem. Mais importante do que perceber o “quantum” de consumo é efetivado pelos adolescentes telespectadores de *Malhação*, é perceber o comprometimento ideológico das possibilidades emancipatórias da cultura advindas desse tipo de consumo.

Mediante esse processo de internalização dos imperativos da telenovela *Malhação*, os adolescentes comprometem as suas experiências autênticas. Acabam vivendo uma experiência que não é deles. Experiências de autores, experiências administradas e alinhadas com pseudo-valores da sociedade burguesa. E ao fazer isso renegam sua individualidade ao âmbito do coletivo. As experiências autênticas são substituídas por experiências massivas referendadas por ideologias exteriores aos indivíduos.

Esta forma de objetificação inviabiliza níveis de autonomia no indivíduo e o predispõe para acatar sempre a ordem alheia na constituição de sua identidade. Esse tipo de processo consumista educa o sujeito a legitimar de forma naturalizada a ordem social e a lógica do sistema econômico que se valem desses discursos.



**Gráfico 5:** Você é fã de algum personagem de Malhação? Qual?

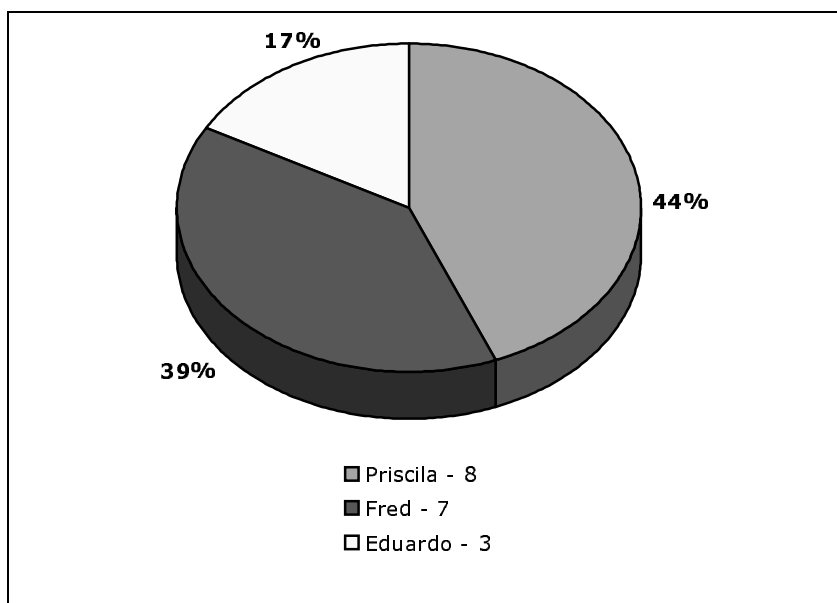
Os atores preferidos dos alunos participantes são Manuela, Jaqueline, Urubu, Cauã e Priscila. Como principais justificativas da preferência desses personagens, pelos alunos participantes, são citadas características intrínsecas dos personagens como boa aparência, 44%, e, em seguida, a camaradagem nas relações, 18%. Mesmo a personagem vilã Priscila entra no rol de preferência dos alunos por ser considerada bonita. Suas atitudes maldosas não ofuscam a sua beleza. Os adjetivos de inteligência, 12%, e honestidade, 10%, características extrínsecas, portanto relacionados a valores, são citados, mas mais timidamente.

Entre os alunos participantes, 16% simpatizam com o fato de o personagem Urubu estar tentando reconstruir sua vida. Os alunos participantes defendem que na vida real as pessoas são capazes de mudar de atitude, começar de novo. Defendem que todos deveriam ter uma nova chance de fazer diferente. A produção de Malhação consegue vender a idéia de o eterno recomeçar entre os alunos participantes. O perigo disso é de se desligar da vida real, onde as atitudes geram conseqüências e, muitas vezes, é tarde demais para recomeçar. Incentiva-se, por esse meio do faz de conta, ações inconseqüentes,

dando a idéia de que na vida real também é assim. Não importa o ontem, o que vale é o hoje. Então, podemos ter má conduta hoje. Amanhã nos arrependeremos e tudo ficará bem, basta querer recomeçar. Pouco importa se reparamos o estrago que fizemos outrora na vida das pessoas.

Este quadro amplia as informações do quadro anterior quando acrescenta às lições de Malhação a identificação dos alunos participantes com algum personagem. Voltamos à análise anterior sobre o comprometimento da autenticidade das vivências pelos sujeitos que consomem as proposições da telenovela Malhação. Veiculada para todas as idades, a telenovela desconsidera e prejudica etapas do desenvolvimento que requerem vivências internas para elaborar experiências internas. A recepção da telenovela Malhação por diversas faixas etárias e a identificação com padrões culturais comprometem a autenticidade das vivências dos sujeitos estabelecendo posturas consumistas que atrelam a constituição da subjetividade à objetificação de cunho ideológico.

Nessa perspectiva, ressaltamos novamente a importância da mediação docente. Cabe ao educador contribuir no processo de reflexão e apreensão das mensagens da telenovela, contextualizando as informações, ampliando a reflexão, identificando ideologias e também elaborando informações em função de novos conhecimentos e novas vivências. Sua formação deve ser consistente para dominar temas relacionados à apropriação dos meios como forma de dominação e sujeição social.



**Gráfico 6:** Há algum personagem de Malhação de que você não goste?

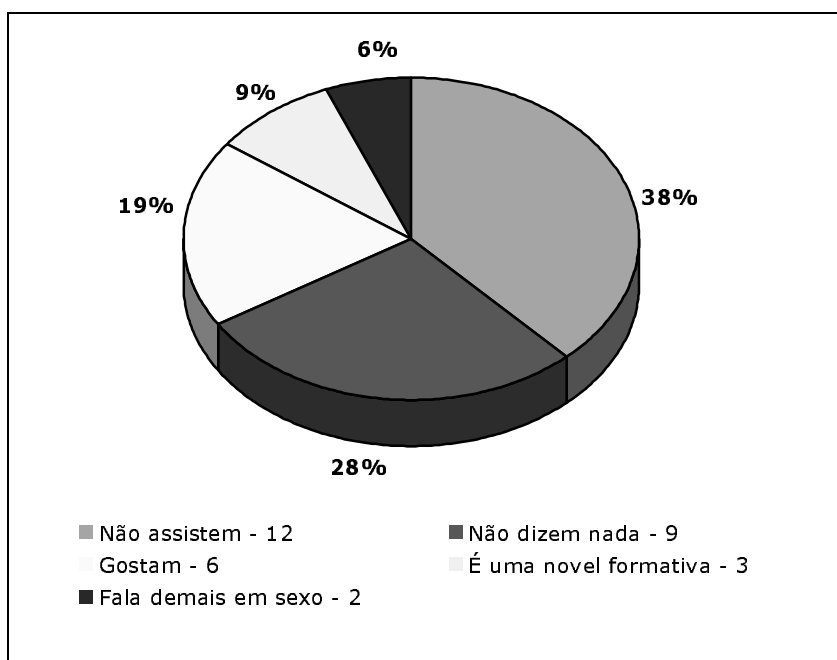
Entre os personagens menos amados pelos alunos participantes estão os vilões de Malhação, Priscila, Fred e Eduardo. Os motivos alegados são porque são maldosos e prejudicam os outros, 31%, é "patricinha", 17%, são chatos, 26%, são falsos, 13% e são gananciosos, 13%. Os alunos participantes comentaram a idéia de que Malhação vem se tornando repetitiva porque teima em insistir nos mesmos conflitos, geralmente relacionados às ações dos vilões da telenovela. Os alunos participantes argumentam que a produção de Malhação deveria ser mais criativa na proposição e na condução dos conflitos não os resolvendo de maneira tão rápida.

Os argumentos dos alunos participantes e os adjetivos dados aos personagens relevam arquétipos e maniqueísmos típicos da indústria cultural. O fato de se considerar o diferente como algo ruim e indesejável destrói o eixo dialético das relações intra-subjetivas. Tudo aquilo que foge ao desejo é rejeitado e retirado do âmbito das vivências. O mundo é ideologicamente dividido entre os bons e os maus. Os bons são aqueles que legitimam a ordem vigente por meio da submissão. Ao contrário, os maus são aqueles que apontam para as

contradições sociais presentes nas diversas culturas. Dessa forma, as experiências pessoais e sociais não são elaboradas pelos sujeitos. Aquilo que poderia gerar desconforto e, conseqüentemente, atitudes de contestação e mudança, a priori são rejeitadas pelos sujeitos.

Em *Malhação*, as atitudes que contêm algum germe de resistência ao comumente aceito pelo senso comum, em geral, são apresentadas de maneira negativa. As atitudes que se diferenciam do padrão aceito sempre resultam em prejuízos ao grupo. Essa estratégia não deixa de ser um meio de coerção social, cujo resultado é a padronização e a submissão à ordem burguesa imposta. De acordo com Zuin (1999, p.76)

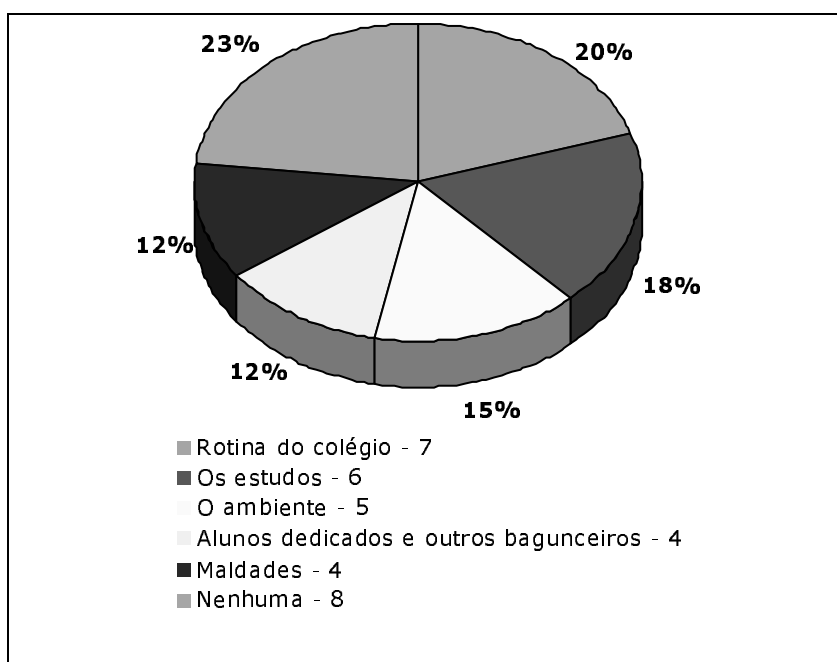
a relevância do final trágico dos malfeitores serve como advertência ao que acontece aos que infringem a norma social do sempre igual. Os indivíduos introjetam os comportamentos que os identificam como cidadãos honestos, permitindo, em um processo catártico, a explicação da revolta contra os desonestos.



**Gráfico 7:** Qual a opinião dos seus pais sobre *Malhação*?

Segundo os alunos participantes, 38% dos seus pais não assistem à Malhação, e 28% não dizem nada sobre a telenovela. Desses pais, 66% dão total autonomia para os filhos lidarem com a recepção da mesma. Da sua parte não exercem qualquer tipo de mediação. Outros 19% gostam de Malhação, e 9% dizem que é uma telenovela formativa. Esses 28% incentivam a recepção e consideram a telenovela propícia para a formação dos filhos. E 6% se preocupam com os conteúdos apresentados, dizendo que se insiste sobremaneira em sexo. De acordo com as respostas dos alunos, a maioria dos pais teria uma visão positiva em relação à telenovela Malhação, superando o otimismo dos filhos.

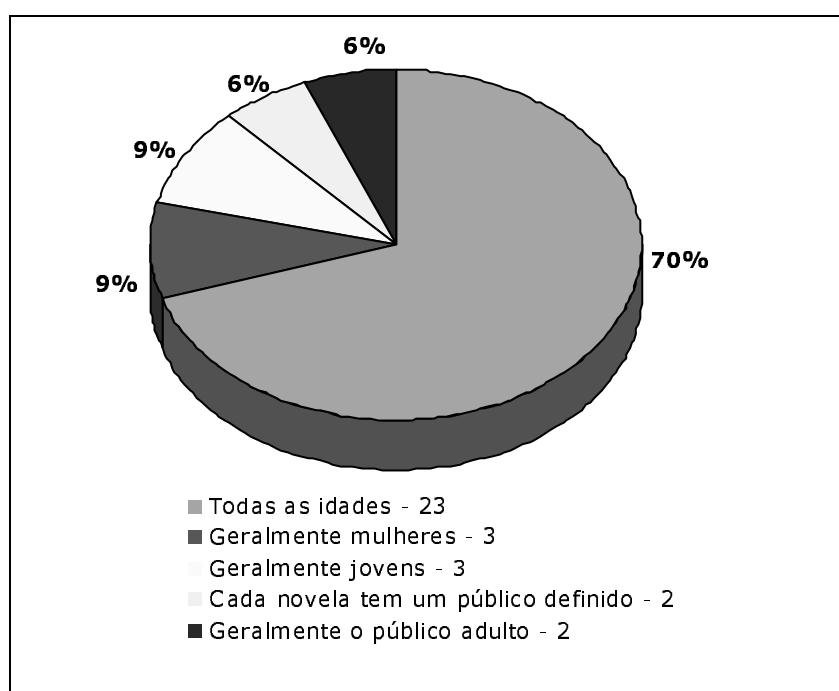
Este gráfico revela a atitude de ausência dos pais dos alunos participantes em relação a processos de mediação da telenovela Malhação. Não existem processos de discussão e reflexão sobre o mundo representado pela telenovela. A ausência de mediação da Instituição família na recepção das mensagens midiáticas reforça a importância da mediação docente. Uma mediação eficaz por parte da educação escolar pode, inclusive, ajudar os pais a se interessarem mais por aquilo que seus filhos vêem, compreenderem melhor a linguagem das novas tecnologias e os limites e possibilidades que apresentam.



