

ADRIANA DUARTE CORDEIRO VIEIRA

**MÍDIA-EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES DE PODER-
SABER: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA
TELENOVELA MALHAÇÃO**

TAUBATÉ – SP

2006

ADRIANA DUARTE CORDEIRO VIEIRA

**MÍDIA-EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES DE PODER-
SABER: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA
TELENOVELA MALHAÇÃO**

Dissertação apresentada para obtenção
do Certificado de Título de Mestre pelo
Curso de Mestrado em Linguística
Aplicada do Departamento de Pós-
graduação da Universidade de Taubaté

Área de Concentração: Língua Materna

Orientador: Prof. Dr. Robson Bastos da
Silva.

TAUBATÉ – SP

2006

Vieira, Adriana Duarte Cordeiro

Mídia-Educação e as relações de poder-saber: uma análise discursiva da telenovela Malhação / VIEIRA, Adriana Duarte Cordeiro. Taubaté: UNITAU, 2006.

201f. : il.

Orientador: Robson Bastos da Silva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, Departamento de Lingüística Aplicada, 2006.

1. Mídia. 2. Educação. 3. Telenovela. 4. Poder-saber. 5. Discurso. 6. Língua Materna. . Dissertação. I. Universidade de Taubaté. Departamento de Lingüística Aplicada. II. Título

ADRIANA DUARTE CORDEIRO VIEIRA

MÍDIA-EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES DE PODER-SABER: UMA ANÁLISE
DISCURSIVA DA TELENOVELA MALHAÇÃO

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, TAUBATÉ – SP

DATA: 28 de abril de 2006

RESULTADO: _____

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Robson Bastos da Silva

UNITAU

Assinatura _____

Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia

USF

Assinatura _____

Profa. Dra. Eliana Vianna Brito

UNITAU

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

Durante o elaborar desta pesquisa não fui contemplada por um gênio inspirador que incorporou o meu ser e redigiu as idéias construídas nela; mas ao inspirar de um poeta artífice que labuta em sua obra até ela ser lapidada da melhor forma possível que meus olhos pudessem contemplar e sorrir. Se consegui fazer meus olhos brilharem e se alegrarem foi porque as minhas mãos se uniram a outras, por isso este mérito é dividido a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a materialização da pesquisa empreendida.

A confiança e a liberdade que meu orientador (Prof. Dr. Robson Bastos) garantiu a mim, ajudaram-me a alçar vôos além do meu horizonte, destruindo as barreiras do medo, da insegurança e, principalmente, da incapacidade.

Meu agradecimento se estende também a Universidade de Taubaté – Unitau, que me proporcionou uma chance que é esperada por muitos profissionais da linguagem, a realização de um mestrado em Lingüística Aplicada. Nesse curso, tive a oportunidade de conviver em relações de saberes advindas dos diversos setores que contemplam o curso: professores, funcionários em geral, alunos, bibliotecárias, secretárias...

Apesar de meu agradecimento ser a todos que conviveram nesses 02 (dois) anos de curso, não posso deixar de destacar carinhos especiais que recebi da secretária Patrícia Dovigo, das amigas de curso Ilka, Maria Cristina, Berta, Ana Cláudia e Jandira. Essas pessoas são muito especiais, verdadeiras amigas de luta e de companheirismo em momentos de umas das eternas antíteses do ser humano: alegria e tristeza.

É evidente que sem o precioso auxílio recebido pela Prof. Dra. Márcia Mascia e pela Prof. Dra. Elianne Brito com seus elogios e críticas a minha pesquisa, não poderia materializar a dissertação do mestrado tão sonhada e esperada.

Agradecer é um ato de reconhecimento e humildade, por isso o meu maior agradecimento é ao meu Deus que está comigo em todos os momentos e me conhece acima de todas as pessoas e, principalmente, de mim mesma. Presenteou-me com o mestrado em um momento em que me encontrava em um caminho escuro, triste e vazio. Contudo, de repente, Ele me colocou em um caminho iluminado e me fez enxergar o

quanto sou especial para Ele e para várias pessoas que tenho encontrado nesta infinita estrada da vida.

Meu respeitável reconhecimento ao Prof. Jônatas por suas preciosas observações e a minha mais profunda e preciosa gratidão aos meus filhos Lucas e Leandro, os quais souberam compreender as minhas ausências como mãe, demonstrando carinho e amizade, as quais muitas vezes não puderam ser retribuídas da mesma forma que recebi.

“ não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento.”

Foucault

RESUMO

VIEIRA, Adriana Duarte Cordeiro. **Mídia-Educação e as relações de poder-saber: uma análise discursiva da Telenovela Malhação**. 2006. () f. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté, Taubaté.

Este trabalho visa contemplar as novas linguagens midiáticas, especialmente, a mídia televisiva que, por meio de uma linguagem sedutora e de performances lingüísticas envoltas em relações de poder-saber, estão adentrando ao universo da educação, com seus conflitos e questionamentos, acarretando uma desestabilização nas bases educacionais. Por meio de pesquisa bibliográfica, bem como pela análise de catorze situações de linguagem da Telenovela Malhação, o trabalho situou-se na interface da Comunicação e da Educação, realizando uma interlocução entre o discurso pedagógico e o discurso televisivo, focalizando a construção do discurso ficcional da Telenovela Malhação sob o viés da Análise do Discurso de linha Francesa. Desta interlocução resulta a necessidade de se repensar as bases do enfrentamento das novas linguagens pela escola, que devido à falta de aceitabilidade ou o anseio mais investigativo da linguagem, a educação se mantém aquém da evolução tecnológica, acarretando prejuízos aos educandos quanto ao processo de aquisição de performances lingüísticas próprias de um universo multimídia. A pesquisa traz uma reflexão sobre o discurso ficcional da telenovela Malhação, a fim de elucidar aos profissionais da educação, da comunicação e da linguagem que todo universo lingüístico pode ser analisado de uma forma riquíssima para a construção do saber. O saber que produz relações de poder-saber mais igualitárias, afastando um poder-saber gerador de excludentes sociais. Os resultados finais demonstram que a linguagem não é neutra e os acontecimentos discursivos são envoltos em formações ideológicas, por isso é preciso analisar seus efeitos de sentido nas produções discursivas por meio de sua materialidade lingüística e de seu momento histórico.

Palavras-chave: mídia, educação, telenovela, poder-saber, discurso

ABSTRACT

VIEIRA, Adriana Duarte Cordeiro. **Media-Education and the relations of power-know: a discursive analysis of *Malhação* soap opera.** 2006. () f. Master's degree in Applied Linguistics of the Social Sciences and Letters Department. University of Taubaté, Taubaté.

This work has as objective to contemplate the new media languages, especially, TV media, that, by means of a seducer language and linguistic performances which are wrapped up in relations of *power-know* are entering the education universe bringing their conflicts and questionings that are unbalancing the educational bases. By the bibliographic research, as well as by the analysis of fourteen language situations from the *Malhação* soap opera, this work situated with an interface between Communication and Education by holding an interlocution between the pedagogical speech and the television speech, with the focus on the construction of the fictional speech of the *Malhação* soap opera under the perspective of the French speech analysis. From this interlocution has a result the necessity of rethinking the bases of the new languages by the school. Due to the lack of acceptability or the more investigative anxiety of the language, the education keeps beneath the technological evolution bringing damages to the students as far as the acquisition of the linguistic performances of the multimedia universe are concerned. So, this research brings a reflection about the fictional speech of the *Malhação* soap opera in order to elucidate the professionals of education area, communication area and language area that the linguistic universe can be analyzed in a rich way to so as to construct *the know*. *This know* produces more equalitarian relations of *power-know*, keeping away a *power-know* which generates social excluding people. The final results show that the language is not neutral and the discursive happenings are wrapped up in ideological formations, that is why it is necessary to analyze their sense effects in discursive productions by means of linguistic materiality and also the historic moment.

Key-words: media, education, soap opera, power-know, speech

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE QUADROS	10
APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	11
CAPÍTULO 1 – Mídia – Educação	19
1. Apresentação do capítulo	20
1.1 Novas tecnologias no âmbito escolar	20
1.2 Mediação: ensino de novas linguagens	27
1.3 Escola: palco de reflexões midiáticas	29
CAPÍTULO 2 – Televisão, Linguagem e Adolescente	34
2. Apresentação do capítulo	35
2.1 Uma breve revisão histórica da televisão	35
2.2 Televisão no âmbito escolar	38
2.3 A mídia televisiva e o adolescente	41
2.4 Telenovela	53
2.5 A trajetória da <i>soap opera</i> Malhação	60
2.6 Análise da linguagem televisiva com foco na telenovela	67
CAPÍTULO 3 – Abordagem da Análise do Discurso sob à ótica de Pêcheux e de Foucault	76
3. Apresentação do capítulo	77
3.1 Revisão Literária da Análise do Discurso	77
3.2 Formação Discursiva e Discurso	84
3.3 Sujeito	87
3.4 Domínios foucaultianos: ser-saber, ser-poder e ser-consigo	91
CAPÍTULO 4 – Procedimentos metodológicos e análises	104
4. Apresentação do capítulo	105

4.1 Metodologia e corpus	105
4.2 Análises discursivas de situações de linguagem da telenovela Malhação	109
4.3 Conclusão das análises	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	170
ANEXO	180

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Programa que mais assiste	71
Quadro 2 Características da linguagem oral utilizada	72
Quadro 3 Proibições salientadas pelos alunos	119

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

O trabalho, em questão, nasceu de uma crescente tensão observada nos meios educacionais, em que se nota por parte, principalmente do corpo docente, uma rejeição à utilização de um discurso ficcional de telenovela como recurso didático. Embora exista um forte repúdio ao gênero telenovela, ele está presente no âmbito educacional com seus saberes e poderes de forma cada vez mais explícita nos discursos dos educandos e de forma mais dissimulada nos discursos dos docentes.

A problematização envolve a relação do discurso pedagógico frente às linguagens midiáticas, as quais estão adentrando no universo escolar por meio de seus educandos, que pertencem a uma geração multimídia; mas, infelizmente, a instituição escolar mostra-se fragilizada perante a aceitação, a compreensão e a utilização de outras linguagens na sala de aula, como um arsenal a mais que os educandos precisam dominar, a fim de que não estejam a mercê de uma ideologia a favor de uma classe elitista, corroborando para as desigualdades sociais.