**Gráfico 8:** Qual a relação entre o dia-a-dia do colégio Múltipla Escolha e o seu colégio?

Os alunos participantes reconhecem certa semelhança entre o colégio Múltipla Escolha e o colégio onde estudam, principalmente no tocante à rotina do colégio, à estrutura e ao comportamento na sala de aula. Sobre o que de Malhação poderia ser aproveitado no seu colégio, os alunos participantes sugerem o afrouxamento no sistema de ensino, aulas mais curtas, recreios mais longos e a promoção de concursos. Dessa forma, demonstram a preferência por atividades pontuais ao invés de um ensino processual e rotineiro. E em relação à estrutura física, sugerem a construção de barzinho e o não uso do uniforme.

Faremos a análise desses dados quando apresentarmos o tema gerador escola trabalhado pelos alunos participantes, mais à frente.



**Gráfico 9:** Quem são os destinatários da telenovela Malhação?

As respostas sobre os destinatários da telenovela Malhação revelam que os alunos participantes têm dificuldade em reconhecer o seu público. 70% dizem que a telenovela é destinada a todas as idades e o horário de veiculação é

baseado nos índices de audiência. Na Rede Globo de Televisão, a telenovela *Malhação* abre o horário nobre da programação. O horário das 17h45m é o horário em que os alunos retornam da escola, e portanto, mais propício para assistirem à telenovela. Além desse motivo, a produção televisiva ainda se utiliza da estratégia da horizontalidade<sup>8</sup> da programação para condicionar os telespectadores e cativar um tipo de percepção e de interesse.

É característico do gênero telenovela, enquanto produto refinado da indústria cultural, a busca de recepção nas mais variadas culturas. No entanto, *Malhação* retrata na televisão uma realidade que não é comum à maioria das culturas brasileiras, é exclusiva da classe média. Essa realidade comporta padrões de consumo, ideologias sobre a organização social, modos de ser e agir, exclusividades de tempo e espaço. Essa é a realidade tomada de forma absoluta pela telenovela e distribuída com pretensão de exclusividade. Nessa perspectiva, substitui as experiências culturais locais, as quais contêm germes de emancipação, por experiências externas administradas e reducionistas das vivências humanas.

Conforme defende Abeche (2003), a própria linguagem televisiva que predomina na organização das informações a que o indivíduo tem acesso diz respeito às colagens de elementos imaginários que remetem os telespectadores a uma fantasia, na qual a maioria é poupada da dúvida e da incerteza, dispensada da necessidade de pensar. Infantiliza os seus adeptos ao reduzir a subjetividade a uma instrumentalidade com a prevalência de um pensamento

---

<sup>8</sup> De acordo com Souza (2004), a programação horizontal significa a estratégia utilizada pelas emissoras para estimular um horário fixo para determinado gênero todos os dias da semana, com o objetivo de criar no telespectador o hábito de assistir ao mesmo programa nesse horário. Diferentemente das emissoras abertas, as TVs por assinatura adotam uma grade de programação dialogal e vertical, ou seja, os programas mudam de horário durante a semana e são reprisados, para ter audiência em vários horários.

único, pois o impacto das imagens, em detrimento das palavras, produz a falsa certeza de que as coisas são como são. Com isso, os adolescentes e jovens que assistem à Malhação participam de uma cena totalitária em que todas as alternativas estão contidas nos termos que a imagem comporta, e dispensa a capacidade humana de questionar as visões burguesas com pretensões de totalidade, criar fatos novos e inventar soluções para as crises pessoais e sociais a partir do seu contexto.

Abeche (2003) argumenta ainda que para muitos telespectadores, os meios de comunicação respondem também às suas aspirações de mobilidade social. Talvez por essa razão, os recortes de revistas que cobrem as paredes dos favelados raramente contêm cenas de pobreza e opressão, mas, sim, mansões de luxo, pessoas bem-vestidas, personagens aparentemente bem-sucedidos, como astros do cinema, cantores e craques do futebol. Os criadores de telenovelas parecem ter chegado à conclusão semelhante, daí o porquê de ambientes que ocorrem nos seus melodramas refletirem gostos de classe média para cima.

Esse processo de padronização/uniformização implantado pela recepção dos mesmos programas e consumo dos mesmos produtos por uma grande parcela da população, conforme o pensamento de Adorno e Horkheimer (1985) resultam na eliminação da diferença. Essa padronização atinge também a subjetividade humana. Até na forma de pensar, sentir, desejar, vivenciar, relacionar-se, os "indivíduos midiáticos" seguem os padrões da mídia. Ou seja, até o âmago da vida interna está sofrendo a invasão da mídia, que uniformiza culturas e subjetividades, diminuindo/impedindo a possibilidade de que culturas diferentes resultem em estruturas subjetivas diferentes.

Para Costa (1986), esse processo de padronização é efetivado mediante um tipo de educação psicológica, o qual atinge seu objetivo quando consegue formar um tipo psicológico ordinário<sup>9</sup>. Assim, para conquistar adeptos, isto é, constituir indivíduos que se conformem a esse tipo psicológico ordinário, a mídia difunde os diferentes modelos identificatórios retirados de padrões sociais com o objetivo de atender aos interesses hegemônicos de um determinado momento histórico.

Nesse sentido, a telenovela *Malhação*, constituindo-se a partir de referenciais da classe média e recepcionada por todas as classes sociais, favorece a formação do tipo psicológico ordinário, o qual se dá pela internalização da ideologia dominante, que tem como principal ferramenta a indústria cultural e produz a padronização de modos e costumes.

### 3.3.2.2 Segundo instrumento – Trabalho a partir dos temas geradores

A seguir estenderemos a apresentação da pesquisa por meio da análise de alguns temas geradores veiculados pela telenovela *Malhação* e trabalhados pelos alunos participantes. O objetivo continua sendo identificar valores contidos, comprometimentos ideológicos, influências e significância destes na vida dos alunos participantes e as possibilidades de diálogo de aproximação e distanciamento dos receptores em relação às mensagens e produtos da telenovela *Malhação*. Os dois principais recursos utilizados para a análise são o

---

<sup>9</sup> “O tipo psicológico ordinário é a normatização dos indivíduos, segundo a qual todos devem corresponder à norma, isto é, ao conjunto de atributos relativos à subjetividade padrão existente na sociedade. É a universalização de particularidades emocionais previamente definidas como saudáveis” (ABECHE, 2003, p.114).

trabalho dos alunos participantes em relação aos temas geradores e as gravações dos capítulos da telenovela *Malhação* veiculados no mês de abril do ano de 2006. Conforme afirma Guareschi (2000), os meios de comunicação de massa, onde localizamos a telenovela *Malhação*, servem como sistemas de comunicação de mensagens e símbolos para a população em geral, cuja função seria divertir, informar, distrair e, também, influenciar os indivíduos com valores, crenças e códigos de comportamento, constituindo-se instrumentos de mitificação e legitimação de diferentes formas de dominação que perpetuam relações sociais.

a) Tema gerador: as relações de amizade e namoro em *Malhação*

De acordo com os alunos participantes, *Malhação* trabalha com vários tipos de relacionamentos. Desde aqueles que envolvem valores e sentimentos de solidariedade, amizade, confiança, empatia e alteridade, até aqueles que acontecem por interesses puramente egoístas com a finalidade de tirar vantagem sobre os demais personagens. O relacionamento entre Manuela, Amanda e Priscila é exemplar desse sentido. Em *Malhação*, Amanda não percebe as maldades de Priscila para prejudicar Manuela. Ela se mostra amiga de Priscila e despreza Manuela. Os alunos participantes sugerem um outro desfecho para essa relação. Defendem que Amanda deveria perceber que a amizade de Priscila é interesseira e investir mais na amizade com Manuela. Dessa forma, Amanda evitaria o mal estar do relacionamento com Priscila e os diretores de *Malhação* mostrariam que as amizades verdadeiras sempre prevalecem.

No discurso dos alunos participantes percebe-se a tendência da sociedade atual em evitar o conflito e a dor. Para Abeche (2003), essa é uma tendência da sociedade do entretenimento e do espetáculo. Aos indivíduos não é permitido ficar triste, chorar e entrar em luto e, dessa forma, passar por processos de elaboração pessoal. Nessa perspectiva, assevera Freud (1948) que a elaboração da perda constitui-se critério para o indivíduo fazer novos investimentos libidinosos, pois sua negação não permite a elaboração. A tristeza normal faz parte da vida humana. O conflito é inerente à condição humana e também é a base da construção da civilização. Esse é o preço a ser pago por um processo de socialização que só é possível pela integração da vida cultural e social. Na opinião dos alunos participantes, o caminho correto é o mais curto. Ou seja, tenta-se resolver o problema ignorando-o.

Os alunos participantes identificaram as armadilhas, as mentiras e defesa de interesses individuais como os temas principais da telenovela *Malhação*. Algumas falas dos personagens comprovam tal percepção por parte dos alunos participantes:

Para separar Manuela e Cauã, Priscila convida Eduardo para formar outra chapa e disputar as eleições do grêmio. Ao convite de Priscila, Eduardo responde:

**Eduardo:** Tá maluca, Manu, trabalhar de graça! Não estou nem te reconhecendo.

**Priscila:** Não é de graça não, Eduardo. Pelo menos não para nós dois. Nós podemos ter uma recompensa. Você acha que eu quero ganhar essa eleição! Você está pensando que está conversando com uma amadora? O que eu quero é separar os dois!

**Eduardo:** Você tem alguma idéia genial para isso?

**Priscila:** Se você me ajudar a tirar a Manuela de uma vez por todas da vida do meu gatinho, eu garanto a você que em menos tempo do que você imagina o Cauã vai estar comendo na minha mão.

**Eduardo:** Tá cheia de segurança, Priscila Bitencourt.

**Priscila:** Duvida do meu potencial, Eduardo Andrade?

**Eduardo:** Quem sou eu para duvidar de você!?

Priscila diz para Cauã que quer uma eleição justa e limpa e que é uma honra ter um adversário tão legal. No entanto, juntamente com Eduardo fraudam as eleições e conseguem fazer Cauã e Manuela se separarem.

Diálogo entre Eduardo e Fred:

**Eduardo:** Não vai demorar, galera, pra Manuela estar aqui, na palma da minha mão.

**Fred:** É, pra quem não queria que a mina andasse de skate, virar técnico! Tá mudado, hein, Eduardo Andrade?

**Eduardo:** Mudando nada, cara. É só enquanto eu tiver que amansar a gata. Depois que ela tiver ganho o campeonato e construído aquela porcaria de skate parque, eu enquadro a Manuela aqui, ó... E se a Manuela continuar sentindo a droga do joelho e não conseguir terminar o campeonato, como é que vai ficar? Eu vou deixar de ser o técnico vitorioso que ajudou a gatinha chegar no topo.

**Fred:** É, esse é meu amigo conquistador falando. Não é um fredelícia, mas estou gostando de ver, Edu.

Outra trama que nos mostra o padrão dos relacionamentos de Malhação é a relação entre a família Andrade. Eduardo, sempre protegido e mimado, vive tramando contra alguém. É maldoso, como diz, pelo simples prazer de se divertir à custa alheia. Quando o pai, Marco Aurélio, dá uma dura no filho, Sônia, a mãe, joga a culpa no filho da empregada.

**Sônia:** Olha, é culpa do seu filho! Eu tenho certeza, Rosa. É isso que dá, esse menino ficar andando na casa de um lado pro outro como se fosse membro da família. Só podia dar coisa ruim!

**Rosa:** Você viu o problema que está me arrumando! Wellington, nós somos pobres. Se você for preso, eu não tenho dinheiro para pagar a sua fiança!

Marco Aurélio pergunta ao filho da empregada:

**Marco Aurélio:** Você estava metido nessa, Wellington?

Sônia intervém:

**Sônia:** Claro que ele está metido nisso. Você acha que o Eduardo iria se meter nisso se não fosse a influência desse menino.

**Marco Aurélio:** Nosso filho já está bem grandinho. Ele devia ter mais responsabilidade!

**Sônia:** Ele devia é estar andando com gente do nosso nível e não com filho da empregada. E isso é culpa sua, Marco Aurélio!

Os alunos participantes argumentam que a ênfase a temas de conflito e ao sensacionalismo é visível nas relações de namoro entre os personagens de *Malhação*. Tais relações são caracterizadas por sentimentos negativos como ciúme, inveja, mentira, desconfiança, maldade, rivalidade e calúnia. Eles defendem que o objetivo principal é a conquista da audiência, visto que esses temas despertam o interesse dos telespectadores.