A escolha da mídia televisiva se justifica porque, tendo como público-objeto, em especial, os adolescentes, os temas usualmente abordados pela telenovela *Malhação* possibilitam análises interessantes na interface fantasia – realidade característica dessa faixa etária. Além de se observar que a maioria dos adolescentes apresenta em seus discursos, no âmbito escolar, um interesse intenso pelo discurso ficcional da telenovela. A ferramenta televisão é importante como foco da pesquisa, porque está presente no âmbito social de diversas castas culturais com programações diversas entremeadas de uma linguagem fascinante em que o verbal se mistura ao não verbal, trazendo à realidade circundante um universo mágico em que a linguagem produzida no universo imaginário faz-se presente com seu poder, o qual deve ser observável e analisado pelo ambiente escolar, a fim de possibilitar o entendimento da linguagem que fascina e cria mundos diversos e, principalmente, desconhecidos em relação ao seu poder.

A busca de entendimento sobre uma análise discursiva da telenovela *Malhação* surgiu de contatos com leituras na área da Análise do Discurso de linha francesa (AD), principalmente da análise que Foucault faz sobre o sujeito, o discurso, o saber e o poder. O escopo teórico da AD proporcionou uma consistente investigação sobre a construção do discurso ficcional da telenovela *Malhação* em relação à materialidade lingüístico-

discursiva, cuja análise elenca as relações de poder-saber que perpassam as performances lingüísticas de formações discursivas.

A escolha da telenovela *Malhação* se justifica por apresentar requisitos que vão ao encontro do tema pretendido, isto é, analisar o discurso ficcional em sua natureza, a fim de elucidar as características de um gênero televisivo que está em crescente evolução, principalmente em termos de audiência, uma vez que se utiliza de uma linguagem clara, precisa e atende as carências do seu telespectador; portanto não deve ser visto ou ignorado como um gênero menor, mas como um gênero que possui um saber, que deve ser investigada pela educação, já que esta tem, em suas premissas, primar pelo conhecimento de seus educandos em todos os aspectos que subjazem a vida em sociedade, não se esquecendo de que todo saber construído socialmente é uma ferramenta de poder para atuação do educando em sua realidade social.

O trabalho, em foco, pretende responder às seguintes perguntas de pesquisa: Que representações imaginárias emergem da fusão mídia-educação com relação ao processo ensino/aprendizagem? É possível a mediação do profissional da educação frente a leitura crítica do meio televisivo? Quais são as relações de poder-saber que caracterizam o discurso da telenovela *Malhação*? Quais são os efeitos de sentido advindos de certas formações discursivas da Telenovela *Malhação*? Quais são as marcas lingüísticas que revelam o imbricamento do saber e do poder sob à ótica de Foucault? Quais são as marcas de resistências visíveis a uma suposta ilusão de verdade que aparecem no discurso?

Com base nas perguntas de pesquisa, o objetivo geral do trabalho é adentrar em um espaço de questionamento e problematização do discurso da telenovela *Malhação*, com o intuito de aproximação da mídia televisiva e do campo educacional por meio de uma postura crítica em relação à construção dos saberes e dos poderes na relação ensino-aprendizagem.

Os objetivos de específicos advindos das perguntas de pesquisa se pautam nos seguintes questionamentos: evidenciar as representações delineadas do que é ser aluno, ser professor, ser diretor, ser funcionário no discurso ficcional da telenovela *Malhação*; identificar a importância de mediação entre o profissional da educação e a leitura crítica do meio televisivo; buscar os efeitos de sentido e seus empates nas relações de poder-saber do discurso ficcional da Telenovela *malhação*; salientar as marcas lingüísticas que caracterizam o discurso da Telenovela *Malhação* como produtoras de efeitos de sentido;

demonstrar as marcas de resistências presentes nas relações de poder-saber, desestabilizando regimes de verdades .

A metodologia que norteia o trabalho se concretiza pela realização de uma pesquisa de cunho bibliográfico, buscando uma perspectiva abrangente dos trabalhos realizados para o tema em questão. A opção por este tipo de pesquisa advém do fato de que a pesquisadora, ao reunir material significativo para a pesquisa, poderá contribuir com resultados mais fidedignos e eficazes para a construção do saber midiático na área da educação.

A avaliação dos resultados se deu em etapas:

- a. Análise de cunho bibliográfico;
- b. Análise de fitas gravadas da Telenovela Malhação;
- c. Análise do Discurso de linha francesa com ênfase em Foucault em relação ao corpus selecionado para análises.

Este trabalho foi realizado como suporte à atividade reflexiva e em desenvolvimento do profissional emergente da área de práticas linguísticas, ou sejam, profissionais de diversos campos de atuação que se preocupam com o poder da linguagem nos diferentes suportes tecnológicos. Compõe-se de capítulos que contemplam temas essenciais à educomunicação, sugerindo percursos que permitam aos profissionais da educação tecer diálogos, constantemente, tensos, no sentido de se estar problematizando sempre a relação mídia- educação nos percursos linguísticos.

Pensar a educação como ação envolve o conhecimento da comunicação, da sociedade, do próprio conhecimento científico e, principalmente, do homem frente a um mundo de incertezas cada vez mais globalizado, por isso a educação que ocorre no âmbito escolar, a educação dita formal, está aquém das exigências sociais, uma vez que privilegia a educação verbalizada, presente em um discurso verbal. Ao se refletir esse discurso verbal, cabe ressaltar o papel da linguagem na concepção de Lopes (1995, p. 248)

...o de funcionar como uma instância de mediação entre o homem e o mundo e é essa mesma propriedade, intrínseca à função semiótica que investe as diferentes práticas sociais do seu papel de códigos, os signos. Assim como o signo não é o objeto ou coisa que ele representa, a linguagem não é o mundo; ela é apenas, um saber sobre o mundo, capaz de fazer-se intersubjetiva e de relacionar consciências.

Segundo essa concepção de linguagem, o profissional de educação deve, urgentemente, buscar novas maneiras de trabalhar o conhecimento e as linguagens diferenciadas e para isto terá que rever as suas crenças e seus hábitos tradicionais de ensino, compreendendo o fenômeno educativo e as novas formas de conhecimento em uma realidade impactada pela imagem e pelo som.

É preciso experimentar o novo e avaliar os métodos que permitam evoluir o fazer pedagógico para além lousa, giz e um discurso unívoco pelo centralizador de saberes, para tanto, faz-se necessário abraçar as novas tecnologias, principalmente das mídias interativas, o que cria uma nova exigência de capacidade de abstração, de raciocínio e prestreza de intervenção.

Um novo perscrutar de caminhos é o ingrediente que fomenta a educação, pois sem desafios, sem um novo olhar, não há necessidade de um novo aprender. Em verdade, o que torna a educação irresistível é o desafio que ela apresenta, sempre presente, em qualquer etapa do seu desenvolvimento, ou seja, propor um problema, acompanhar as respostas a ele e assistir aos seus efeitos no ser humano, o que encerra uma carga de satisfação que magnetiza os que fazem educação.

O educador de hoje deve estar preparado para viver o seu tempo, dialogando com ele, a fim de evoluir com o outro e a si mesmo para acompanhar o ritmo veloz da mudança. A simples leitura de periódicos de circulação diária é suficiente para ilustrar, mesmo de modo não muito profundo, a rapidez de transformações na vida das pessoas e das coletividades sob o influxo do desenvolvimento científico e tecnológico, que subvertem a cultura, destruindo tradições e substituindo os antigos valores por novos.

Porto (2000, p. 15) salienta o quadro em que se encontra o ensino no país, afirmando que:

Dentro desse quadro, a escola pública, de maneira geral, é uma instituição deficitária – aquém da evolução tecnológica do tempo presente – que não atende às necessidades de seus integrantes e da população em geral. Dados de diferentes pesquisas mostram a situação alarmante da repetência e da evasão na realidade de ensino (...).

O intercâmbio da informação, em confronto ao panorama educacional, dá-se muito mais rapidamente e de uma forma mais prazerosa utilizando a imagem visual

associada ao auditivo, basta observar que as crianças estão sendo bombardeadas, a todo momento, por este mundo fascinante da tecnologia, enquanto a Escola se mantém arcaica e, muitas vezes, trabalhando, exclusivamente, com aulas expositivas, cópias e receitas.

Refletindo o contexto educacional, pode-se afirmar que o público-alvo da escola (crianças, adolescentes, jovens...) estão aprendendo mais no mundo exterior e na própria casa com a implosão da informação e da comunicação que na Instituição Escolar.

Tempo atrás, década de 60-70, podia-se afirmar que a função do professor era o de transmissor de saberes e formador de seres acrílicos, os quais deveriam possuir o domínio da comunicação oral (formas verbais de memorização) e num outro momento o domínio da comunicação escrita.

Isto implica repensar o discurso pedagógico que cultiva o mito do enciclopedismo e conscientizar-se de que a escola não representa mais o local daqueles que não sabem. Atualmente, os alunos possuem saberes diversos e, muitas vezes, o acesso ao conhecimento nasce de berços diferentes devido ao contexto multimídia. Os alunos expostos às linguagens midiáticas estão em contato com os acontecimentos políticos, econômicos, sociais, científicos e culturais.

As bases da educação formal devem ser estremecidas, a fim de que o professor seja capaz de desconfiar de suas crenças arraigadas, para poder experimentar, duvidar e arriscar. Alguém capaz de desenvolver-se e desenvolver no outro o aprender a aprender que lhes permitam a aprender a fazer.

A escola deve partir da premissa que ela é quem tem a função de criar as condições adequadas para que todos os alunos desenvolvam suas habilidades e apreendam os conteúdos necessários para construir ferramentas de atuação na realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições fundamentais para o exercício de um convívio social, portanto, da cidadania, na construção de uma sociedade democrática e não excludente.

A educação, segundo Delors (1998, p. 89), para o terceiro milênio,

deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber – fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro (...) À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele.