Para Soifer (1992), os supostos êxitos de audiência nem sempre o são na verdade, e a preferência aparentemente dispensada por parte do público aos programas sensacionalistas obedece na realidade, ao costume que foi nele estimulado e não a uma escolha livre, baseada na reflexão. Se de 12 ou mais horas de programação, 10 têm essas características, o lógico é que se forme o hábito por programas que criam dependência. Se fossem transmitidos predominantemente programas educativos e artísticos, o público reagiria mais e reclamaria.

De modo geral, o amor tem sido abordado pelos meios de comunicação de maneira sensacionalista. A dimensão afetiva e as expressões de sexualidade, na maioria das vezes, são restringidas a sexo. Aliás, esse parece ser o tema preferido dos diretores de *Malhação*. Vai e vem e o tema volta como pauta, seja na inversão dos valores sexuais, seja na queda ou na recuperação do moralismo em torno do tema. Como tem sido práxis na programação televisiva, as questões relativas a esse tema são apresentadas de forma extremista, ou se exagera na permissividade com que é trabalhada ou se reduz a tabus e moralismos.

Reduzida ao sexo, a sexualidade perde sua naturalidade enquanto expressão de afetividade e amor. A roupagem publicitária compromete sua essência e o reduz a pornografia. Essas experiências de alteridade são reduzidas à estereotipias sexuais mesmo onde as cenas não tratam da questão. Dessa forma, o prazer dá lugar ao hedonismo, a essência ao aparente, a leveza à preocupação, o belo e a estética à grosseria, o amor ao interesse egoísta, a comunhão à solidão, a inocência à maldade.

Esse tipo de tratamento à vida afetiva é visualizado, em *Malhação*, no relacionamento entre o casal Dowload e Mel. O casal aborda o tema do sexo antes do casamento. Após um ano de namoro, o rapaz começa a pressionar a moça para a primeira relação sexual. Para agradá-lo e por medo de perdê-lo, Bel se dispõe a ceder à pressão do namorado. Após várias tentativas frustradas, o casal conclui que a "hora" ainda não chegou. Durante o mês de abril, as cenas entre o casal abordaram quase que exclusivamente esse assunto:

**Bel:** Dow, quanto tempo a gente não namora assim!

**Dow:** Assim como?

**Bel:** Assim, como se não tivesse amanhã.

**Dow:** Olha, se não tivesse amanhã eu queria estar de outra maneira. As coisas estariam bem diferentes.

**Bel:** O que você quer dizer com isso, Dowload?

**Dow:** Ah, Belzinha, o que eu quero dizer... eu queria estar além disso aqui!

**Bel:** Que papo é esse, Dowload! Você está falando em transar?

**Dow:** O que é que tem, Belzinha, a gente já namora há quase um ano! Você não acha que está na hora, não?

**Bel:** Não, não acho! A gente namora há mais de um ano e você deixa de ser sem-vergonha!

**Dow:** Espere aí que isso não é sem-vergonhice nenhuma. Eu acho que a gente já se conhece bem, já está junto há um tempão e o que que tem também!

**Bel:** Tem que eu não sei se eu estou pronta. Eu tenho que pensar nisso.

**Dow:** Então pensa!

Diálogo entre Bel e Jaqueline

**Bel:** A gente já namora há um tempão, mas eu não sei se estou preparada.

**Jaqueline:** Eu acho que você só deve transar com o Dow quando você achar que chegou a hora.

**Bel:** Eu sei disso, só que ele tá começando a insistir. Estou ficando insegura, como se eu não transar com ele fosse me trocar por outra... Eu fico confusa.

**Bel:** O único conselho que eu dou é que se você resolver transar com o Dow, use camisinha. Eu falo isso de experiência própria. Você lembra o que aconteceu comigo.

**Bel:** Pode deixar que esse mole eu não dou.

Bel volta a falar com Dowload:

**Bel:** Dowload, a gente já namora há mais de um ano e eu resolvi pensar naquela proposta. Eu acho que está na hora.

Desajeitado, Dowload vai pedir conselho para o ex namorado de Bel, Kiko, sobre a primeira noite com a namorada. O ex aconselha:

**Kiko:** É só vocês prepararem um clima para vocês ficarem bem relaxados. Mulheres estão sempre preocupadas em que os outros vão pensar. Essas coisas não tem que programar muito, aí quando vê já foi... Não é não fazer nada, é fazer a coisa certa na hora certa... Mas só não esquece da camisinha.

**Dow:** Pode deixar que eu já comprei.

Dowload finge estar doente para não ir ao trabalho e ficar sozinho com a namorada na república, onde moram. Sua patroa Vilma desconfia e acaba com a intenção do casal.

Após a frustração na república, Dowload organiza uma noite romântica ao ar livre no pátio do clube:

**Bel:** Dowload, será que não é melhor a gente desistir. E se isso tudo não for um sinal divino que ainda não chegou a hora. Amor, será que vai dar para namorar no clube? Eu estou tão insegura com essa idéia.

**Dow:** Não se preocupe, vai ser a noite da nossa vida. Está tudo planejado.

Novamente a primeira transa não acontece. Dowload insiste e pede ajuda para levar a namorada para o trailer dos amigos: Seu amigo Urubu diz:

**Urubu:** Aí, Dowload vai deixar de ser menino... cruel, muito cruel esse Dowload. Vai levar a coelhinha pro abate sem ela saber de nada.

Novamente a tentativa é frustrada e Dowload resolve dar um tempo. Mas agora quem resolve insistir é Bel.

Bel fala para Jaqueline:

**Bel:** Minha nossa, Dowload, já está desistindo de mim? Será que ele está me evitando porque eu não consegui relaxar? Mas ele queria tanto! Por que desistiu? Jaqueline, o Dowload perdeu o interesse em mim. Acho que eu decepcionei ele. Será que não está na hora de eu fazer alguma coisa, mostrar que eu estou afim? Acho que agora eu vou investir na nossa primeira vez, tornando as coisas mais fáceis para nós dois. Deixa comigo.

Diálogo entre Bel e Dowload:

**Bel:** Muito bem, seu Dowload, já passou da hora da gente ter uma conversa e não adianta fugir não. Eu prefiro que você abra o jogo comigo porque eu já saquei as suas intenções. Não agüento mais ser tratada com tanto desprezo. Eu não vou ficar sendo humilhada por você, Dowload! Se você está desistindo de mim e quer terminar, termine logo. Se você perdeu o interesse por mim porque a gente não conseguiu ter a nossa primeira vez, eu prefiro desistir logo.

Esse relacionamento é expressivo para mostrar como a vida afetiva é tratada na telenovela *Malhação*. No final, todas as boas iniciativas acabam se perdendo devido à banalização com que o sexo é tratado no plano geral. Os diretores da telenovela acreditam cumprir seu papel social, por exemplo, insistindo na necessidade de se usar camisinha. Ora, dessa forma, a trama incentiva ainda mais as relações sexuais infantis entre os adolescentes.

Reduzido a impulsos sexuais, o relacionamento entre o casal torna-se uma obrigação e lugar de tensão. A individuação da relação sucumbe aos estereótipos sociais. Porque todo mundo faz, também temos que fazer. A relação perde a liberdade, o processo de descoberta de si e do outro, o encantamento. A regulação do relacionamento passa a ser o medo de perder o objeto amado, o medo da rejeição, o medo de não ser amado, de ser traído e enganado. Na maioria das vezes, o distanciamento afetivo, espantado pela obrigação do ato sexual, se alia aos interesses pessoais dos parceiros e à manipulação dos sentimentos do outro. De acordo com Lopes, Borelli e Resende (2002), o princípio que rege tais relações supõe o enquadramento de um aos padrões do outro como forma de obter amor e afeição. A fidelidade, por exemplo, não é resultante do relacionamento espontâneo e gratificante entre as duas pessoas, mas o objeto que regula esta relação. Estabelece-se assim a condição que ameaça o sentimento de pertença e desqualifica o caráter subjetivo da relação.

Outro relacionamento emblemático para analisarmos esse tema é o envolvimento entre João e Marina. A relação entre o casal, ao invés de ser motivo de libertação, de crescimento mútuo e de autonomia entre os sujeitos apresenta-se como forma reducionista, infantilizada e aprisionada. João, ao mesmo tempo em que não quer perder Marina, pois diz que "se amarra na gata", não quer saber de compromisso sério. Fica com todas as garotas, mas não suporta a idéia de ter que deixá-la. Alguns diálogos expressam o aprisionamento de Marina na ilusão proporcionada pela maneira como João trata essa relação:

**João:** Eu acho que você é a garota certa que chegou no tempo errado.

**Marina:** Então você acha que poderia ter sido de outra maneira?

**João:** Sim, desde que não haja cobrança. Nenhum esperando mais do que o outro possa dar.

Conversa entre João e Siri:

**João:** Agora eu falei com ela e a gata entendeu que é só ficção sem exclusividade. Falei para ela com todas as letras que eu não quero compromisso.

Conversa entre Marina e Manuela:

**Marina:** Eu topei ficar com ele sem pressão e sem cobrança. Eu sei que a gente não tem compromisso. Eu vou ter que me conformar.

Marina vê João beijando outra:

**Marina:** Eu não vou fazer nada. Eu sabia que mais cedo ou mais tarde isso iria acontecer. Isso não é culpa dele. O João foi bem sincero quando disse que não ia ficar somente comigo. Eu aceitei. Agora eu tenho que aceitar. A gente não tem compromisso. Ele pode ficar com quem ele bem entender. Foi o combinado.

Ao mesmo tempo fica se questionando em silêncio:

**Marina:** O que essa loira tem que eu não tenho?

No dia seguinte, Marina encontra Manuela:

**Manuela:** Marina o que aconteceu com seus cabelos?

**Marina:** Eu acordei cedinho para pintar. Tomara que o João goste. É que ontem eu vi o João com uma menina bem loira, aí eu tive essa idéia. Quem sabe ele não passe a gostar mais de mim assim! Eu já reparei que ele gosta mais de loiras.

Em uma roda de conversa entre meninas, Priscila diz para Marina que ela tem um rosto bonito, mas falta recheio. Marina fica mais cismada ainda quando vê João com Silvinha.

**Marina:** Você viu, Manuela, sou uma tábua. Por que João não quer ficar comigo? Ele preferiu Silvinha. Você viu o corpão que ela tem? Eu tenho certeza que se eu fosse a primeira colocada no concurso, era comigo que ele estava.

No dia seguinte, Marina novamente encontra Manuela. Toda sorridente diz:

**Marina:** Eu me toquei que não adianta só ficar reclamando. Se eu quero conquistar o João eu tenho que fazer ele gostar de mim. Eu tenho que ser a mulher que ele sonha ter. Eu só vou ficar um pouquinho mais atraente pro cara que eu gosto. Eu vou deixar de ser tão retinha. Eu vou colocar silicone no peito. Tanta gente põe, o que tem demais? Eu faço qualquer loucura por ele. Manuela, eu sei que você só quer o meu bem, mas nesse momento é o melhor para mim. Eu consegui um médico que vai fazer bem baratinho para mim... Eu não preciso autorização da minha irmã. Eu sou emancipada... Eu fiquei sabendo desse médico em um anúncio de jornal. Ele faz a cirurgia na própria clínica e eu tenho alta no mesmo dia. Por isso que é mais barato, não precisa de internação... Eu vi umas fotos de umas cirurgias que ele fez e eu me amarrei. Eu até marquei a cirurgia e não tem ninguém que vai me fazer mudar de idéia. Eu vou botar meu silicone e ponto final... É do meu corpo que a gente está falando e nele mando eu.

Diálogo entre Marina e João:

**João:** Marina, eu queria te pedir desculpa se um dia eu te iludi. Eu não queria me sentir culpado pelo que aconteceu com você.

**Marina:** Você não é culpado. Eu fiz essa besteira porque gosto de você. Mas gosto de um jeito que não faz bem, não é legal pra mim. Queria que você se afastasse de mim. Eu não quero mais ficar com você, nunca mais.

**João:** Você acabou de dizer que ainda gosta muito de mim.

**Marina:** Por isso mesmo. Não me faz bem gostar de você, João. Imagina saber que você não quer uma coisa séria comigo! Não consigo me controlar e acabo sempre quebrando a cara. Essa cirurgia foi a gota d'água, tenho que terminar com essa história.

**João:** É, você quem sabe. Se é isso que você quer vou me afastar de você, Marina, mas não vou dizer que não vou sentir falta. Apesar de todas essas confusões, eu me amarro em estar contigo. Eu me amarro na tua companhia. Eu gosto de ser seu amigo.

Dias depois:

**João:** Marina, eu tava pensando no que você falou. Essa decisão que você tomou da gente não ficar mais, acho que você fez bem. Já que eu não quero me amarrar, você tem mais é que tocar sua vida mesmo.

**Marina:** É, eu acho que vai ser melhor assim.

**João:** Mas eu queria que você soubesse que eu me amarro na sua. Sério, a gente se dá bem e eu não queria que ficasse assim, um clima... Sempre que você quiser passar no largadão pra gente conversar ou marcar de sair...

**Marina:** João, eu acho melhor não. Quando tiver a galera toda, tudo bem. Mas por enquanto é melhor a gente evitar sair só nós dois.

João fala para Kiko:

**João:** Sinto a maior falta de ficar com Marina. Essa vida de pegador dá maior solidão. Queria sair com ela como amigo, mas ela não quer sair sozinha comigo.

Diálogo entre Kiko, Marcão e João:

**Kiko:** O teu amigo Joanzinho não é mais o mesmo, Marcão. Ontem ele passou a noite inteira esperando a Marina chegar.

**João:** Sai daí, meu, papo furado. Conversinha pra boi dormir. Só queria conversar com a Marina, a gente agora é só amigo mesmo. Ela disse que quer namorar e eu já disse mais de mil vezes que não estou a fim de me prender.

Nessa trama, apresentam-se tendências que vêm caracterizando os relacionamentos na sociedade atual. Entre eles identificamos a falta de compromisso, de esclarecimento e perspectiva de futuro, o individualismo e as atitudes egoístas. A maioria dos jovens rejeita compromissos duradouros e estáveis e trava uma batalha diária em busca de aventuras e novidades, cuja proveniência por excelência é o efêmero. A motivação fundante de tal comportamento é o sentimento máximo de prazer e a ausência de comprometimento do dia seguinte. No caso do "ficar" a regra é que nenhum espere mais do que aquele tempo presente. Por isso deve ser vivido com intensidade e sem preocupação com as consequências.

Para Abeche (2003), a sociedade atual acentua a flexibilidade e a capacidade de adaptação às mudanças rápidas. Contudo, uma das mudanças fundamentais trazidas por esses processos foi a perda da possibilidade de se criar uma narrativa de vida linear, na qual as conquistas façam parte da história de cada indivíduo e a própria vida faça sentido. Atualmente, com a ênfase na flexibilidade e na capacidade de adaptação às mudanças rápidas, perde-se o suporte sobre o qual se construiriam planejamentos a longo prazo. Inaugura-se, nesse espaço, a vivência fluida do efêmero e imediato, sem passado e sem perspectiva futura. Então, a flexibilidade, com todos os seus riscos e incertezas, não remedia o “mal” que está atacando a rotina. Ao contrário, a flexibilidade e essa promessa de não-rotina jogam cada um na solidão de ser herói e ao mesmo tempo ficar distanciado dos outros sujeitos.

O relacionamento entre Dowload e Bel, e João e Marina evidenciam alguns valores da cultura atual, os quais ao invés de ajudarem os sujeitos na construção de um ideal humanitário, atuam justamente ao contrário, quer dizer, são valores discrepantes, que não consideram as necessidades, os desejos, as vontades e os sentimentos do ser humano. Essa tendência é denunciada por Chaves (1997) em seu livro “Ficar com”, quando diz que o excesso de informação e excitação desencadeia uma superficialidade nos afetos e a ausência de compromissos emocionais. Para Abeche (2006), isso é o “ficar com” dos jovens da atualidade. Esse “ficar” com o outro, enquanto objeto de prazer, é a ética da satisfação instantânea. O que vale é o individualismo sobrepondo-se ao outro, que não é visto como indivíduo, mas como objeto de obtenção de prazer imediato. A relação entre os pares é transformada em algo semelhante ao que se estabelece com a mercadoria. Tanto se deseja consumir o outro como se deseja ser consumido por ele. Na sociedade da indústria cultural, os objetos são feitos para

se usar e jogar fora – quase tudo é substituível. Devem-se evitar as lágrimas por algo perdido. Deve-se evitar tudo que dificulte ou impeça caminhar agilmente. Essa mesma política de “precarização”, de vários modos, converge para a decomposição dos laços humanos, em maior ou menor escala, em nível interpessoal e, no sentido mais amplo, social. As relações humanas hoje duram tanto quanto durar a satisfação. Contatos e contratos são feitos por definição e intenção – o rompimento é iminente, basta que uma das partes se sinta em desvantagem e, nesse caso, seja melhor “pular fora” do que continuar a relação.

Chaves (1997) argumenta que os “ficantes” desejam tanto o “ficar com” quanto construir um relacionamento estável. No entanto, o desejo de manutenção de vínculos afetivos é destruído em nome do prazer imediato, do consumo, do descartável e da soberania sacramentada do mercado.

Nessa perspectiva, de acordo com Abeche (2003), as uniões e relacionamentos sexuais, uma vez fragilizados pela efemeridade de suas temporalidades, tornam-se uma profecia auto-realizante. Desde o início sabe-se o seu final. Não são algo mais que deve ser conquistado pelo esforço no tempo, mas, sim, obedecer ao requisito da satisfação imediata. Se os indivíduos consideram seus compromissos como algo transitório... ou se tendem a optar pela satisfação em curto prazo das coisas e mesmo pelo arrefecimento dos objetivos por alcançá-las, são verdades parciais que camuflam a necessidade crucial – como contraponto – de qualquer crença, a saber: a sustentação por algo mais durável, mais estável, de pilares mais sólidos, isto é, algo que seja confiável, mesmo no tempo e apesar dele.

A avalanche de informações, multiplicidade de possibilidades e velocidade em que se apresentam, vêm desestabilizando as pessoas naquilo que consideravam convencional. Padrões outrora estabelecidos perdem legitimidade

diante de novas consciências. As novas formas de relacionamentos trazem benefícios, mas também consequências desastrosas. Em *Malhação*, João tem dificuldade para optar. Ele não quer compromisso sério com Marina, quer “ficar com todas as meninas que conseguir”, mas também não quer perdê-la e deixá-la seguir outro caminho. A postura egoísta de João não percebe o mal que faz a Marina. Ele faz a opção por tudo. Ou seja, não quer perder nada. A preocupação é unicamente ele mesmo.

Um outro aspecto representado pelo perfil de João, o qual também é retirado da sociedade atual, é a postura cultural machista. O fato de ficar com várias garotas dá ao rapaz a impressão de virilidade. Por isso, quando os colegas insinuem que João estaria mudando e, possivelmente, apaixonando-se por Marina, ele logo diz que não é o que estão pensando.

No ambiente empírico, os alunos participantes reconhecem os malefícios desse tipo de relacionamento na vida de Marina. Como lição ou aprendizado, dizem que nunca se deve agir para agradar os outros e sim para se sentir bem. No entanto, por trás desse discurso aparentemente comprometido com a individualidade das pessoas, manifesta-se uma lógica perversa de exacerbação do individualismo e do culto ao corpo. O critério que rege a ação é deslocado unicamente para o âmbito individual. O que importa é o indivíduo estar de bem consigo mesmo, principalmente com seu corpo. Esse discurso esconde um comprometimento ideológico resultante da sociedade administrada. Na essência, mesmo com pretensão de autonomia e um sentimento de auto-estima, o que rege comportamentos como o de Marina são critérios fomentados pela indústria cultural.

No decorrer do drama vivido por Marina, os diretores de *Malhação* inseriram o *merchandising* social do problema de médicos picaretas e clínicas

desautorizadas para realização de operação cirúrgica. A falta de êxito na operação e a motivação externa de Marina, apenas para agradar a outro alguém, que não a si mesma, são apresentados como os dois argumentos definitivos para o arrependimento desta, fato que os alunos participantes concordaram plenamente.

Aqui aparece um outro problema que não foi tocado e que remete aos valores sociais e estéticos incorporados no posicionamento dos alunos participantes. Podemos identificar manifestações que evidenciam o culto exagerado ao corpo perfeito. Valho por aquilo que tenho e sou reconhecido pelos outros. Um único detalhe, como seios pequenos, é um fator de negação de si mesma. "Se tenho seios pequenos, sou feia. Preciso corrigir esse problema se quero que os outros me aceitem e me amem". Tudo passa a ser julgado a partir daquele detalhe.

De acordo com Adorno e Horkheimer (1985), o indivíduo é construído pela emancipação. O objetivo do esclarecimento sempre foi libertar os indivíduos do medo e transformá-los em verdadeiros senhores, tanto em sua natureza interna como em sua natureza externa. Dessa forma, a identificação do indivíduo com a sociedade deveria pressupor a convivência da consciência individual com a consciência social. No entanto, a sociedade impõe essa identificação pela anulação dos interesses individuais, não sendo possível o desenvolvimento emocional e racional que permitiriam constituir o indivíduo por meio de experiências contínuas e de formas adequadas de elaboração. Esse narcisismo individual, ou individualismo que se põe no lugar do indivíduo, é levado às últimas conseqüências, chegando-se ao que Freud (1981) chamou de indivíduo sem referência, solitário, atomizado, que facilmente é transformado em massa. O indivíduo não consegue ser identificado na sua diferença, uma vez que esta foi

transformada em uma pasta homogeneizada. O outro inexistente em sua diferença como amparo para a construção da autonomia.

Os personagens de João e Marina reforçam essas atitudes narcísicas e individualistas, posturas infantis e egoístas que alimentam a desfiguração do indivíduo na perspectiva do coletivo, do bem comum em oposição à mentalidade burguesa que pauta suas relações em um plano individualista e privado. O reducionismo das relações autênticas administrado pela telenovela *Malhação* e a educação do imaginário social reduzida a esse “limite literário” fomenta a existência social reducionista e ausente do campo de reflexão a legitimação ideológica da ordem econômica burguesa que incentiva tais atitudes.

b) Tema gerador: relação de preconceito

Os alunos participantes identificam a relação de preconceito no tratamento dispensado ao personagem Cleiton. Ele é rejeitado pelos personagens da telenovela porque é pobre e negro. Procedente de uma comunidade carente, só com muito esforço pessoal e a ajuda da direção, dos professores e dos colegas conseguiu uma bolsa de estudo no Colégio Múltipla Escolha. Foi bem recebido pelos alunos e logo se destacou na turma. Sempre bem relacionado, tornou-se membro do grêmio estudantil.

Ao voltarmos-nos para o legado de Adorno em meados da década de 1940 e seus contemporâneos da Escola de Frankfurt, percebemos o contexto histórico presente nas suas reflexões. Naquele momento, o nazismo chegava ao auge da barbárie, como nunca na história da humanidade. Desse lugar, Adorno faz uma leitura do passado para desvelar os condicionantes daquilo que estava

acontecendo. E a partir da leitura dos sinais da história e do seu enfrentamento ou não enfrentamento pelo homem, vislumbrou um futuro não diferente daquele que estava se materializando. Desse mundo, a indústria cultural insurgia-se como colecionadora e divulgadora. Captando as culturas locais, desviando-as da sua originalidade e devolvendo-as de forma massificada segundo interesses do capital. Nessa perspectiva, descobre que aquilo que destrói o ser humano não está muito distante dele mesmo. A barbárie visualizada na matança dos judeus não se reduzia àquele momento exclusivamente. Foi uma consequência da desvalorização humana e da submissão do homem àquilo que ele próprio criou. Tais características perpassam as relações humanas e são incentivadas por interesses alheios engendrados na sua própria realidade.

Tal percepção de Adorno (2003) nos ajuda a analisar a relação de preconceito personificada pelo personagem Cleiton. As relações de exclusão vividas por Cleiton comovem os alunos participantes, os quais dizem não admitir atitudes como essas. No entanto, no mês que coletamos os dados empíricos, verificamos entre os alunos participantes uma forte relação de preconceito, embora não se tenha consciência disso, por meio de piadinhas de mau gosto e no riso sarcástico ou desatento frente à desgraça alheia. Dessa forma, embora rechacem o preconceito representado na telenovela, mantêm um relacionamento marcadamente preconceituoso em relação aos seus colegas do dia-a-dia. Até mesmo o lazer perde a característica de leveza e pureza. Nesse sentido, Adorno e Horkheimer (1985, p.132) nos alertam que na falsa sociedade, rir de alguma coisa é sempre ridicularizar. E, na maioria das vezes, o motivo dos risos são as pessoas não aceitas no grupo. O diabólico é que tudo é feito com o respaldo da maioria de tal forma que "a harmonia é a caricatura da solidariedade".

Relacionamos o comportamento dos alunos participantes com a denúncia feita pelos frankfurtianos no sentido de que se lá no nazismo os cidadãos não percebiam a maldade presente e reforçada na cultura da época, aqui também não se percebe o mal-estar instalado na cultura atual, onde formas sarcásticas são, também, expressão de um descaso com a vida, com as pessoas. De um modo mais abrangente, tal reforço a formas reducionistas da vida humana é percebido no sorriso desatento e sarcástico dos telespectadores diante da desgraça alheia mostrada em programas do tipo “vídeo cacetada” exibido aos domingos no programa Domingão do Faustão, na Rede Globo. Por estarem acostumados e conformados à indústria cultural, os consumidores desatentos da telenovela Malhação são levados a posturas de submissão perante os seus produtos e mensagens. No fundo, acabam rindo da sua própria dor escondida em meio à desgraça alheia. Os indivíduos acabam perdendo a capacidade de se reconhecer enquanto sujeitos de si e de sua história. Perdem a capacidade de nomear os sentimentos e sua própria dor.