É com base nestas reflexões, que a escola poderá navegar com direcionamento aos seus objetivos neste mundo, o qual se transforma freneticamente com as novas tecnologias de informação e de comunicação sem perder sua função primordial de continuar sendo um palco ocupado por diversos atores que constroem conhecimento. Para este contexto, o profissional da educação deve ter em mente que:

As mudanças necessárias não são tão simples e superficiais, como a utilização de recursos didáticos mais modernos ou a inclusão de disciplinas no currículo; ao contrário, envolvem revisão de conceitos, das bases em que se assenta o ensino e a aprendizagem da tomada de consciência das novas responsabilidades do educador frente aos desafios da nova era. Tudo isso requer atitudes amadurecidas que predisponham os profissionais para a mudança. (ALONSO, 1999, p. 31)

Para compor o cenário pretendido, foi necessário caminhar pelos labirintos do campo da comunicação, da educação e da Análise do Discurso de linha francesa, apreendendo suas linguagens e seus conceitos, compartilhando conhecimentos, questionando os saberes para refletir sobre suas aplicações, seus limites e perspectivas, suas possibilidades de uso intenso e suas implicações. Sem toda a aparente mudança de rumo, não seria possível desenvolver o trabalho pretendido.

Nesse contexto, o trabalho está dividido em quatro capítulos: capítulo 1: Mídia-Educação; capítulo 2: Televisão, Linguagem e Adolescente; capítulo 3: Abordagem da Análise do Discurso sob à ótica de Pêcheux e de Foucault ; capítulo 4: Procedimentos Metodológicos e Análises.

O primeiro capítulo apresenta a relação da mídia e da educação em que concerne suas perspectivas, fronteiras e implicações no âmbito educacional, a fim de se construir um novo fazer pedagógico. Engendrando momentos estratégicos para o educador, em relação aos desafios do trabalho docente, buscando constantemente a ampliação do seu conhecimento e de seus educandos, a fim de que possam minimizar a exclusão cultural e, conseqüentemente, a exclusão cidadã.

O segundo capítulo analisa a relação da televisão no âmbito escolar, no seio social e nos adolescentes, evidenciando o impacto da linguagem televisiva, especificamente na recepção das mensagens vinculadas e, conseqüentemente, nos efeitos de sentido que produz.

O terceiro capítulo trabalha conceitos de domínios pecheutianos e de domínios foucaultianos pertinentes a Análise do Discurso de linha francesa, a fim de propiciar ao leitor momentos de reflexões pertinentes à compreensão das análises embasadas no discurso ficcional da telenovela Malhação. Os conceitos são abordados em uma perspectiva discursiva, salientando discursos construídos em diferentes práticas discursivas que são necessárias para o desenvolvimento da pesquisa.

O quarto capítulo compreende as descrições das etapas, procedimentos e recursos adotados para compor a análise do discurso ficcional da telenovela Malhação à luz da Análise do Discurso de linha francesa. As análises presentes enfocam as relações de poder-saber dentro de uma instituição escolar.

Nas considerações finais, evidencia-se a necessidade de fusão da educação e da comunicação, para que a instituição escolar não perca seu espaço, como local em que se perpassam saberes e poderes que devem ser desenvolvidos de forma eficaz para a prática de uma vida melhor em sociedade, não se tornando apenas um lugar memorável ou, pior, reproduzidor de excludentes sociais.

Que este trabalho possa promover inquietações nos espíritos de estudiosos de diversas áreas do saber, a fim de engendrarem destabilizações em crenças arraigadas sobre as relações de poder-saber, as quais são construídas socialmente, sendo a escola um dos fortes espelhos dela.

CAPÍTULO 1

MÍDIA-EDUCAÇÃO

1. Apresentação do capítulo

Este primeiro capítulo observa a relação da mídia e da educação no âmbito escolar, delineando os conflitos existentes entre estas duas vertentes. Apesar do distanciamento entre elas, não há como desenvolver a prática educacional de uma forma mais qualitativa para seus educandos se não houver um entrecruzamento da educação e da mídia, relacionado à necessidade de compreensão de uma prática social envolta em um universo midiático que tem seus efeitos disseminados na sociedade e, em especial, para esta análise, na instituição escolar, como palco de reflexões e construção dos saberes socialmente produzidos.

O primeiro capítulo segue a seguinte divisão: 1.1 - Novas tecnologias no âmbito escolar; 1.2 – Mediação: ensino de novas linguagens; 1.3 – Escola: palco de reflexões midiáticas.

1.1 Novas tecnologias no âmbito escolar

Com o passar dos tempos, a educação escolar pouco evoluiu em termos de apropriação tecnológica, tanto em relação aos seus suportes tecnológicos (internet, televisão, rádio...) quanto à apropriação das tecnologias da informação e da comunicação. É interessante observar a distinção entre educação, informação e comunicação realizada por Baccega, (2003, p.128-129) para melhor compreensão da pesquisa:

- *Educação* – vem de *educare*, conduzir. A educação é um processo, uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões. Leva-a a tomar consciência de si própria, do meio que há envolve e a desempenhar um papel social no mundo do trabalho e da comunidade. Nesse processo de construção da pessoa humana, o saber, o saber-fazer, o saber-viver junto e o saber-ser constituem quatro aspectos de uma mesma realidade. A educação dos cidadãos realiza-se durante toda vida e hoje é mediada pela chamada “sociedade da informação”. Vive-se num mundo

editado pela mídia, no qual e com o qual se constrói a cidadania, se educa para criticidade e para a liberdade.

- *Informação* – são dados fragmentados, disponibilizados, em geral, pelos meios de comunicação ou pela internet. Sua produção em número elevado, veiculado em espaço de tempo reduzido, causa ao receptor a sensação, enganosa, de *conhecer* a realidade. Na verdade, o conhecimento, diferentemente da informação implica inter-relação entre os dados, totalidade e crítica.
- *Comunicação* – na origem tornar comum. Já foi entendida apenas como meio, ou seja, o suporte, o veículo que transporta uma mensagem de um emissor para um receptor, o qual a receberia passivamente. Hoje se entende comunicação como padrão social de sentido. Há um emissor que elabora uma mensagem a partir de recortes no seu universo cultural, e um receptor ativo, que a reelabora também a partir de seu universo cultural. O sentido da comunicação se constrói no território entre os dois pólos.

Esse atraso traz aos profissionais e aos aprendizes da área educacional, questionamentos quanto à posição da escola e de sua realidade perante a voz de seus educandos que soa nesse contexto como vozes silenciosas, vozes sufocadas, vozes “alienadas”, vozes “rebeldes”....sob à ótica do processo ensino-aprendizado. O quadro apresentado remete a uma emergente necessidade de se olhar para o avanço tecnológico, que está presente no dia-a-dia de todos os que convivem na sociedade do século XXI, e a apropriação dessa cultura emergente, pois a escola tem como objetivo instrumentalizar seus aprendizes de modo eficaz, para que possam interagir de forma determinante na sociedade, em que devem ser sujeitos-agentes desse processo. Para elucidar o posicionamento da escola frente à televisão, salienta-se a visão de Baccega (2003, p.61):

O termo mais adequado para designar a realidade da escola diante dos meios de comunicação e das novas tecnologias, parece-nos, é desajustamento. Enquanto a escola continua com sua retórica pedagógica conservadora, ocupando todo tempo de sala de aula com esse discurso, o discurso dos meios de comunicação está presente no âmbito da escola, de maneira clandestina. Não adentram as salas de aula, mas estão nos corredores, nos intervalos, nas conversas informais, tanto de professores quanto de alunos. É urgente que esses discursos outros saiam da clandestinidade e passem a constituir parte dos diálogos que deveriam ocorrer em sala de aula.

É pertinente, também, observar a visão do Papert (1994) sobre o atraso da escola em relação aos avanços tecnológicos; em uma certa parábola, o autor retrata a história de viajantes no tempo, que avançam cem anos no tempo, para observar as reações de alguns profissionais no futuro; nele notam que os cirurgiões se maravilham ao se defrontar com equipamentos moderníssimos em um centro cirúrgico, mas, ao mesmo tempo, sentem-se incapazes de usar a nova tecnologia a eles apresentada; já os

profissionais na área da educação se sentem bem em seu campo de atuação, pois na sala de aula, o quadro-de-giz era o mesmo, assim como a posição das carteiras, dos alunos em fileiras, a mesa do professor também estava presente e, principalmente, o giz, o apagador e o livro didático; enfim, o ambiente era bem familiar.

O professor, nessa visão apresentada por Papert (1994), sente-se muito “tranquilo” para começar o seu trabalho, através de seu discurso monológico, em que se apresenta como o aparente detentor do saber-poder, o centro das atenções, para alunos aparentemente passivos. Pode-se compactuar da parábola apresentada pelo autor; contudo, nota-se que na atual conjuntura o discurso do professor não é único, há várias vozes, as quais ressoam no ambiente; ele não é mais o centro das atenções, pois o discurso constitutivo destas vozes está voltado para um universo que está fora desse ambiente educacional e, isto reflete a problematização de que os alunos não demonstram mera passividade, mas sim a falta de interesse pelo ensino que é ministrado na escola do século XXI.

Surgem questionamentos nessa desestrutura educacional, principalmente, por vários estudiosos e pesquisadores como: O que fazer para mudar essa realidade educacional? Como fazer? Por que fazer? Segundo alguns pesquisadores renomados, como, Guimarães (2001), Citelli (2001), Moran (2000), Belloni (2000) um possível caminho a percorrer para amenizar essa dissonância educacional é a exploração e a apropriação de outras linguagens, principalmente, as linguagens midiáticas. Barreto (2002, p.219) afirma que:

A presença de múltiplas linguagens constitui uma alternativa de ruptura com os limites impostos pelas velhas tecnologias utilizadas, representadas principalmente pelo quadro-de-giz e pelos livros didáticos, bem como pelo arranjo tradicional das salas de aula.

Há um imenso caminho a percorrer entre o quadro-de-giz, os textos dos livros didáticos, os quais apresentam, em sua maioria, uma linguagem congelada no tempo e as tecnologias de informação e da comunicação (TIC), por sua vez, apresentam textos diversificados e vários padrões gráficos, construídos pelo entrelaçamento de sons, palavras, imagens, demarcando a lacuna existente entre os textos produzidos pelos livros didáticos e os textos construídos a todo instante fora do universo escolar. Os alunos, que fazem parte da escola apresentada, estão expostos e mais interessados nas linguagens multimídias que são mais exploradas fora da escola; por isso, a palavra

mudança se apresenta como uma necessidade imprescindível para renovação da educação, visando uma leitura real por parte dos educandos “bombardeados” por outras linguagens não trabalhadas devidamente pelos profissionais da educação. Segundo Orlandi (1988, p.40):

A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderia nos apontar para uma inserção no universo simbólico, que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens não são alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino de leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno.

Na década de 60, começou a existir uma preocupação quanto ao uso ou não de outras linguagens na sala de aula. Um dos empecilhos para utilização da mídia televisiva, por exemplo, era o preconceito dessa linguagem midiática em relação aos conhecimentos chamados de eruditos. Contudo, era inegável que essa linguagem transitava com uma força sedutora entre os alunos em relação ao conhecimento apresentado pela escola; por isso, ficava cada vez mais difícil para os envolvidos no processo ensino-aprendizagem manter o silêncio dela.

A partir da década de 90, os estudiosos da área educacional começam realizar debates, fóruns sobre a possível junção das áreas da educação e da comunicação; assim surgiu a ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação) e se abriu um espaço maior de atuação para o trabalho da INTERCOM (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação). Na segunda metade da década de 90, as tecnologias aparecem em cena no âmbito escolar, por meio da entrada de diversos computadores. A nova inserção foi impulsionada por organismos sociais e internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), os quais têm como meta inicial quebrar o monopólio da transmissão passiva de conhecimentos por meio do professor; contudo, conforme Martín-Barbero (2002, p.56), o discurso criticado pela UNESCO salienta algumas visões educacionais de se equipar a escola, a fim de que os alunos apreendam o mesmo conteúdo, por suporte e não por meio de uma visão renovadora e crítica, resultando em uma fundamentação meramente tecnicista; como é observável a seguir:

A Unesco, em boa quantidade de documentos, mostra a visão que continua prevalecendo e que é puramente instrumental: usar meios televisivos para que mais gente possa estudar, porém estudar sempre a

mesma coisa, ou seja, permitir, por exemplo, que os alunos vejam uma ameba numa tela gigantesca.

Cabe ressaltar a importância da capacitação do profissional da educação, pois não basta a escola apropriar-se dos recursos tecnológicos e pensar que se modernizou, saindo do *status* de atraso, porque estas tecnologias não foram criadas ou descobertas por acaso, cabendo questionar sempre a serviço de quem estão e de quais sentidos elas estão investidas. A capacitação eficaz do profissional é aquela que faz com que este enxergue além das aparências, atingindo a essência das coisas, a fim de que proponha uma prática educacional significativa. Fusari (1994, p.44) observa que:

Na escola, o trabalho comunicacional com a multiplicidade de mídias presentes no mundo contemporâneo não pode ser improvisado, e nem desarticulado de uma proposta educativa que contribua para a democratização de saberes socialmente significativos, produzidos e em produção pela humanidade.

O centro de interesse dos profissionais da área educacional deve ser com a leitura crítica dessas novas linguagens multimídias e não com os suportes tecnológicos, que perpassam a escola sem um direcionamento significativo para o crescimento educacional quanto à questão da recepção. Há de se repensar sempre o porquê da necessidade de inserção dessas novas linguagens no contexto escolar, se de um lado são necessárias para desenvolver as capacidades dos alunos, trazendo mudanças significativas; por outro lado, não devem ser vistas como meras estratégias, a fim de demonstrar que houve uma “modernização conservadora” do ensino. Esta visão é ressaltada por Lopes e Macedo (2002, p.229):

É importante enfatizar que não se trata apenas de novos meios, suportes ou formatos. E, como as tecnologias não resultam necessariamente de escolhas feitas pelas instituições de ensino, sua presença pode não remeter a mudanças significativas do ponto de vista pedagógico.

Um trabalho contínuo e redimensionado faz-se necessário para uma conexão produtiva da mídia e da educação, por meio de um projeto pedagógico, que contemple as controvérsias das linguagens midiáticas inseridas na escola, para que essas tecnologias educacionais não passem a ser tecnicista no sentido de ensinar apenas o óbvio, como efeito de ligar ou desligar um meio midiático. O projeto pedagógico deve

ter como objetivo maior inserir as TIC de modo a produzir estratégias significativas no fazer pedagógico, como contempla Martín-Barbero (1997, p. 256):

As tecnologias não são meras ferramentas transparentes; elas não se deixam usar de qualquer modo: são em última análise a materialização da racionalidade de uma certa cultura e de um “modelo global de organização do poder”.

É possível, contudo, uma reconfiguração, se não como estratégia, pelo menos como tática.

A escola é um espaço privilegiado para a inserção das novas tecnologias, as quais suportam múltiplas linguagens, porque proporciona o aprendizado e o domínio de textos tecidos pela articulação delas, além de poder contemplar os muitos excluídos do contato de forma qualificativa dessas novas tecnologias à disposição do saber. A sala de aula é vista como um espaço que proporciona a interação entre alunos e os professores, que articulam os novos sentidos advindos dos signos, que caracterizam as linguagens dos meios midiáticos.

O professor deixa de ser o detentor do saber, para se tornar um pesquisador audaz e crítico dos paradigmas impostos, das ferramentas usadas, do projeto a ser seguido; sempre atento aos discursos que têm de ser analisados para depois serem reais construtores do saber. O professor caracteriza-se como uma síntese de pesquisador/ investigador/ comunicador do saber, em especial, do saber lingüístico em interação constante da *práxis* social com a *práxis* individual (aprendiz). Conforme é elucidado por Lopes e Macedo (2002, p. 235):

O professor de sala de aula possível - como ela pode ser-, não se deixa seduzir apenas pela atratividade das novas tecnologias, nem privilegia somente a interação dos alunos com elas. Tem, como horizonte, a interação maior; a discussão (das informações coletadas e dos processos vividos) para o confronto dos diferentes percursos (individuais), visando à produção (coletiva) de sínteses integradoras que extrapolam conteúdos específicos.

A apropriação das novas tecnologias proporciona uma abertura para as diferenças individuais em contato com elas, uma interação com nova roupagem para o palco do aprender/ensinar, abrindo um caminho para as novas possibilidades de educação e para os novos desafios do trabalho docente.

Segundo Belloni (2001), duas questões são cruciais e desafiadoras para a educação, a primeira, pauta-se em como a escola pode fornecer subsídios necessários, para que os aprendizes possam utilizar as TIC de forma crítica-reflexiva em sua construção como ser social; a segunda, está voltada para o universo da inclusão dos aprendizes conhecidos como analfabetos multimídias.

O ensino e apropriação das TIC só fazem sentido se exploradas em suas duas principais interfaces: “ferramenta pedagógica” e “objeto de estudo”, isto implica ir além do reducionismo tecnicista em que seus seguidores vêem as máquinas como algo deslumbrante e inócuo, pois o estudo do objeto de forma crítica-reflexiva o avalia em sua totalidade, abrindo caminhos de interações diversas, percorrendo espaços de aprendizagem não como um fim em si mesmo, mas com um processo que ocorre conforme o contexto que está em construção. Belloni (1991, p. 49) realça a visão abordada da seguinte forma:

A idéia fundamental que se destaca destas definições e experiências de educação para a mídia é a necessidade de integrar os meios de comunicação à escola, do ponto de vista dos novos modos de expressão que eles introduzem no universo infantil – “a linguagem televisual”, não apenas como instrumento pedagógico, mas sobretudo como um novo objeto de estudo. A mídia representa um campo autônomo do conhecimento que deve ser estudado e ensinado às crianças da mesma forma que estudamos e ensinamos literatura, por exemplo. A integração da mídia à escola tem necessariamente que ser realizada nestes dois níveis; enquanto *objeto de estudo*, fornecendo às crianças e adolescentes os meios de dominar esta linguagem; e enquanto *instrumento pedagógico*, fornecendo aos professores suportes altamente eficazes para a melhoria da qualidade do ensino, adaptados ao universo infantil.

Uma educação voltada para as mídias não deve deixar de contemplar as questões abordadas, porque todo processo de construção de conhecimento é complexo devido às diferenças entre os indivíduos e, principalmente, aos interesses ideológicos da elite a qual engendra a máquina com a finalidade maior que a sua mera funcionalidade.

Tendo a mídia um caráter múltiplo de linguagens e leituras, é preciso repensar sempre a prática educacional sob esta perspectiva múltipla e ideológica.

A UNESCO (*apud* Belloni, 2001, p. 72), na década de 70, já se manifestava, defendendo um ensino mais abrangente e democrático, com profissionais capacitados para visualizar os anseios das novas gerações.

A noção de educação para as mídias abrange todas as maneiras de estudar, de aprender e de ensinar em todos os níveis (...) e em todas as circunstâncias, a história, a criação, a utilização e a avaliação das mídias enquanto artes práticas e técnicas, bem como o lugar que elas ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação mediatizada, a participação e a modificação do modo de percepção que elas engendram, o papel do trabalho criador e o acesso às mídias.

Nasce uma preocupação crescente em vários setores educacionais (psicólogos, pedagogos, lingüistas, comunicadores, semioticistas, educadores...) sobre a inserção das TIC na escola e, principalmente, com o papel do professor-mediador desse entrecruzar da mídia e da educação, como se refletirá a seguir. Contudo, um dos entraves para a apropriação do saber midiático é que o professor, durante sua formação básica, não tem uma disciplina que contemple as novas linguagens de comunicação.

1.2 Mediação: ensino de novas linguagens

A escola, como palco privilegiado para a apropriação das TIC, é cerne de observação e avaliação da cultura midiática, pois se contempla que ela está em franco atraso aos modos de conceber a linguagem da nova geração, que se impõe a cada dia por suas diversas vozes e formas, principalmente às questões concernentes aos conteúdos das mensagens, das imagens, das linguagens, das percepções, dos pensamentos e das expressões. A nova geração está construindo seus conhecimentos à margem do padrão escolar, seguindo de modo automatizado uma ideologia advinda das mídias.

As crianças e os jovens interagem com as máquinas de forma prazerosa; o aprender neste contexto não é enfadonho e exige pouco esforço mental, pois passam horas do seu dia em jogos, como vídeo-games, ou assistindo a programas televisivos, os quais não exigem uma reflexão crítica. Uma parte, privilegiada financeiramente, destes jovens navega pela internet sob a mesma reflexão abordada. Um exemplo do aprender acrítico são as “famosas” *Lan House* (local onde se concentram vários jovens para interagir como uma gama variada de jogos virtuais).