A própria construção do perfil do personagem Cleiton já se mostra preconceituosa. Na telenovela identificamos duas formas de canalização de atitudes preconceituosas em relação a Cleiton. Uma é direta e facilmente percebida no sentimento de aproximação e distanciamento da personagem Amanda em relação ao rapaz e no relacionamento de distanciamento com a personagem Priscila. Amanda é apaixonada por Cleiton e não esconde que sente vergonha da condição social do rapaz. Por isso, evita aparecer em público com ele, principalmente perto de suas amigas “patricinhas.” Priscila assume o seu preconceito expressando-se com nojo e desprezo. Seu preconceito em relação a Cleiton fica evidente quando Cauã pede para Cleiton aceitá-la na equipe do grêmio. Em um determinado momento da conversa, Cleiton a recebe com belas

palavras e a toca no braço. Priscila faz uma cara de nojo e retira o braço rapidamente. A conversa continua e ela se esforça para tratá-lo bem. A intenção é, unicamente, não desagradar Cauã:

**Cleiton:** Seja bem vinda, Priscila! (Cleiton a toca e ela faz uma cara de nojo e retira o braço). Agora que a gente vai trabalhar junto a gente tem que trocar mais idéias. Você tá ligada que a gente nem se falava direito apesar da gente ser da mesma sala.

**Priscila:** É isso que precisa ser corrigido, Cleiton. Na verdade, a gente não se falava porque você acabou entrando depois, mas eu sempre quis falar com você.

A outra forma de preconceito exige maior atenção para identificá-la porque não aparece no interior das tramas apresentadas no transcorrer dos capítulos de malhação. Tal forma é identificada na inserção de Cleiton no colégio particular Múltipla Escolha e no comportamento solidário do herói Cauã em relação a Cleiton.

No colégio Múltipla Escolha o principal amigo de Cleiton é Cauã, o qual não mede esforços para ajudá-lo. No mês de abril, Cleiton, alegando precisar levantar dinheiro para comprar remédio para a mãe, envolveu-se em rinha de skate, uma competição de auto-risco. Sua sonolência durante as aulas despertou preocupação no amigo e “herói solidário” Cauã, o qual ao saber do novo “bico”, arrumado por Cleiton, procurou de todas as formas ajudá-lo, até mesmo competindo no seu lugar quando este estava machucado. Alguns diálogos mantidos durante o mês de abril entre os dois personagens demonstra tal cuidado e preocupação:

**Cauã:** Fica com aquela grana que eu te dei para ajudar o lance da sua mãe. Depois quando você tiver a gente acerta.

**Cleiton:** Valeu Cauã, você está sendo sangue bom a vera comigo. Eu vou aceitar a grana sim... Pô, gente, eu não vou mais esquecer. Vocês estão sendo meus brothers.

**Cauã:** Cleiton, eu não vou deixar você correr com esse braço quebrado. Eu vou correr no seu lugar!

Após Cauã correr no lugar de Cleiton, ser atropelado e quase morrer, finalmente, em um passe de mágica, Cleiton consegue deixar aquele “bico” e ajudar a sua mãe de outra forma.

**Cauã:** Ah, moleque, bom te ver assim! E a tua mãe, cara?

**Cleiton:** Ela está bem. Eu descolei para ela o remédio de diabetes lá no posto de saúde.

**Cauã:** E por que não descolou antes. Iria evitar um montão de problemas.

**Cleiton:** Antes eu não sabia que lá no posto dava remédio para diabetes. Eu comecei a pegar ontem.

Se a atitude de Cauã para com Cleiton é exemplar em caridade, por outro lado, o cuidado fraternal, as atitudes forçosamente camaradas implicam em algo que fica latente: ele é tratado diferentemente porque é negro, pobre, enfim, “miserável com vocação para vítima”. As atitudes solidárias dos personagens de *Malhação* relevam um conceito limitado do que venha a ser solidariedade e um imaginário preconceituoso. Na essência, tais atitudes escondem um preconceito social. Dessa forma, o espírito cidadão de *Malhação* tem como princípio fundamental o cumprimento de um protocolo do politicamente correto, um itinerário que fará do jovem um sujeito bom e responsável, mas sem liberdade e autonomia para diferenciar as experiências. Os temas sociais se transformam em mercadoria como qualquer outra e com a efemeridade e importância de uma marca de roupa ou comida. Temas sociais deixam de ser éticos para serem obrigatórios, uma maneira de aliviar a consciência, de cumprir um papel.

Ou seja, imersos nas ideologias da sociedade hegemônica, as pessoas não percebem que dela são reprodutores. Que atitudes de preconceito, como essas, são reducionistas e desfavorecem atitudes emancipatórias e autônomas. Tais atitudes, por mais desatentas que possam parecer, na essência revelam um mal

estar presente na cultura. Existe uma tendência ao riso diante da desgraça alheia e desprezo do diferente. Comportamentos desse gênero são mais difíceis de se visualizar, no entanto, também traçam um caminho de morte. Esse tipo de preconceito é mais prejudicial à humanidade por evitar o conflito e a necessária resistência, já que, na maioria das vezes, não são percebidos. Por isso vão solapando os relacionamentos humanos e degenerando a vida humana.

c) Tema gerador: escola

Os alunos participantes definiram o colégio *Múltipla Escolha* como uma instituição onde as aulas são curtas, os professores são animados, os alunos podem conversar durante toda a aula, o recreio é longo e todos os alunos participam da organização do colégio.

Nenhum outro programa talvez consiga reunir, como *Malhação*, em um mesmo enlatado, tantas tendências da sociedade capitalista discutidos veementemente pelos teóricos da Escola de Frankfurt já em meados do século XX, como indústria cultural, consumismo, entretenimento e semicultura. No Colégio *Múltipla Escolha*, cenário das tramas da telenovela *Malhação*, a educação é transformada em espetáculo e o colégio é utilizado fundamentalmente como palco para a apresentação de temáticas retiradas do universo social dos personagens. Pouco se tem de escola, no sentido formal de educação.

No período em que gravamos os capítulos da telenovela *Malhação*, mês de abril do ano 2006, foram veiculadas apenas nove cenas em momentos de aula. Em uma delas, o professor Adriano propôs um problema de Física. Todos os alunos permaneciam atentos enquanto ele explicava. No final, o professor concluiu: "quem responder primeiro vai ganhar um ponto na média." Nisso, a aluna Marina virou para trás e começou a conversar com Manuela sobre outros

assuntos, desviando o foco da aula. A explicação de Adriano durou 20 segundos, a conversa entre as duas demorou 2 minutos. Enquanto isso, a câmera fechou nas duas meninas, como que só estivessem as duas na sala de aula. Tocou o sinal e Adriano retomou: "Bom, como ninguém conseguiu resolver o problema a tempo, ninguém vai ganhar um pontinho na média".

Da mesma maneira, nas outras cenas, a sala de aula somente serviu de transição ou entrada para conversas acerca de assuntos envolvendo o relacionamento entre os personagens. A fala dos professores foi restrita a chamadas como "Olha a conversa; Vamos começar gente; Meninas, chega de bate-papo; Vocês precisam terminar o exercício ainda hoje; Eu vou dar uma saidinha e já volto; Não conversem, hein; Ou ainda para reforços antipedagógicos como a oferta de um pontinho na média ao aluno que conseguir resolver o desafio proposto." Ou seja, não existe aula no Colégio Múltipla Escolha. A reunião dos alunos na sala de aula serve apenas de pretexto ou cenário para conversas particulares entre alguns personagens. O mundo do Colégio Múltipla Escolha parece se restringir ao mundo alheio à escola. Os conteúdos são somente apresentados em forma de tópicos, sem qualquer tipo de desenvolvimento. Os métodos utilizados, na maioria, restringem-se a chamadas de atenção ou proposições de reforços para aqueles alunos que obtiverem êxito na realização do exercício dado.

No ambiente empírico, boa parte dos alunos participantes demonstra simpatia com esse tipo de educação semiculturalizada, espetacularizada. Propuseram para o seu colégio aulas mais curtas, período menor de aula, recreios mais longos, professores mais animados, inserção de eventos sociais como festas e grêmio estudantil. Ou seja, parece que essa tendência é uma característica marcante da geração atual de estudantes. Dessa constatação

apresentam-se duas questões: Primeira, diz respeito ao comprometimento do mundo da escola com o todo da sociedade maior. Os alunos trazem para a escola características do mundo de fora da escola, onde as relações tendem à efemeridade e à superficialidade, como na telenovela *Malhação*. Os alunos reproduzem na sala de aula a relação professor e aluno e a fragmentação dos conteúdos apresentados em *Malhação*.

A outra questão refere-se ao posicionamento da escola frente a essa nova realidade. Quanto mais os professores desprezarem as vivências dos alunos fora do âmbito da escola, onde as novas tecnologias ocupam lugar central na vida deles, referendando suas opções e pautando seus relacionamentos, menos credibilidade e alcance terá sua ação educativa. É nesse sentido que uma ação mediadora por parte dos professores na relação entre os alunos e os meios de comunicação se faz necessária e oportuna. Não ignorar ou menosprezar as mensagens veiculadas pelos meios de comunicação, no caso a telenovela *Malhação*, mas questioná-los, ajudar os alunos a refletirem sobre seus conteúdos, sobre sua veracidade e as conseqüências sociais das suas proposições, descobrir os valores presentes e o comprometimento com ideologias. Buscar, no meio disso tudo, aquilo que é representativo de sua cultura e que pode colaborar no processo de formação. Fazendo isso, professores e alunos também ajudam a escola formal a questionar sua postura. A também descobrir seus comprometimentos ideológicos, valorizar mais sua capacidade de significar a vida dos estudantes e descobrir, no mundo exterior à escola, possibilidades de enriquecimento da ação pedagógica. Por outro lado, os professores precisam superar aquele olhar preconceituoso em relação aos meios de comunicação, descobrir o potencial pedagógico destes para a construção do conhecimento.

De acordo com Penteado (2001), a menção à pedagogia da comunicação costuma nos remeter de maneira imediata ao uso das modernas tecnologias da comunicação no ensino como algo capaz de transformar a educação escolar colocando-a em um patamar de modernidade e contemporaneidade. A pesquisadora adverte, no entanto, que a simples presença desses recursos no trabalho pedagógico não é sinônimo de mudanças significativas na qualidade de tal trabalho. Nesse sentido, o potencial pedagógico da comunicação se refere ao processo didático que exercita a capacidade comunicacional humana e pratica a educação como um processo específico de comunicação com propósitos de, por meio do uso das novas tecnologias, favorecer a transformação da escola e de outras instituições.

Não pretendemos dar receitas para os professores de como realizar essa tarefa. No entanto, no decorrer da pesquisa apresentamos algumas sugestões práticas nessa perspectiva. Entre elas, retomamos: o necessário esclarecimento de como a programação é construída, do processo de captação de imagem e edição, do processo contínuo de reflexão crítica sobre o contexto das mensagens e a relevância dos fatos nas culturas locais, a pesquisa nos meios de comunicação com intencionalidade epistemológica, a transformação do momento solitário de planejamento em um processo vivo de partilha e de co-responsabilização docente e discente etc.

d) Tema gerador: consumismo

Malhação é uma grande vitrine de produtos de venda. No entremeio de seus capítulos ou no intervalo comercial, a publicidade está presente. Desde que

passou a ser ambientada em um colégio, a telenovela se converteu em um programa de entretenimento com elevado índice de audiência e campanha publicitária.

Os alunos participantes analisaram o tema consumismo a partir do comportamento dos personagens de *Malhação* em relação à moda e culto ao corpo. Nesse sentido, cinco personagens se destacam: Marina, Priscila, Roberta, Amanda e Kiko.

Nos capítulos veiculados durante o mês de abril, Marina estava preocupada em mudar o visual o tempo todo. O objetivo era impressionar o pretendente João, por quem é apaixonada. Roberta tem compulsão por compras. Para conseguir dinheiro ela é capaz de tudo, até mesmo roubar a própria mãe e trair a melhor amiga. Da mãe, rouba o cartão de Crédito. Da amiga, tira informações para vender ao personagem de mau caráter Fred em troca de um celular. Ela não mede as consequências dos seus atos. Ela não se importa com o prejuízo que causa na vida da sua família ou amigos. Pelo contrário, procura fugir do problema até que seja desmascarada.

Priscila sabe todas as tendências da moda, sempre está bem vestida e faz questão de ostentar sua vaidade diante das amigas. Mais do que consumir um produto, Priscila consome ideologias e valores sociais latentes nos produtos. Nas relações do dia-a-dia, Priscila revela a lógica e princípios que a inspiram e regulam. Quando a personagem Amanda comenta sobre a intenção de fazer um regime para emagrecer em vista do concurso de beleza, as personagens emitem seus juízos:

**Priscila:** Eu acho que você faz muito bem. Eu tinha uma amiga que dizia: a gente nunca é magro e rico o suficiente. Hoje mesmo vou começar minha drenagem linfática, minha hidratação, minha massagem facial, tenho que falar com meu personal trainer.

**Tuca:** Vocês estão muito obcecadas com esse concurso. Eu estou só para me divertir.

**Priscila:** Pois eu só me divirto quando eu ganho. Eu já marquei hidratação no cabelo, massagem facial e bronzamento artificial.

**Roberta:** Ai Pri, eu queria ter grana para poder me embelezar assim como você.

**Joana:** Tudo isso é bobagem, meninas. Beleza não se compra.

**Priscila:** Tudo se compra. Com dinheiro a gente pode fazer uma escova progressiva, freqüentar as melhores academias e se vestir super bem.

**Joana:** Com dinheiro se compra uma beleza construída porque quem é bonita não precisa nada disso.

A maioria dos diálogos dos personagens de *Malhação* gira em torno de um universo social glamourizado. Conversas sobre a última moda, comportamentos padronizados, consumo de determinados produtos elitizados, culto ao corpo, diálogos que revelam um ego debilitado e uma subjetividade manipulada. Mais do que objetos físicos, os personagens consomem e levam os espectadores a consumirem imagens, marcas, atitudes e conceitos. Consumem para ter visibilidade. De acordo com Sung (1997), na cultura do consumo, desejar o consumo é virtude e critério para formar a identidade (ser). A conversa entre as personagens Amanda e Roberta evidencia essa lógica:

**Roberta:** Minha amiga, eu não sei o que faço com meu rosto. Está cheio de cravos.

**Amanda:** Ai, amiga, procure um nutricionista... eu estou com uma gordurinha aqui do lado que não sai de jeito nenhum. Roberta, você não acha que eu preciso fazer uma dieta para participar desse concurso?

Amanda começa a tomar remédio para emagrecer.

**Amanda:** Me aguardem, minha dieta está indo de vento em popa. Essa é a minha primeira refeição do dia.

**Roberta:** E você não está passando fome?

**Amanda:** Claro que não, eu estou tomando remédio.

**Joana:** Não faz isso não, esses remédios fazem super mal.

**Amanda:** Ai que conversa careta. Só falta um quilinho e eu alcanço a meta de ficar linda e magra para esse concurso. Eu já fechei minha boca e esse desgraçado não some. Às vezes sinto até

uma tonteira. Mas eu vou perder esse quilo. Eu vou ficar linda e magra que nem essa deusa aqui (mostra a modelo na revista).

**Joana:** Ai, Amanda, cai na real, você nunca vai ficar assim. Essa mulher tem outro biotipo.

**Priscila:** *Honey*, eu não acho. Para mim nada é impossível.

**Joana:** Mas, Amanda já é bonita do jeito que ela é. Se ela ficar de paranóia vai acabar ficando feia tentando ser o que não é.

**Priscila:** *I'm sorry*. Para mim esse é papo de baranga, de gente que pensa pequeno. Se o padrão de beleza é esse, é atrás dele que a gente tem que correr.

**Amanda:** Eu vou conseguir nem que eu passe muita fome. Eu vou ficar linda e magra.

Alguns dias depois:

**Amanda:** Não vejo a hora de parar esse regime. Eu não consigo dormir direito, fico ligada o dia inteiro, esqueço as coisas. Fora que eu tenho tido umas tonteiras.

Depois de ter desmaiado de fome

**Amanda:** Eu não acredito que eu quase me matei e eu não consegui participar da final do concurso. Pior é que eu não consigo dormir direito. Eu estou super alterada por causa daquela porcaria que eu tava tomando. Eu nunca mais tomo remédio para emagrecer.

A mesma lógica que levou Amanda a se submeter a regimes prejudiciais à sua saúde é identificada no comportamento do personagem Kiko. Visando um corpo de modelo, o rapaz tomou "bomba" para melhorar seu porte físico. Conseqüência, foi parar no hospital e por pouco não morreu.

O grupo dos alunos participantes que trabalhou esse tema sugeriu que o personagem Kiko deveria morrer por conseqüência da droga. Percebe-se nessa sugestão dos alunos participantes uma tendência em eliminar o problema e não refletir sobre ele. Tal atitude é mais cômoda, todavia menos eficaz para promover autonomia e emancipação. Uma atitude mais didática seria refletir sobre as origens sociais de tal comportamento enquanto derivado de uma

sociedade que prega o culto exagerado ao corpo, exclui os sujeitos que não se encaixam no padrão de beleza proposta, e passa a falsa sensação de integração àqueles que se submetem a posturas escravizadas para atingir tais padrões.

Esses personagens, Marina, Priscila, Roberta, Amanda e Kiko não têm nenhuma forma de resistência a tais tendências porque não percebem os condicionantes que os impulsionam. Eles não estão consumindo apenas um determinado produto e sim a lógica da indústria cultural presente no particular. Mais do que um produto se está consumindo uma relação de subordinação imbricada naquela mercadoria ou tendência.

A experiência subjetiva torna-se uma vivência de ilusões, de falseamento da realidade própria e do mundo externo, administrada pelos descaminhos lógicos da ideologização. Os indivíduos assimilam suas representações e passam a atuar sob suas ordenações e até a defendê-las como se fossem próprias. Nessa perspectiva, a telenovela *Malhação* contribui para formar subjetividades padronizadas para atender aos interesses da sociedade de consumo, na qual o parecer ter é tão ou mais relevante do que o ser.

É nesse sentido que Adorno e Horkheimer (1985) anunciam o conceito de indústria cultural como uma produção do homem, mas com objetivos que atendam ao poder hegemônico. Essa “indústria”, por atender aos interesses da classe dominante, não considera o consumidor como sujeito, mas apenas como objeto, a fim de retroalimentar a máquina do Mercado.

Os diretores de *Malhação* acreditam que mostrando as consequências maléficas de algumas possíveis pseudo-opções feitas pelos personagens estariam ajudando a mídia brasileira a cumprir seu papel social de orientar o espectador desavisado sobre as consequências de tais opções. No entanto, a abordagem superficial, imparcial e exagerada acaba não produzindo o resultado esperado.

Ao insistir demasiada e repetitivamente nas mesmas temáticas e sem uma abordagem mais abrangente e consistente, a mídia acaba gerando a cultura da insensibilidade e da irracionalidade. Os dramas da humanidade não chocam mais. A lógica da insensibilidade acaba sendo mais reforçada do que propriamente a intenção reflexiva. Isso ainda fica mais grave quando os adolescentes percebem que, no mundo de *Malhação*, que tem a pretensão de representar a realidade, no final, tudo acaba bem. Não importa o caminho percorrido. O máximo que pode acontecer são alguns percalços pelo caminho. No final a vida vencerá a morte. O bem prevalecerá.

A telenovela *Malhação* utiliza-se dos recursos da programação televisiva como linguagem simplificada, períodos curtos de diálogos, movimento constante de imagens, preocupação demasiada com a forma, além de temáticas retiradas do universo juvenil para conquistar a audiência. O resultado disso, muitas vezes, é o tratamento semiculturalizado dado aos temas e a repetição exaustiva de objetos supérfluos padronizados como a última tendência da moda, a supervalorização do corpo perfeito, a espinha no rosto, o quilo a mais que ganhou no final de semana, a modelo de capa da revista, os conflitos na escola, a briga com a namorada, o baile no clube, o implante de silicone, a academia, entre outros. Essa é a lógica da indústria cultural criticada por Adorno e Horkheimer (1985). Ela cria necessidade de consumo e trabalha para que os indivíduos sejam apenas meros espectadores em busca de novos produtos que satisfaçam desejos, os quais antes de serem seus, são da sociedade capitalista. A indústria cultural passa a falsa impressão de que ao consumir um determinado produto, o indivíduo obtém concomitantemente os atributos propagandeados pelo personagem, pelos quais ele também passaria a ser reconhecido. Os indivíduos são impelidos a buscarem satisfazer os desejos imediatos, sem

qualquer tipo de questionamento sobre sua origem ou real procedência. O apelo é para comprar e não para pensar.

e) Tema gerador: entretenimento

O tema entretenimento é identificado, pelos alunos participantes, no esporte, nas festas e músicas veiculados pela telenovela *Malhação*. O esporte preferido dos personagens de *Malhação* no ano de 2006 é o Skate. Os alunos participantes observam que o esporte, na maioria das vezes, é utilizado de maneira sensacionalista. Nos campeonatos veiculados, por exemplo, sempre existe alguém tentando sabotar. O Skate acaba sendo o lugar de disputa entre os protagonistas e antagonista de *Malhação*. Aí os antagonistas Eduardo e Priscila utilizam os mais diversos recursos para atrapalhar a vida dos protagonistas Cauã e Manuela. O esporte perde seu valor enquanto meio para cuidar da saúde, enquanto meio para cultivar as amizades, uma atividade em vista do lazer. Acaba se tornando um meio de divisão social, de disputa e publicidade e não de aproximação e encontro das pessoas.

É nesse sentido que Adorno e Horkheimer (1985) apregoam que a diversão procurada pelos pseudo-indivíduos no capitalismo contemporâneo significa não tanto a busca do relaxamento e sim do esquecimento de qualquer práxis cultural que não seja adequada á lógica da padronização e da dominação.

Da mesma forma, as festas se constituem lugar privilegiado para os entraves e brigas entre os personagens. Todavia, é aí que a maioria das cenas conflituosas ganham um final feliz. *Malhação* se destaca pelo alto número de

festas organizadas pelos personagens, seja no colégio, seja na república dos alunos, seja no clube, seja no Giga Bar ou na casa de algum personagem.

Na abordagem dada às festas e esporte, verificamos a lógica do entretenimento percorrida por Adorno e Horkheimer (1985). Ambos reforçam os adjetivos do mundo de Malhação. Um mundo burguês, onde as contradições sociais são amenizadas por meio da oferta dos produtos da indústria cultural. Dessa forma, os excluídos acabam se conformando com a situação social graças à possibilidade de poder catar as migalhas que caem da mesa dos ricos ou que, caridosamente, algum agraciado oferece como forma de aliviar a consciência perante as misérias do mundo. Dessa forma, na medida em que Malhação, por meio da estereotipagem da cultura, deixa de revelar o todo do processo social, torna-se apologia da sociedade industrial. Nisso consiste o seu limite, ocultar aquilo que é regressivo e coercitivo nessa sociedade, anulando a capacidade do indivíduo de reconhecimento e emancipação.

O primeiro diretor da telenovela Malhação, Roberto Talma, em 1995, disse que não se esperasse, da telenovela Malhação, um ringue de discussão acerca de temas do universo jovem, pois o objetivo seria entreter trazendo o mundo do adolescente para a tela. Esse argumento ideológico é aceito pelos alunos participantes que dizem que assistem à Malhação apenas para se entreter. Nessa perspectiva, não percebem o alinhamento de tais programações com conteúdos e estruturas sociais alienantes. As piadinhas, as falas jocosas, os comportamentos alegres e expansivos dos personagens, o jeito de ser, de se vestir, de se expressar não são gratuitos. Eles têm procedência, destinatário e intencionalidade. Na essência, o entretenimento já se encontra condicionado pelos fins que apregoa a indústria cultural de quem Malhação é produto por excelência. Admitir que Malhação se constitui em uma vitrine isenta de

intencionalidades ideológicas é o mesmo que dizer que vivemos em um mundo emancipado, justo e sem contradições sociais, onde os meios de comunicação se pautariam pela imparcialidade e neutralidade diante dos fatos.

Trata-se de perceber aqui não tanto o “quantum” de entretenimento existe em *Malhação*. A análise dos capítulos gravados no mês de abril de 2006 nos revelou o quanto a produção se utiliza desse recurso. Trata-se sim de perceber o quanto esse tipo de discurso, aparentemente ingênuo e voltado apenas à diversão, legitima a ordem social burguesa estabelecida e o sistema econômico vigente. Em relação a essa tendência de objetificação, Adorno e Horkheimer (1985, p.128) observam que:

Todavia, a Indústria Cultural permanece a indústria da diversão. Seu controle sobre os consumidores é mediado pela diversão, e não é por um mero decreto que esta acaba por se destruir, mas pela hostilidade inerente ao princípio da diversão por tudo aquilo que seja mais do que ela própria.

Guareschi (2000) assevera que a indústria cultural considera o consumidor não como sujeito, mas como objeto dessa história. Ela visa à manutenção do *status quo*, passando a produzir e reproduzir relações e concepções sociais de forma acrítica, e, dentro de seu caráter ideológico, passa a ter um papel fundamental na formação da consciência de seus consumidores. O pesquisador explica que uma das estratégias dessa indústria se dá por meio do divertimento, do emprego do cômico, considerado como forma de fazer com que sujeitos não pensem e se submetam às estruturas hegemônicas. A comédia transforma as imposturas cômicas em legitimação da ideologia por meio da purificação pretendida na tendência de rir e satirizar. Mesmo apresentando críticas e perspectivas contra-hegemônicas, o conteúdo é diluído pela própria liberação e banalização, reduzindo então o seu impacto. A consequência disso é o consenso

e a convivência com o contraditório. Para Adorno (1978 apud GUARESCHI, 2000, p.323), “quanto mais desumanizada sua ação e seu conteúdo, mais ativa e bem sucedida é a sua propaganda”.