Esta nova geração constrói seus conhecimentos de forma espontânea, invertendo para si e para as máquinas o real papel da educação. O problema que se elenca é que não se têm aprendizes totalmente passivos frente à linguagem televisiva, mas aprendizes

de seus próprios mundos, com sua própria ética e saber, criando grandes transformações de ordem estruturais em relação a aspectos sociais, culturais, comportamentais.

Belloni (2001, p.19), ao fazer referência a Turkle (1997) concernente à concepção abordada sobre a relação do internauta e a máquina, tem a preocupação em estar chamando a atenção dos profissionais da educação para a necessidade de uma educação para as mídias, pois o aprendiz deve dominar as máquinas quanto ao seu arsenal ideológico e não se deixar dominar por elas; antes deve separar a realidade vivida e a realidade virtual, como pode ser percebido a seguir:

Programas cada vez mais complexos (MUD - *Multi-User Domains*), disponíveis na Internet, permitem aos participantes criarem espaços virtuais e através deles interagirem com outros personagens criados por outros jogadores. Máquinas cada vez mais complexas possibilitam trabalhar com diferentes programas ao mesmo tempo, abrindo várias janelas na tela do monitor, e, por exemplo, fazer o exercício de matemática para a escola ou universidade, ao mesmo tempo em que participa de uma conversa (*Chat*), de um jogo de aventuras ou de “papéis” e mesmo de um jogo de sexo (Turkle, 1997, p.17). Neste caso, a vida real (RL, *real life* na gíria dos internautas) está na janela do exercício de matemática e muitas vezes passa ser encarada no mesmo nível das outras janelas; a realidade “vivida” e a realidade virtual acabam por ser percebidas como equivalentes.

Nota-se que as máquinas estão cada vez mais presentes no contexto social dos educandos, trazendo para estes uma influência inquestionável, isto justifica o porquê da junção mídia-educação. A educação, segundo estudos de Vygotsky refletidos por Oliveira (1997), desenvolve-se com base no percurso histórico-cultural e deve ser enxergada por sua função mediadora entre os conceitos desenvolvidos na prática social e os conceitos científicos, que são sistematizados e organizados pela escola.

A função da escola de ser mediadora merece uma reflexão sobre o sentido que se tem de mediação educacional. Há diferentes entendimentos em relação a essa questão, contudo se deve refletir sob um deles, e esse estudo privilegia o entendimento de mediação educacional, na visão de Belloni (2001, p. 26), em sua concepção mais abrangente:

Do ponto de vista mais amplo da concepção de unidades de cursos de aprendizagem aberta e autônoma, presencial ou a distância – ou seja, desde a perspectiva do processo educacional como um todo- mediatizar significa conceber metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino aprendizagem autônoma. Isto inclui desde a seleção e elaboração dos conteúdos, a criação de metodologias de ensino e estudo, centradas no aprendente, voltadas para a formação da autonomia, a seleção

dos meios mais adequados e a produção de materiais, até a criação e implementação de estratégias de utilização destes materiais e de acompanhamento do estudante de modo a assegurar a interação do estudante com o sistema de ensino.

Sob este entendimento de mediação, os professores ficam perplexos com as TIC, pois a infinidade de informações e o modo como fluem rápidas e impactantes, tornam um desafio para estes profissionais que, muitas vezes, preferem ficar arraigados ao giz e à lousa a enfrentar o papel do novo educador que o meio e, principalmente, a geração multimídia necessita.

O perfil deste novo educador exige um ser em constante interação com o meio, é um educador-pesquisador, que sempre busca respostas às dúvidas que emergem no dia-a-dia, não espera para agir, mas se prontifica a aprender a ensinar a aprender. Não é um ser que trabalha de forma individualizada, mas um ser que valoriza o trabalho em equipe, tanto com seus pares quanto com seus aprendizes. Trata-se de um profissional aberto ao conhecimento como um todo, sem preconceitos para a amplitude dele; não é um profissional moldado, mais um profissional que se constrói diariamente, tendo a certeza que não é um ser finito e pronto, mas um ser em co-construção.

1.3 Escola: palco de reflexões midiáticas

A mudança de paradigmas educacionais é algo inegável, havendo a necessidade de que a escola assuma sua função social criticamente, pois devido à realidade social circundante não se deve acreditar que as famílias tenham condições de desenvolver em seus membros um espírito crítico-eficaz de leitura das mensagens virtuais, cabendo à escola a função de instrumentalizar seus alunos para desenvolverem potencialidades, a fim de que aprendam a fazer uma leitura crítica das mensagens que se encontram expostas no seu universo. Esta visão é contemplada pela UNESCO (*apud* Belloni, 1991, p. 41):

É ilusório pensar que a mídia triunfante e poderosa irá renunciar a seu poder e se adaptar aos objetivos da escola. Também ilusório é esperar que as famílias (sobretudo nas camadas mais pobres) tenham condições de conscientizar seus filhos e educá-los para a leitura crítica das mensagens de televisão. Somente a escola pode – teórica e praticamente – conceber e executar mais esta tarefa fundamental de educação para a mídia. Como depositária do espírito crítico, responsável pela elaboração das

aprendizagens e pela coerência da informação, a escola detém a legitimidade cultural e as condições práticas de ensinar a lucidez às novas gerações. Diante dos desafios da técnica em geral e da mídia em particular, a escola deve se adaptar, se reciclar e se abrir para o mundo, integrando em seu ensino as novas linguagens e os novos modos de expressão.

Uma escola, comprometida com uma educação voltada para a mídia, preocupa-se em formar cidadãos críticos, ativos e co-construtores do processo de ensino/aprendizado, a fim de que tenham consciência de que o processo de aquisição do saber se processa tanto na escola quanto fora dela. E, no caso específico da mídia, a maioria das mensagens midiáticas são recebidas fora do contexto escolar, por isso é preciso que elas estejam inseridas no contexto educacional dos estudantes, para que estes reflitam sobre elas de forma conveniente.

A escola, sendo observada como palco de reflexão das mensagens midiáticas, deve se capacitar para estar fazendo uma releitura delas, mostrando, por exemplo, a real mensagem que uma bela bebida está oferecendo. Para esta releitura, é necessário rever a imagem de diversas perspectivas das linguagens que estão em sua maioria mais implícitas que explícitas. Belloni (1995) afirma que os professores devem se distanciar do “imediatismo típico da mensagem midiática” e se comportar como os maiores responsáveis pelo esclarecimento da mensagem, comprometendo-se eticamente com sua função, fazendo com que seus aprendizes não sejam presas fáceis para as armadilhas de manipulação.

Observa-se que a noção do que é mídia tem que estar bem definida para a escola, a fim de que possa realmente se comprometer com uma educação voltada para ela. A palavra mídia significa meios no que tange ao seu significado literal, que têm sua origem no latim *media*, plural de *médium* que quer dizer meio (o suporte técnico, o veículo, a máquina...) No decorrer dos anos, o significado de mídia evoluiu para novos sentidos, devido à fluidez com que ela se processa no contexto social. Esta abordagem é comentada por Santaella (2003, p. 24):

Ora, mídias são meios, e meios, como o próprio nome diz, são simplesmente meios, isto é, suportes materiais, canais físicos, nos quais as linguagens se corporificam e através dos quais transitam. Por isso mesmo, o veículo, meio ou mídia de comunicação é o componente mais superficial, no sentido de ser aquele que primeiro aparece no processo comunicativo. Não obstante sua relevância para o estudo desse processo, veículos são meros canais, tecnologias que estariam esvaziadas de

sentido não fossem as mensagens que nelas configuram. Conseqüentemente, processos comunicativos e formas de cultura que nelas se realizam devem pressupor tanto as diferentes linguagens e sistemas sógnicos que se configuram dentro dos veículos em consonância com o potencial e limites de cada veículo quanto devem pressupor também as misturas entre linguagens que se realizam nos veículos híbridos de que a televisão e, muito mais, a hipermídia são exemplares.

A escola atual se depara com diversas questões que precisam de respostas, como: Qual é o real papel da escola, dentro de um contexto em que seus formandos são bombardeados pela influência midiática a todo instante, em um mundo pós-moderno seguidor de uma visão capitalista de consumo frenético? Quem capacitará seus educadores, uma vez que estes também sofrem influências midiáticas? Quem educará os comunicadores? Deverá o educador se tornar mais que isto, ou seja, um educador?

Em torno da educação escolar há questionamentos múltiplos em relação ao desinteresse que o educando demonstra ter pelo conhecimento científico e, principalmente, pelo discurso pedagógico sobre ele.

O grande desafio da escola é visualizar que houve uma perda muito grande de sua hegemonia com a ascensão dos programas midiáticos, com relevância para a televisão que se constitui a protagonista nesse contexto. Faz-se necessária uma aliança entre escola e TV, a fim de se desenvolver um caminho de socialização do conhecimento.

A aliança que a escola deve ter com a televisão não se encaminha para a criação de uma TV educativa ou para a programação educativa nela existente, mas para todo tipo de programação e, em especial, para telenovela Malhação dirigida aos adolescentes, que é o principal objeto de pesquisa deste estudo; não deixando de ressaltar que outras programações dirigidas aos adultos também são assistidas, em larga escala, pelas crianças e adolescentes, constituindo campos fecundos de observação acadêmica.

Os alunos, que adentram ao universo escolar, levam uma bagagem constitutiva de disseminação televisual, ou seja, encontram-se alfabetizados pela linguagem televisiva, uma vez que desde pequenos são expostos ao discurso ficcional.

Baccegá (2003, p. 69), ao citar Orozco Gómez, destaca que:

As novas gerações cresceram acompanhadas do rádio e da televisão, dos impressos atraentes, do cinema e dos jogos eletrônicos. As linguagens com que as crianças e os jovens se comunicam provêm em grande medida das imagens e sons que consomem diariamente, para o bem ou para o mal. O avanço das novas tecnologias da informação e da comunicação é assustador, por isso, a alfabetização audiovisual e informática se converteram em uma das competências indispensáveis para compreender e atuar sobre nosso entorno escolar e profissional.