O enredo da telenovela *Malhação*, o enfoque a situações corriqueiras do dia-a-dia de um grupo de alunos pertencentes a um colégio particular e o formato com características do gênero televisivo entretenimento evidenciam estratégias utilizadas por programas de diversão, tais como o *fait-divers*. Esta estratégia, segundo Abeche (2003), pode ser definida como uma forma de lidar com a informação de maneira sensacionalista, perpetuando-se por seu valor emocional. Etimologicamente, *fait-divers* significa “um fato diverso”, isto é, que desvia do assunto, que reorienta para outra direção, podendo até mesmo distorcer. A estratégia do *fait-divers* é uma forma de garantir a transferência da responsabilidade para uma noção de destino, de fatalidade, que não tem compromisso com a descrição fiel dos fatos. Não sugere nenhuma reflexão aprofundada, pois notabiliza-se pela superficialidade, marcada pelo emocional. Observa-se, portanto, que programas de divertimento estabelecem o “estar de acordo”, buscando o consenso, já que, por meio do *fait-divers*, mostram-se os conflitos, assegurando-se, contudo, a felicidade.

Em *Malhação*, percebe-se as estratégias do Cômico assinaladas por Guareschi (2000). Em geral, a sátira se refere às atividades corriqueiras que se dão no dia-a-dia. Nota-se que a melhor forma de fazer rir é explorar o que, no indivíduo, ou na sociedade, se tornou habitual, aquilo que é gasto pela repetição a ponto de enrijecer-lhe o comportamento, mantendo-o imutável. As tipificações, o uso de clichês na representação dos fatos de situações estereotipadas, constantemente utilizados pelos personagens de *Malhação* escondem algo latente, o qual absolutamente não é a diversão sã, despretensiosa e ingênua.

De acordo com Coelho Neto (1996), uma das primeiras funções da indústria cultural é a função narcotizante, obtida por meio da ênfase ao divertimento em seus produtos. Essa função força o indivíduo a perder ou a não formar uma imagem de si mesmo diante da sociedade. É nesse sentido que Adorno e Horkheimer (1985) enfatizam que o entretenimento é apresentado como inimigo mortal do pensamento. No primeiro instrumento de pesquisa, os alunos participantes citaram o entretenimento como principal componente e função da telenovela *Malhação*. Todavia, em momento algum se referem às conseqüências alienantes de tal função, destacando sim, o seu caráter animador e otimista.

Coelho Neto (1996) também destaca que a indústria cultural tem como função a promoção do conformismo social. Com seus produtos a indústria cultural pratica o reforço das normas sociais, repetidas até a exaustão e sem discussão. Essa função também não é percebida pelos alunos participantes. No entanto, ao analisar o comportamento dos alunos participantes, verifica-se a influência dos personagens da telenovela *Malhação*. O jeito de falar, de se relacionar, de lidar com as situações da escola, revelam certas padronizações advindas da telenovela.

De acordo com Silva (2003), o principal recurso das telenovelas é o melodrama. Os dados empíricos revelam o quanto os alunos participantes se identificam com as histórias, personagens e abordagens sensacionalistas dadas pela telenovela *Malhação*. No dia-a-dia esse gênero passa a ser um modelo seguido pelos adolescentes. Utilizando aparato tecnológico de alta qualidade e eficazes recursos de produção, *Malhação* consegue adentrar o universo juvenil e nele se instalar como óculos através dos quais os adolescentes vêem o mundo. Atrelado com a indústria cultural esses óculos trazem consigo referências ideológicas constituintes da realidade burguesa. Tais óculos, nada mais são do

que os instrumentais utilizados pela burguesia para administrar a sociedade. Quando dizemos que vivemos em uma sociedade administrada, analogicamente podemos dizer que sentimos e agimos conforme aquilo que tais óculos mostram e permitem que enxerguemos. Dessa forma, ao invés de a telenovela *Malhação* permitir aos sujeitos uma experiência emancipatória, acaba reforçando os estereótipos com os quais a subjetividade humana está comprometida.

## **CONSIDERAÇÕES**

A trajetória percorrida nessa pesquisa é enfatizada pelos Estudos de Recepção aponta para a existência de modos diferenciados de apreensão da realidade. A idade, o nível sócio-econômico, o nível de instrução e, sobretudo, as interações na família, no trabalho e na escola são aspectos relevantes para a formação cognitiva do indivíduo, pois influenciam nas formas de apropriação dos conteúdos da mídia.

Por outro lado, como verificamos no ambiente empírico, na contemporaneidade os processos de formação tendem para reducionismos culturais e humanitários levando à "objetificação" dos sujeitos. Nesse contexto, os referenciais da Teoria Crítica contribuem na reflexão e avaliação das estruturas sociais e de seus aparatos de divulgação de formas e conteúdos ideológicos. Diante do alinhamento dos referenciais comunicativos trazidos pelos alunos para a sala de aula com as ideologias da sociedade burguesa, faz-se necessária uma mediação docente que favoreça os processos de estimulação das capacidades reflexivas dos sujeitos para diferenciarem entre ofertas que beneficiam relações emancipatórias e ofertas que degeneram as relações humanas, as individualidades e as culturas locais.

Ao analisar a recepção da telenovela *Malhação* pelos alunos de uma sexta série de um colégio da rede privada da cidade de Maringá ficou evidente os efeitos da Indústria Cultural asseverados por Adorno e Horkheimer na obra *Dialética do esclarecimento*. As percepções acerca das formas de

relacionamentos e a ausência de posturas politizadas dos personagens marcadas por pseudo-valores acentuados pela sociedade capitalista como o individualismo, o consumismo, o entretenimento, a semicultura e a rejeição apontam para as considerações dos frankfurtianos quando alertaram que o programa da razão instrumental de conduzir a sociedade ao progresso recaiu, ela própria, na órbita do mito, na medida em que se colocou por inteira a serviço das ideologias do capital. Como produto refinado da Indústria Cultural, pela capacidade que tem de socialização de seus produtos nas mais diversas culturas, a telenovela interfere no gosto, na opinião e no olhar dos indivíduos criando vícios conforme as ideologias de massificação e padronização do sistema que a engendra.

Embora os alunos participantes defendam que mantêm uma relação de aproximação e distanciamento em relação às mensagens da telenovela *Malhação* e argumentem que a telenovela contribui para a evolução da humanidade por socializar o conhecimento, aconselhá-los diante das questões polêmicas de sua faixa etária, ajudá-los a encarar a vida de modo positivo e alegre, na essência, constitui-se um produto refinado da Indústria Cultural. Esta contribui para a perda da autonomia do indivíduo, já que expropria dele a iniciativa de articulação crítica das impressões que recebe, impedindo a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e decidir conscientemente.

As próprias características da programação televisiva favorecem a primazia de interesses hegemônicos, de leituras superficiais e alienadas da realidade e de controle das consciências. Modelos adequados de comportamento são sugeridos por meio de fórmulas repetitivas. Expressões, gestos, objetos de decoração, roupas, são imitados por pessoas de diferentes segmentos sociais.

A pesquisa mostrou que o gênero telenovela encontra enorme aceitação entre os telespectadores. Tal aceitação se deve a fatores como: a utilização de temáticas próximas do cotidiano das pessoas, a aproximação com o

telespectador por meio da utilização de recursos técnicos como o close, certo desordenamento do mundo político, econômico e social e a mudança no olhar proporcionado pela televisão do qual o gênero telenovela se serve.

Nessa perspectiva, somadas as características da programação televisiva (as quais desfavorecem a percepção da linearidade da história e de processos reflexivos) à escolha das temáticas e o enfoque dado pela produção da telenovela *Malhação* (como a ausência de questões políticas e cidadãs) o resultado é a padronização dos gostos, das opiniões e dos comportamentos, o enfraquecimento das individualidades e o disfarce dos conflitos sociais.

A presença maciça dos meios de comunicação na vida dos alunos, força os professores a reverem seu planejamento, inserindo no processo pedagógico os referenciais comunicativos ampliados pelas linguagens midiáticas e trazidos pelos alunos para a sala de aula. No entanto, a maioria dos professores não está preparada para lidar com os referenciais comunicativos dentro do processo pedagógico. Por parte dos professores, os processos reflexivos quanto ao alinhamento dos produtos e mensagens da mídia com as ideologias hegemônicas, quanto ao reducionismo das capacidades humanas e das individualidades, quanto aos prejuízos à originalidade das culturas são insuficientes. A maioria dos professores se limita apenas aos conteúdos estabelecidos pelo currículo oficial para a sua disciplina.

Diante da maneira com que a comunicação vem sendo efetuada pela televisão, acobertando as contradições sociais, retirando a possibilidade de se pensar diferente daquilo que é estabelecido pela sociedade hegemônica, cabe aos professores a função de ajudar seus alunos a se situarem diante dos padrões comportamentais a que são submetidos. Os conceitos propagados pela telenovela *Malhação* são destituídos de sua historicidade. Na sua trama não se dá a conhecer as relações que constituem os fatos. As narrativas e as imagens

divulgam valores da sociedade capitalista, em grande parte, limitando-se aos princípios do mercado.

Não pretendemos e nem caímos na ideologia de responsabilizar unicamente a escola e o processo pedagógico vigente pelas mazelas educacionais e nem projetar como portadora da responsabilidade de garantir o progresso da humanidade. No entanto, a educação formal constitui um espaço no qual é possível gerar um clima favorável à transformação social. O referencial apresentado nessa pesquisa aponta para a importância de os professores terem consciência do contexto político, econômico e social que envolve a escola e o processo pedagógico. A ruptura com o ensino mecânico e com os conteúdos repetitivos, sem que se adentre nos seus fundamentos, passa pela opção teórico-metodológica assumida pela escola e pelos professores.

Nessa perspectiva, defendemos a mediação docente na educação para a mídia baseada na teoria histórico-crítica, a qual propõem, por meio da reflexão dialética, a análise dos condicionantes históricos pelos quais a sociedade contemporânea foi e é engendrada. O objetivo da mediação docente na educação para a mídia é desenvolver hábitos de reflexão consistentes sobre os processos comunicacionais, tratando-os como mídias que têm posicionamentos sobre a vida e o mundo e aproveitar o aprendizado que os meios proporcionam para a formação intelectual crítica e ativa dos alunos.

Dos professores mediadores ou educadores, conforme assinalamos no segundo capítulo, espera-se uma ação que explicita as incoerências desse sistema e estabeleça interlocução entre os agentes. Esta tarefa não é fácil para o professor. Além de pressupor uma sólida formação teórica que o oriente nesse percurso e certa consciência política para pensar além do que impõem a racionalidade instrumental, exige que os professores vivenciem uma didática

para exercitar a capacidade comunicacional humana e pratiquem a educação como um processo específico de comunicação.

No Brasil não existe uma cultura de se discutir suficientemente o que representa a televisão para a sociedade. Nesse sentido, ao integrar os referenciais comunicativos midiáticos no processo pedagógico sugerimos, nessa pesquisa, que os educadores oportunizem discussões sobre questões políticas que permeiam a estrutura dos meios de comunicação, quem detém o poder sobre os meios, quem decide a programação, qual a relação entre os meios de comunicação e as outras estruturas de poder social, a qualidade da programação, como a programação é estruturada, como a sua programação é produzida e os direitos da população sobre ela, quais os limites, incoerências e contradições presentes nos temas veiculados, como ocorre a recepção e o significado dos referenciais comunicativos na vida dos indivíduos e da comunidade.

Na análise de alguns temas geradores selecionados pelos alunos participantes apontamos para formas reducionistas das capacidades humanas. Mais do que levantar o consumo de determinado produto da indústria cultural, preocupamo-nos em refletir sobre o quanto aquele determinado produto contém de estereótipos comportamentais e enfraquecimento das individualidades levando as pessoas à pseudo-experiências.

Vimos que o fator regulador dos relacionamentos na telenovela *Malhação*, sejam de namoro ou amizade, não são valores como o respeito, a alteridade e a solidariedade genuína. Verificamos que os relacionamentos comportam pseudo-valores como individualismo, brigas, mentiras, maldade, falta de perspectivas de futuro e de estabilidade nos relacionamentos, novidade pura e simples, efemeridade, falta de sensibilidade com o outro e de envolvimento afetivo. Assim como os objetos que são feitos para se usar e descartar, pois quase tudo é

substituível, também as pessoas são usadas e descartadas. Essa é a lógica do “ficar” enfatizada pelos personagens de *Malhação*. O desafio apresentado é consumir o outro com o máximo de intensidade possível. Mas tem que ser hoje, pois amanhã é outro dia e tudo terá que ser esquecido fazendo de conta que nada existiu. Assim como a linguagem informatizada, os relacionamentos afetivos são construídos a partir de *links*. Cada link é aberto conforme interesses individuais e independe da leitura anterior. Cada link existe em completude independente da existência do outro.

Os relacionamentos afetivos, enfatizados pelo gênero ficcional melodrama, são apresentados de maneira sensacionalista capturando o olhar do telespectador e desviando-o de posturas mais politizadas acerca da realidade que o envolve. As tramas da telenovela *Malhação* giram em torno de um suposto cotidiano de um grupo de alunos da classe média que estuda em um colégio da rede privada no Rio de Janeiro. Adentrando o cotidiano dos adolescentes, os produtores de *Malhação* acreditam conquistar maior índice de audiência. Nesse sentido, a preocupação maior não é, conforme argumenta o primeiro diretor da telenovela *Malhação* Roberto Talma em 1995, a discussão exaustiva de temas juvenis e sim o entretenimento. Em outras palavras, a venda do produto telenovelesco *Malhação*.

Consideramos que os reducionismos das relações autênticas administradas pela telenovela *Malhação* fomentam a existência social reducionista e propaga a legitimação ideológica da ordem econômica burguesa que incentiva tais atitudes. Na mesma perspectiva são tratados outros temas sociais como o preconceito, por exemplo, os quais são transformados em mercadoria. As boas atitudes de solidariedade e acolhimento em relação aos indivíduos que sofrem o preconceito, na realidade são apresentadas como estereotípias. O caráter de autenticidade, de respeito e de credibilidade não é vivenciado na sua forma genuína. O que se

percebe é uma tendência em transformar os temas sociais em mercadorias para serem consumidas pelos telespectadores.

Nenhum outro tema é tão enfatizado pela produção da telenovela *Malhação* como o consumismo. O perfil dos personagens é marcado pela lógica da mercadoria. Mais do que estimularem o consumo de um determinado produto, os personagens materializam toda a lógica da sociedade do consumo. Essa lógica, antes de ser da mídia, é da sociedade que produz esse tipo de discurso e os seus consumidores. É nela que são gerados esses valores perversos e alienantes da vida social e que são expressos e vivenciados na mídia. Não são os meios de comunicação, enquanto emissores, que formam e conformam tais valores. Eles apenas contêm esses elementos e alimentam a sua necessidade.

Outro tema caro à telenovela *Malhação* é o entretenimento. Constatamos que a telenovela, ao eleger o entretenimento como forma privilegiada para captar a atenção dos telespectadores, usa-o com intencionalidades advindas da sociedade mercantilista. Essa forma, aparentemente ingênua, voltada apenas para a diversão, legitima a ordem social burguesa estabelecida e o sistema econômico vigente.

O colégio é o cenário onde ocorrem as tramas da telenovela *Malhação*. Todavia, esse lugar deveria priorizar processos emancipatórios de educação, mas são enfatizados aspectos retirados das relações informais entre os alunos. Nas poucas vezes em que se mostram os conteúdos escolares, utiliza-os apenas como trampolins para a introdução de temas que envolvem o cotidiano dos personagens, como namoro, desconfiança, traições, rivalidades, brigas, moda, atitudes solidárias estereotipadas, entre outros. A observação do ambiente empírico revelou que o mundo da escola preconizado pela telenovela *Malhação* é o mundo educativo desejado pela maioria dos alunos participantes desta pesquisa. Professores que priorizem o bom relacionamento com os alunos e os

métodos atrativos acima dos conteúdos e de posturas politizadas compromissadas com melhorias da educação e da sociedade. Nessa perspectiva, o resultado é uma educação semiculturalizada. Apesar da enxurrada de informações proporcionada pela mídia, no final, o que prevalece são conhecimentos superficiais incapazes de transformações sociais significativas.

Dessa forma, consideramos que a telenovela *Malhação* se constitui uma ferramenta da indústria cultural com a intenção de formar mentalidades. Constitui-se em um laboratório de relacionamentos indicativos das tendências desejadas pelo poder hegemônico. Os personagens representam características subjetivas desejadas, modelos identificatórios para serem orientadores e norteadoras de novas formas de ser na contemporaneidade, com as quais espera-se que os adolescentes telespectadores se identifiquem.

A perspectiva assumida pela referente pesquisa tem três pressupostos norteadores. O primeiro se refere ao contexto social. Os meios de comunicação e em especial a televisão fazem parte de um contexto macro. Estes são meios de socialização dos produtos da Cultura mercantil. O segundo pressuposto se refere ao contexto da escola. Estamos diante de um fenômeno que precisa ser considerado pelos professores: a emergência de um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades, os quais exigem também dos professores novos métodos de ensino, novas habilidades. O terceiro pressuposto se refere à metodologia utilizada pelos professores na educação para a mídia. Entendemos que para a mediação docente resultar em autonomia e emancipação dos alunos precisa acontecer em contextos educativos que favoreçam o desenvolvimento de capacidades reflexivas.

Na perspectiva assumida por essa pesquisa destacamos a importância das contribuições dos pesquisadores frankfurtianos para a transformação da educação colocando-a em patamar de modernidade e contemporaneidade rumo

a uma educação emancipadora. Em vista desse propósito, o primordial no processo pedagógico é não perder de vista o contexto em que a educação é estruturada. Nesse sentido, cultura e formação precisam ser examinados fora do âmbito estritamente cultural ou pedagógico definidos na sociedade. A prática educacional precisa superar o reforço às práticas educativas de adaptação e conformismo às estruturas sociais que vêm caracterizando o trabalho pedagógico na contemporaneidade.

Para que uma práxis seja emancipada e emancipadora não se pode furtar da responsabilidade de promover um clima cultural que favoreça o desenvolvimento do pensamento reflexivo e o compartilhamento das conquistas e dos fracassos obtidos entre os agentes educacionais. A educação escolar não deve se entregar diante das facilidades de um raciocínio condicionado a permanecer na superfície do dado imediato. Pelo contrário, deve preconizar a manutenção de um pensamento que ensine a ler as entranhas de cada objeto analisado.

## REFERÊNCIAS

ABECHE, Regina Perez Christofolli. **Por trás das câmeras ocultas a subjetividade desvanece**. 2003. 456f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: COHN, Gabriel (Org.); FERNANDES, Florestan (Coord.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994. p.33-45. (Grandes Cientistas Sociais, 54).

\_\_\_\_\_. **Mínima Moral**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2001.

\_\_\_\_\_. Televisão, consciência e Indústria Cultural. In: COHN, G. (Org.). **Comunicação e Indústria Cultural**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional e Editora da USP, 1971. p.346-354.

\_\_\_\_\_. Teoria da semicultura. **Educação e Sociedade**: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas: Papirus, ano 26, n.56, p.388-411, dez. 1996.

\_\_\_\_\_. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (Org.); FERNANDES, Florestan (Coord.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994. p.92-99. (Grandes Cientistas Sociais, 54).

\_\_\_\_\_. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (org.) **Comunicação e indústria cultural**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. 3.ed. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Tradução Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: Pesquisa qualitativa e quantitativa. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ARAÚJO, Denise Lino de. TV como instância de letramento. **Comunicação & Educação**, São Paulo: Salesiana, ECA/USP, n.24, p.29-45, maio/ago. 2002.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação: interação emissão/recepção. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n.23, p.7-12, jan./abr. 2002a.

\_\_\_\_\_. Linguagens da comunicação. In: SOARES, Ismar de Oliveira et al. **Caminhos da Educomunicação**, São Paulo: Salesiana, NCE/ECA/USP, n.1, p.53-62, 2001.

\_\_\_\_\_. Televisão e educação: a escola e o livro. **Comunicação & Educação**, São Paulo: Salesiana, ECA/USP, n.24, p.7-12, maio/ago. 2002b.

BARROS FILHO, Clóvis de. Mundos possíveis e mundos agendados: um estudo do uso da mídia na sala de aula. In: BARZOTTO, Valdir Heitor; GHILARDI, Maria Inês (Orgs.). **Mídia, educação e leitura**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 1999. p.9-37.

BATISTA, Simone Rodrigues. **Televisão e formação de professores**: a importância da mediação docente. São Paulo: LCTE Editora, 2005.

CAMPOS, Teresa Cardoso. **Telenovela brasileira e indústria cultural**. São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://reviom.portcom.intercom.org.br>>. Acesso em: 15 jan. 2007.

CHAVES, Jacqueline Cavalcanti. **"Ficar com"**: um novo código entre jovens. Rio de Janeiro: Revan, 1997. 144p.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e Educação**: a linguagem em movimento. 2.ed. São Paulo: SENAC, 2002.

COELHO NETO, José Teixeira. **O que é Indústria Cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

COHN, Gabriel. Introdução: Adorno e a teoria crítica da sociedade. In: COHN, Gabriel (Org.); FERNANDES, Florestan (Coord.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994. p.7-30. (Grandes Cientistas Sociais, 54).

COSTA, Jurandir Freire. **Violência e psicanálise**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986. 189p. (Biblioteca de Psicanálise e Sociedade, n.3).

COSTA, Maria Cristina Castilho. Educomunicador é preciso. In: SOARES, Ismar de Oliveira et al. **Caminhos da Educomunicação**, São Paulo: Salesiana, NCE/ECA/USP, n.1, p.47-52, 2001.

DALTON, Mary M. O currículo de Hollywood: quem é o "bom" professor, quem é a "boa" professora? **Educação & Realidade**, v.21, n.1, p.97-122, jan./jun. 1996.

DUARTE, Rodrigo. Esquematismo e semiformação. **Educação e Sociedade**, São Paulo: Cortez, v.24, n.83, p.441-457, 2003.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **As marcas culturais da pedagogia do herói**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0859862556596.doc>>. Acesso em: 15 jan. 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREUD, Sigmund. El malestar en la cultura. In: \_\_\_\_\_. **Obras Completas**. v.2. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. p.3018-3067.

\_\_\_\_\_. **Metapsicologia**. In: \_\_\_\_\_. Obras Completas. v.1. Madrid: Biblioteca Nueva, 1948. p.1023-1074.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. (Org.). Os **construtores da informação**: meios de comunicação, ideologia e ética. Petrópolis: Vozes, 2000. 380p.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Sociologia Geral**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LOPES, Maria Immaculata Vassallo de; BORELLI, Silvia Helena Simões; RESENDE, Vera da Rocha. **Vivendo com a telenovela**: mediações, recepção, teleficcionalidade. São Paulo: Summus, 2002.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educação e Sociedade**: Revista de Ciência da Educação, Campinas, v.24, n.83, p.459-389, ago. 2003.

MAHFOUD, Juliana Bogdanovicz. **Televisão, telejornalismo e telenovela**: análise da Malhação como fonte de informação para adolescentes. 2003. 45f. Dissertação (Curso de Jornalismo) – Centro Universitário Positivo de Curitiba, Curitiba, 2003. Disponível em: <<http://globoeu-nuversidade.globo.com/GUniversidade/upload/monografia.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2006.

MALHAÇÃO. Disponível em: <<http://malhacao.globo.com>>.

MARCONDES FILHO, Ciro. **A linguagem da sedução**: a conquista das consciências pela fantasia. São Paulo: Perspectiva, 1988.

MARTIN-BARBERO, Jesús. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, Mauro Wilton de et al. **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 2002. p.39-68.

\_\_\_\_\_. **Dos meios às mediações**: comunicação, culturas e hegemonias. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pre-textos conversaciones sobre la comunicacion y sus contextos**. Cali, Centro Universidade del Valle. Coleccion Ensayo Iberoamericana, 1995.

MARTIN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. **Os exercícios do ver**. São Paulo: SENAC, 2001.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2003.

MORIN, Edgar. **Culturas de massas no século XX**: o espírito do tempo. V.1, Neurose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

MOSTAFA, Solange Puntel. Citações epistemológicas no campo da educomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo: Salesiana, ECA/USP, n.24, p.15-28, maio/ago. 2002.

OROZCO-GÓMEZ, Guilherme Orozco. Professor e meios de comunicação: desafios, estereótipos e pesquisas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n.10, p.57-68, set./dez. 1997.

PENTEADO, Heloisa Dupas (Org.). **Pedagogia da comunicação**: teorias e práticas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Televisão e escola**: conflito ou cooperação? 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PUCCI, Bruno et al. (Org). **Tecnologia, cultura e formação... ainda Auschwitz**. São Paulo: Cortez, 2003.

ROLDÃO, Ivete Cardoso do Carmo. A imprensa televisiva. In: BARZOTTO, Valdir Heitor; GHILARDI, Maria Inês (Orgs.). **Mídia, educação e leitura**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 1999. p.69-80.

SILVA, Carlos Eduardo Lins da. **Muito além do jardim botânico**. São Paulo: Summus, 1985.

SILVA, Josefina de Fátima Tranquilin. **Narrativa erótica**: A magia da telenovela. 2003. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de

São Paulo, 2003. Disponível em <<http://intercom.locaweb.com.br/papers/congresso2003/pdf/2003>>. Acesso em: 15 jan. 2007.

SILVA, Sheyla Pinto da. Considerações sobre o relacionamento amoroso entre adolescentes. **Cadernos Cedes**. Educação, Adolescências e Culturas Juvenis: diferentes contextos, São Paulo: Cortez, v.22, n.57, p.23-43, ago. 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato**, Brasília, DF, n.2, p.19-73, jan./mar. 1999.

\_\_\_\_\_. Gestão Comunicativa e Educação: caminhos da Educomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo: Salesiana, ECA/USP, n.23, p.16-25, jan./abr. 2002.

SOIFER, Raquel. **A criança e a TV**. Tradução Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 60p.

SOUZA, José Carlos Aronchi de. **Gêneros e formatos na televisão brasileira**. São Paulo: Summus, 2004.

SOUZA, Mauro Wilton de. O lugar social da comunicação mediática. **Caminhos da Educomunicação**, São Paulo, n.1, p.21-34, 2001.

\_\_\_\_\_. Recepção e comunicação: a busca do sujeito. In: SOUZA, Mauro Wilton de et al. **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 2002. p.13-38.

SUNG, Jung Mo. **Desejo, mercado e religião**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 134p.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática**. Maringá: Eduem, 2006.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Ética**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985. 267p.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Indústria Cultural e educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.