Nota-se que há um desajuste entre o conservadorismo escolar e sua moderna clientela que se refletem na sala de aula, pois os alunos enxergam o ensino administrado na escola como algo enfadonho confrontado com o que a mídia televisiva lhes oferece. A mídia televisiva trabalha alicerçada na estrutura narrativa, trazendo para seu telespectador doses diárias de representação daquilo que ele espera encontrar, trabalhando o campo das emoções, ao contrário do discurso educacional, pautado no cientificismo, em relação à construção do conhecimento, acarretando mudanças substanciais no ritmo da aprendizagem. Por estes motivos, a escola deve estar atenta à influência da televisão em seus educandos, a fim de estabelecer estratégias potencializadoras de transformações das relações da mídia televisiva/ escola, amenizando as conseqüências de desajuste do telespectador/educando adolescente .

Se não houver uma reformulação emergencial da prática educacional em relação ao que foi desenhado sobre o panorama mídia-educação, fica evidenciada uma despreocupação como a missão da educação, tornando-a cúmplice do poder televisivo. Bacciga (2003, p. 70), em seus estudos sobre a relação escola e televisão, afirma que a não observação dessa relação e de seus efeitos de sentido nos educandos podem contribuir para uma continuação de posturas estereotipadas frente ao processo ensino-aprendizado, como se pode visualizar na citação da autora:

Esse desinteresse tem suas raízes também numa postura estereotipada, que é veiculada pela televisão, no que se refere às relações sociais. Ao chegar à escola, o aluno já aprendeu padrões de comportamento, incluindo, muitas vezes, a maneira de estar em sala de aula, que não correspondem à realidade do processo de ensino formal. Outras vezes, aquilo que a TV ensina difere daquilo que o professor ensina, trazendo confusão aos alunos, os quais acabam por optar por aquilo que foi veiculado em linguagem mais agradável: o que ele viu na TV. Mas o que ele vê na TV traz, invariavelmente, em doses maiores ou menores, um ranço de conservadorismo, expresso em atitudes que levam à manutenção do *status quo*, ao racismo e ao consumismo, dificultando, muitas vezes, o desenvolvimento de uma educação mais crítica por parte da escola.

A escola deve repensar sua prática educacional, porque para se constituir como força amenizadora dessas posturas estereotipadas deve trazer para o âmbito educacional o que o seu educando aprende fora dos muros escolares, pois o conhecimento que se constrói além deles incide na aprendizagem escolar. Cabe a escola engendrar espaços para uma real construção de conhecimentos, por meio de discussões, reflexões e críticas sobre o discurso ficcional televisivo, ou seja, deve existir uma verdadeira aproximação entre o discurso pedagógico e o midiático, construindo uma instituição escolar comprometida com a disseminação cultural, em que há lugar para a produção de sentidos.

Baccega (2003, p.77) ao citar Orozco Gómez afirma que para a escola construir em seu âmbito um espaço democrático é preciso alfabetizar seus educandos não apenas na linguagem verbal; mas, principalmente, na linguagem não-verbal:

Alfabetização que, em última instância, mais que de linguagens e meios específicos, é uma *alfabetização cultural* e implica conhecer minimamente as diferentes possibilidades de interlocução contemporâneas para poder ser sujeitos participantes do intercâmbio social. A sobrevivência cultural cada vez mais supõe destrezas comunicativas variadas, uma vez que a cultura se constrói com metodologias e meios também variados. E isso seria o que outorgaria uma racionalidade substantiva a uma “pedagogia” da imagem audiovisual, impressa, fixa ou em movimento dentro dos currículos de Educação para os meios. [...] A Educação para os meios não pode ser apenas uma disciplina a mais. É essencialmente uma perspectiva pedagógica e cultural e supõe um compromisso e uma tomada de posição profissional e política. Alguns autores propõem, inclusive, que essa perspectiva supõe que os professores se assumam(...) e que a escola e a sociedade assim os considerem: como intelectuais a serviço da democracia.

Por meio das delineações do pesquisador em questão, é preciso abrir as portas da escola para a cultura circundante a ela, a fim de que haja em seu bojo uma cultura mais ampla, que contemple os avanços tecnológicos e não apenas as artes e letras já institucionalizadas pela instituição escolar.

CAPÍTULO 2

TELEVISÃO, LINGUAGEM E ADOLESCENTE

2. Apresentação do capítulo

O segundo capítulo aborda temas referentes à televisão, à linguagem e ao adolescente, com foco na telenovela, a fim de se vislumbrar um panorama da mídia televisiva, em especial, a telenovela *Malhação* e sua relação com a linguagem e o público-alvo da pesquisa: os adolescentes; adentrando pelos caminhos das condições de produção do discurso ficcional.

O capítulo se organiza nas seguintes subdivisões: 2.1 – Uma breve revisão histórica da televisão; 2.2 – Televisão no âmbito escolar; 2.3 – O adolescente e a mídia televisiva; 2.4 – Telenovela; 2.5 – a trajetória da *soap opera* *Malhação*; 2.6 – Análise da linguagem televisiva com foco na telenovela.

2.1 Uma breve revisão histórica da televisão

O surgimento da televisão brasileira tem seu marco principal em 18 de setembro de 1950, podendo-se afirmar que o discurso televisivo no país está relacionado ao início das transmissões de televisão e o grande responsável pela inserção desta no contexto sócio-econômico brasileiro foi o empresário Assis Chateaubriand. Corrobora para esta proposição as palavras de Baccega (2003, p. 125): “A televisão chega ao Brasil, em 18 de setembro, trazida por Assis Chateaubriand, responsável pela implementação da primeira emissora de TV no país – a TV de Chato – mais tarde TV Tupi”.

Por meio de investimentos financeiros, Chateaubriand adquiriu equipamentos nos Estados Unidos e trouxe a televisão para o Brasil, criando a *TV Tupi Difusora* de São Paulo.

Apesar de críticas sofridas pelo engenheiro norte-americano, diretor da *NBC-TV*, que veio ao Brasil a fim de “acompanhar” a instalação da *TV Tupi*, esta entrou no ar

com sucesso, satisfazendo o anseio da sociedade que acompanhava o fenômeno revolucionário da televisão.

Na concepção de Moraes (1994, p.503) o primeiro programa de televisão brasileira foi correto do começo ao fim:

Improvisado e irresponsável, é certo, mas impecável. Ao final de duas horas de programação, só um especialista familiarizado com o funcionamento de um canal de TV (e não havia ninguém assim no Brasil) poderia perceber que apenas duas, e não três câmeras, haviam funcionado.

As primeiras transmissões privilegiaram o entretenimento, com a apresentação de shows de variedade e de programas infantis. Segundo os relatos de Campedelli (1985), a TV Tupi de São Paulo levou ao ar, em sua transmissão inaugural, um programa humorístico de Mazzaropi, um número musical teatralizado, uma cena romântica pelos atores Walter Foster e Lia de Aguiar, um quadro esportivo, um número de bolero e um sorteio de prêmios, guardando semelhanças com as transmissões atuais. Importante salientar que a TV Tupi foi concebida para atender à alta sociedade da época. E como esta apreciava assistir às apresentações musicais e artísticas, a programação da Tupi seguiu este padrão, isto também se explica pelo fato de que, na época, a nova tecnologia estava disponível apenas aos proprietários de cerca de 200 aparelhos espalhados pela cidade de São Paulo.

Os programas eram transmitidos ao vivo do próprio auditório e, apesar de todo êxtase que a televisão provocou na época, é importante ressaltar que muitas dificuldades foram enfrentadas, pois tudo era muito rústico, precário e improvisado e a imagem era visualizada em preto e branco em aparelhos enormes.

Os profissionais do rádio que migraram para a televisão sofreram algumas dificuldades para se adaptar à linguagem televisiva; contudo, esta dificuldade foi aos poucos superada, uma vez que aqueles estavam acostumados a técnica do improviso, conforme foi comentado pelo Canal da Imprensa (2005):

Profissionais que encantaram ouvintes do rádio passaram a ser vistos na telinha da Tupi. Como o rádio era um veículo cercado por improvisações, as dificuldades apresentadas pela TV eram facilmente resolvidas. Atores e figurantes estavam prontos para qualquer atuação de última hora. Nomes conhecidos apenas pelas suas vozes no rádio como Hebe Camargo, Lima Duarte,

Lolita Rodrigues e Mazaropi, deram os primeiros passos na telinha e fizeram sucesso.

Apesar da televisão se mostrar vislumbrante e encantadora, sua trajetória de criação no mundo precisou de muita dedicação de pesquisadores diversos e de anos de estudos para o seu real nascimento, o que se pode constatar na seguinte afirmação da Rede Gazeta (2005):

A palavra televisão foi inventada em 1900, pelo francês Constantin Perskyi. Vem da junção das palavras tele (longe, em grego) e videre (ver, em latim). Perskyi apresentou uma tese no Congresso Internacional de Eletricidade, em Paris cujo título era “Televisão”. A tese descrevia um equipamento baseado nas propriedades fotocondutoras do selênio, que transmitia imagens à distância. Em 1906, Arbwhnett desenvolveu o sistema de televisão por raios catódicos, que empregava a exploração mecânica de espelhos somada ao tubo de raios catódicos. O mesmo seria feito na Rússia, por Boris Rosing. Por isso não se pode atribuir a invenção da televisão a uma única pessoa. Os novos equipamentos eram construídos a partir de experiências anteriores de outros pesquisadores.

O surgimento da televisão no Brasil deve ser compreendido, no entendimento de Caparelli (1982), dentro do contexto mais amplo do desenvolvimento capitalista que, a partir da década de 50, estabelece uma nova ordem mundial, em que o capitalismo deve estruturar-se em um modo de produção material e intelectual, engendrando idéias, valores e doutrinas.

Isso demonstra que, embora, o Brasil tenha passado por diversas e profundas transformações econômicas em décadas posteriores, é na década de 50 que se marca uma reordenação no mercado brasileiro, através das operações comerciais, financeiras e industriais de grandes corporações, em sua maioria de origem estrangeira, e a Revolução de 1964 confere caráter estrutural à economia.

Na década de 60, as transmissões brasileiras adquirem maior repercussão com a proliferação das emissoras televisivas e a unificação da programação promovida pela utilização do *video-tape* – técnica que permite gravar som e imagem para exibição posterior. Por meio dessa técnica, as 20 emissoras espalhadas pelas principais capitais brasileiras criaram grades de atrações e estabeleceram critérios para a venda de publicidade, com preços diferenciados para horários diversos e pacotes para exibição de comerciais em programações variadas, fortalecendo o mercado.

Desta forma, a história da televisão brasileira pode ser dividida, segundo Caparelli (1982) em duas fases. A primeira, que vai do seu surgimento em 1950 até 1964 e é caracterizada pelo investimento nacional, pela improvisação e pelo pioneirismo e a segunda, caracterizada pela entrada de investimentos estrangeiros, especialmente norte-americanos, e pela profissionalização e aperfeiçoamento das empresas.

Analisando-se os grupos que constituíram a primeira e a segunda fase da história da televisão, pode-se caracterizar a primeira como a do “Império Chateaubriand”, em alusão ao poder exercido pelas empresas Associadas de propriedade de Assis Chateaubriand no setor de comunicação nacional e a segunda como a do “Monopólio da Globo” que, a partir de 1964, cria um dos maiores conglomerados de comunicação do Brasil e do mundo.

No império Chateaubriand, a televisão começa a se desenvolver nos principais pólos econômicos do país, nos quais os Diários Associados – jornais do Grupo Chateaubriand, já estavam consolidados. As primeiras emissoras televisivas eram totalmente dependentes da tecnologia industrial norte-americana que não só fornecia os equipamentos técnicos para as primeiras transmissões como também os receptores que começam a fazer parte dos lares brasileiros. Em termos de programação, havia uma transposição do rádio para o novo meio, tanto em relação aos recursos humanos quanto em relação aos programas. Porém, como ainda não havia o *video-tape*, toda a programação televisiva era produzida nas regiões e, apesar de já passar por uma padronização na sua forma e conteúdo, era caracterizada por elementos da cultura local, o que definitivamente deixa de acontecer a partir da integração que ocorrerá com o surgimento das grandes redes de televisão na década de 60.

2.2 Televisão no âmbito escolar

A televisão está presente no âmbito escolar, com suas vozes, seus diálogos, perspectivas e implicações e não há como calar ou fechar os olhos para esta linguagem que invade o espaço escolar, com uma forma esmagadora em relação ao discurso unívoco que tenta se sustentar.

Nesta perspectiva reside a importância da televisão no contexto educacional, pois as crianças que adentram neste espaço já trazem em si uma enorme carga da linguagem televisiva, que é cultivada pelo próprio discurso televisivo, o qual se adapta

às faixas etárias e suas necessidades de satisfação. A televisão pode ser vista neste panorama como a mãe, o pai, o irmão, a amiga...enfim, a companhia eletrônica mais peculiar em todos os tempos. Rocco (1991, p. 241) observa que:

O poder e a penetração do veículo são imensos. Milhões de pessoas se ligam efetivamente à televisão durante muitas horas de seu dia. Se alguns poucos se colocam contra ela, a grande maioria, no entanto, permanece diante do vídeo entre quatro e cinco horas diárias em média, média essa que chega a dez horas entre as pessoas da terceira idade. Os pequenos, de três a doze anos, assistem à TV aproximadamente seis horas por dia. E qual a razão?(...) ninguém pode negar o poder de sedução exercido pela TV, bem como a força magnetizante com que se mostra aos indivíduos.

Com base nesta linguagem magnetizante, é preciso questionar como a escola poderá enfrentar os meios eletrônicos, que se multiplicam e se desenvolvem criando atrativos cada vez mais sedutores. A escola tem alguma perspectiva frente a esses meios? Não se trata de competir com os meios tecnológicos, mas incorporá-los, criticamente, no sistema educativo. Nesta concepção, o educador não é o transmissor ou reproduzidor de saberes, pois os meios, devidos às suas especificidades o fazem muito bem, trata-se, portanto, de repensar a postura do novo profissional da educação que o mercado exige.

Um profissional da educação, engajado em seu compromisso de educador, deve reconhecer que seus educandos precisam saber ler as mensagens midiáticas que lhes chegam, pois se estão continuamente expostos a elas, é preciso decodificá-la para seu próprio crescimento, uma vez que não se admite mais que um educando após adentrar à escola, permaneça com sua consciência embotada ou atrofiada perante as ideologias presentes nas mensagens midiáticas, uma vez que este vá a escola para adquirir ferramentas que o capacite para interagir com o mundo globalizado em que está inserido. A escola deve fazer com que o aluno ultrapasse o nível da consciência ingênua e atinja o nível da consciência crítica. Faz-se necessário que a escola integre a linguagem televisiva dentro do processo educativo, como salienta Penteadó (1991, p. 08):

Em local privilegiado do meio social do educando, “jorrando informações”, instala-se a TV: sedutora, atraente, de fácil acesso, cobrindo extensas regiões geográficas e, nestas, todas as regiões socioculturais que por ela se espalham, com ampla, senão universal, procura, e, vale ressaltar, ao que tudo indica atingindo os objetivos a que se propõe. Ela mesma, a TV, constituindo parcela significativa da realidade vivida pelo educando no seu meio; ela mesma sendo utilizada como recurso natural, na tentativa de se vencer a limitação representada pela falta de acesso a outros recursos, além de superar deficiências educacionais (...). Tais considerações recomendam uma cuidadosa análise do fenômeno “televisão” nas suas possíveis relações com a escola, com vistas a um delineamento preciso e claro de seu melhor aproveitamento, por parte das instituições encarregadas da formação do ser humano, na sociedade brasileira voltada para a construção do projeto democrático.

É pertinente perceber o espaço que o mundo dos meios de comunicação ocupa na vida dos educandos que advém à escola, para que ocorra uma efetiva transformação do espaço escolar. A escola tradicional tende em resistir às inovações, a fim de perpetuar os conhecimentos sistematizados, dominados e saboreados ao gosto da dita educação formal, perpetuando desta forma uma cultura oficializada, ou seja, já estabelecida. Sob esse prisma, a escola cumpre seu papel de mantenedora da ordem existente, como um aparelho de controle social.

Observa-se que as escolas, em sua maioria, preocupam-se com a tradição temática oficializada, dando pouca atenção aos meios de comunicação de massa. Como já foi possível observar, os temas da TV estão presentes na escola através dos alunos; contudo, são ignorados frente aos saberes ditos “essenciais”.

Uma pedagogia da educação não deve ignorar a realidade vivenciada pelos educandos, atual e profundamente marcada pelo discurso televisivo, direcionando suas bases para a utilização da imagem e de todo processo dialógico das mensagens midiáticas, para a construção da consciência crítica do aluno e, conseqüentemente, da leitura dessas mensagens, a fim de se apropriar das ferramentas necessárias para a atuação do ser como agente do processo e não como suposto receptor.

A televisão possui uma programação que sintetiza diversas linguagens. É preciso constatar como estas linguagens se estruturam entre si, e qual é o efeito global que elas produzem em seus telespectadores. Esta função cabe a educação, contudo Citelli (2002, p.19) deixa entrever em seus estudos sobre a escola e os meios que:

(...) os alunos vivem uma intensa relação com as linguagens e o conhecimento não sistematizados pelo discurso didático-pedagógico e promovem uma

circulação que resulta em discussões, troca de experiências, estratégias de socialização, que, se obliteram e preferem a zona do silêncio no momento sacralizado da aula.

É importante notar que o autor deixa explícito que há duas linguagens opostas no ambiente escolar que constituem saberes de um mesmo ser, ou seja, a linguagem sacralizada do discurso pedagógico e a linguagem midiática, de grande poder de fascínio e persuasão, a qual os educandos estão expostos várias horas de seu dia em contraposição ao tempo vivido no ambiente escolar.

Embora vários teóricos já tenham pesquisado o impacto da televisão frente ao ambiente escolar, a fim de elucidar o educador de sua necessidade de mudança metodológica de ensino em relação aos meios emergentes, nota-se uma paralisia da escola em analisar, questionar e interpretar junto aos educandos a linguagem dos meios. Talvez isto se deva ao fato de que algumas dessas linguagens sejam desconhecidas dos educadores, devido à economia que envolve sua categoria profissional, que o coloca em uma posição de trabalhador do falar, do giz e do quadro-de-giz, afastando-o da categoria de professor-pesquisador do seu fazer pedagógico.

Nesse sentido há de se repensar a formação do profissional da educação e sua remuneração, a fim de que se construa uma educação conectada ao mundo fora das paredes escolares, uma educação realmente construída em conjunto com as modernidades de um mundo globalizado, arquitetada como um nado sincronizado em seus movimentos. Segundo Citelli (2002, p.23):

Não se está, evidentemente, imaginado, nos quadros da escola brasileira que temos, a existência de um professor capaz de dominar e operar todas linguagens. Seria um contra-senso. É preciso considerar, porém, que a presença das novas tecnologias no cotidiano dos alunos obriga – e obrigará cada vez mais – a se repensar as próprias estratégias de formação dos profissionais em educação. E, no que diz respeito aos educadores em exercício, serão necessários programas de formação continuada em serviço com vistas a responder às demandas colocadas por aquelas linguagens.

2.3 O adolescente e a mídia televisiva

Há vários estudos que deslumbram uma divergência quanto à exatidão da faixa etária correspondente à adolescência, isto se deve ao fato de que vários fatores incidem

na questão física, psicológica e, principalmente, na cultural; além desses aspectos, não há como negar a complexidade que está presente na constituição dos adolescentes, pois é uma fase demarcada por difíceis alterações, considerando que ela tem como característica fundamental a transição da fase infantil para a fase adulta, em que há uma necessidade de entendimento da vida e seu funcionamento dentro de uma prática social.

Esta pesquisa contempla a visão de adolescência segundo Outeiral (1994, p.12), a qual se mostra:

(...) como um período que se caracteriza por transição, transformação e rebeldia. Transição e rebeldia porque o jovem passa da infância para a vida adulta e vive uma fase de muitas transformações, físicas, psíquicas e socioculturais que o expõem a novas e diversificadas exigências.

Os adolescentes como estão constituídos dentro de uma prática social têm ocupado suas posições em relação a necessidades de serem ouvidos e atendidos em seus anseios de sobrevivência e se nota que isto faz emergir o período de tensão em que sobrevivem, pois, ao mesmo tempo, que gostam de impor suas vozes no seio social, há momentos em que estas vozes estão abafadas ou são ensurdecidas por discursos de instituições como a escola, igreja, televisão, dentre outras.

Com a evolução tecnológica, os adolescentes atuais pertencem a um mundo multimídia, onde aprenderam a interagir com diversas linguagens em contraponto com a maioria dos profissionais de educação que não evoluíram nesse aprender das novas linguagens. Isto acarreta na dificuldade de aceitação, pela maioria dos adolescentes, da funcionalidade da educação, gerando uma espiral de tensões na questão ensino/aprendizado.

Em relação ao parágrafo anterior, Porto (2000, p.46) faz uma distinção entre os adolescentes, a escola, e o mundo imagético, explicitando por que existe uma zona tensional entre estes. Segundo a pesquisadora, os adolescentes:

Utilizam-se de referenciais diferentes daqueles dos adultos para lidar com os compromissos, apesar de a família e a escola desconsiderarem esse dado. Vivem num universo marcado pela saturação de imagens e alfabetizam-se utilizando símbolos “imagéticos” associados à cognição, e não apenas símbolos “cognoscitivos”, como as gerações anteriores que se alfabetizavam pela leitura e escrita de palavras e textos (símbolos cognoscitivos). Hoje as crianças, antes de freqüentarem as escolas, já constroem códigos para “ler imagens e sons” (símbolos imagéticos).

Embora a criança seja constituída num mundo em que o avanço tecnológico faz parte do seu desenvolvimento, de seu modo de interação com o seio social, nota-se que há poucos estudos na área acadêmica voltados para a relação do adolescente e a TV. Este é, com certeza, um dos fatores que corroboram para o distanciamento da escola e da mídia televisiva, a qual exerce um poder de sedução muito maior que a instituição escolar. A pesquisadora Witter (1991, p. 60), em sua dissertação de mestrado, levantou dados referentes à relação dos adolescentes e a TV e concluiu que:

(...) em teses de doutorado no exterior, o adolescente vem tendo uma posição apreciável. Todavia, esta não parece ser a situação no Brasil, porém, dada a inexistência de um *Abstract* sobre a produção brasileira, não foi possível uma avaliação sistemática.

Fischer (1993), em seus estudos sobre a TV e o adolescente, observa que os adolescentes manifestam uma preferência em relação à mídia televisiva, uma vez que esta apresenta em seu universo uma diversidade de programação para diferentes momentos, sejam estes de lazer, informação, cultura, interação, identificação, fantasia, realidade... além de terem contato com linguagens verbal e não verbal de fácil entendimento se analisadas em sua superficialidade, por isso apresentam uma preferência por narrativas historiadas, como: novelas, filmes, desenho animado e shows.

Observando a preferência dos adolescentes não há como contestar que a TV tem uma relação de “completude” entre o que vivem e o que fantasiam. A TV é vista como uma fonte de saciedade para as imperfeições que se encontram no mundo real. Por meio destas análises, a autora, em questão, ilustra por que os adolescentes têm preferências por narrativas historiadas:

(...) a predominância de temas relacionados com a emoção (...) ligada à relação amorosa entre homem e mulher, pais e filhos, produz nos telespectadores uma adesão quase irrestrita às telenovelas (...). São temáticas das narrativas televisivas – a confusão entre o real e o imaginário (...) e a questão do amor, revestida de um caráter mitológico intenso (...). (FISCHER, 1993, p. 44-45)

O adolescente busca identificações com os enredos das narrativas ficcionais e quando se envolve, profundamente, com elas é porque houve um processo de identificação com as personagens e transportam para si o poder de “ser” a personagem

ali representada, saindo de um patamar real para um patamar mítico; seus desejos vão se realizando como um sujeito participante do fenômeno e não como um mero ser passivo frente ao universo ficcional. Há nesta perspectiva uma ilusão de poder ser, de poder viver, de poder conquistar, com a garantia que tudo dará certo na chegada do *happy end*.

Por meio do processo de identificação com o mundo ficcional, os adolescentes se constroem e interagem em um mundo constituído de estereótipos e *merchandising* comercial e social, que os envolvem, construindo padrões de ser e de pensar, principalmente em relação ao consumismo e a posição que o adolescente tem de incorporar “receitas” estereotipadas para ser aceito no mundo real. A TV, neste aspecto, é uma arma poderosa em relação às outras fontes de entretenimento e informação, pois ela está presente no cotidiano dos adolescentes, independente de classe social e ocupa o maior tempo livre dos educandos, encarregando-se de construir padrões de comportamento, valores e projetos de vida.

Witter (1991, p.119-120), ao analisar a influência da mídia televisiva nos adolescentes, citando a visão de McMullen, conclui que:

(...) os telespectadores acreditam que os modelos televisivos são exemplos concretos de como as pessoas são na realidade. Justamente por pensar assim, os adolescentes procuram, a todo o custo, atingir este **padrão de beleza física**, preocupando-se enormemente com a imagem dos seus corpos (...) havendo relação significativa de impacto na auto-estima do usuário da mídia...

Há um determinado tempo, o adolescente, que trilhava a vertente acima abordada, era considerado pelo universo de pesquisadores como um ser alienado; atualmente, o termo alienação vem revestido de uma nova roupagem produzida pelo sistema capitalista, a chamada globalização. Porto (2000, p.53) citando a visão da psicóloga Cecília Pascatore Alves, define em que sentido o termo globalização é compreendido neste contexto:

(...) os jovens são influenciados pelo capitalismo e procuram adaptar-se às formas criadas pela indústria cultural para serem considerados normais. Comenta que a globalização operada via TV adapta-se à dinâmica dos adolescentes, que tem entre suas principais características “o desejo de controlar o mundo”. Através da TV, o jovem tem a sensação de estar presente em todos os eventos, o que por si só não significa reflexão e conscientização sobre estes.

Os adolescentes, apesar de pertencerem a uma faixa etária de não serem considerados nem adultos, nem crianças, constituem um grupo social que tem formas próprias de se expressar e de interagir na prática social. Estas vozes que se fazem ouvir, criam representações do simbólico e do real, constituindo-se num campo imaginário em que reina uma ideologia a mercê de classes elitistas. Ao mesmo tempo em que querem controlar o mundo, há um controle não aparente sobre adolescentes via mídia televisiva. Foucault (1999a, p.143) analisa a vigilância hierárquica presente na vida social, como se pode observar a seguir:

O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam. Lentamente, no decorrer da época clássica, são construídos esses “observatórios” da multiplicidade humana para as quais a história da ciência guardou tão poucos elogios. Ao lado da grande tecnologia dos óculos, das lentes, dos feixes luminosos, unida à fundação da física e da cosmologia novas, houve as pequenas técnicas das vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ser vistos; uma arte obscura da luz e do visível preparou em surdina um saber novo sobre o homem, através de técnicas para sujeitá-lo e processo para utilizá-lo.

As reflexões dos pesquisadores reiteram uma percepção de que os adolescentes não são meros sujeitos passivos frente à mídia televisiva, eles também constroem com a mídia o que querem ver, receber ou ouvir. A influência da TV pode ser ampla, moderada ou restrita e isto vai depender das constituições dos adolescentes como sujeitos pertencentes à historicidade; neste aspecto, a instituição escolar possui uma grande responsabilidade para a vida de seu educando, proporcionando uma leitura crítica da mídia televisiva. A TV, neste sentido, constitui-se em uma via de mão dupla, pois influencia e é influenciada. A influência dos adolescentes em relação à televisão se explica e é permitida pela necessidade de audiência que a mídia em foco requer.

Em relação ao poder de influência existente entre o adolescente e a TV, para esta pesquisa, é importante problematizar quem possui maior poder de indução, pois é nesta perspectiva que os profissionais da educação poderão agir eficazmente para a formação de sujeitos potencializadores de transformações sociais. Se existem influências, existem os efeitos sociais que a TV traz por meio das linguagens televisivas ao público adolescente. Esses efeitos sociais produzem sentidos sociais que refletem construções identitárias, as quais se presentificam em vários espaços sociais, sendo pertinente para o

estudo a presença dessas identidades na sala de aula, pois em suas constituições há um universo de linguagem televisiva, a qual poucos profissionais sabem trabalhá-la no sentido de reelaboração ou de desconstrução discursiva através do entendimento de que não existe no campo da linguagem um sentido simples e aparente, mas uma gama de sentidos.

Ao analisar o perfil dos adolescentes, Abramo (1994) relata que estes são heterogêneos e têm necessidades especiais, como pertencerem a grupos para que possam afastar a insegurança comum a esta faixa etária e, também, para produzirem seus processos de identificação e laços de solidariedade.

Alves (2000), em seus estudos, relata que existem 07 (sete) grupos sociais de adolescentes distintos; são estes:

As “Patricinhas”, que se caracterizam pelo consumo desenfreado e pelo comportamento politicamente correto, principalmente em relação a atitudes sociais embasadas nas regras de etiqueta. As roupas devem ser de *griffes*, o cuidado com a aparência é essencial. Gostam de estar acompanhadas pelos chamados “Mauricinhos”. Tem como forte característica o preconceito ao que foge as normas de condutas do grupo em questão, considerando o que vem de encontro como “coisas de pobre”.

Os “Melaleiros” se caracterizam pelo gosto exótico de roupas e pelos tons escuros, geralmente o preto. Utilizam-se de diversos colares, anéis, brincos, *piercing*, tatuagens. Os cabelos, em geral, são longos. Não costumam respeitar regras estabelecidas socialmente. Gostam de ter domínio do tempo, por isso, geralmente não chegam no horário devido em seus compromissos, principalmente se estes lugares se referem à escola. Nos *shows*, gostam de mostrar aos demais suas características “admiráveis”: domínio do local, gírias, palavras de baixo-calão, habilidade de briga e de confusão. Em sua maioria, são alunos já reprovados em séries escolares.

Os “Internautas” como a própria terminologia declara, são os alucinados pela internet, vivem em busca de aventuras por meio dos jogos eletrônicos, adoram interagir via *MSN, CHAT, BLOG...* A vida dos internautas se constitui num universo *on-line*, em que os *sites* adquirem o sentido de endereço eletrônico para os encontros.

Os “Lutadores” possuem como característica marcante o gosto por atividades físicas voltadas para as artes marciais. Usam a maior parte do tempo livre condicionando o físico. São admiradores de músculos em evidência, por isso utilizam anabolizantes, a fim de garantir um visual “sarado”. Aparentemente, são considerados briguentos e agressivos, contudo só em termos de fama. Projetam para suas vidas, em

relação a namoro, algo sério, que leve a concretização de um matrimônio. Há uma preocupação com o trabalho, pois eles têm um ardente desejo de sustentar a futura família.

Os “Clubbers” caracterizam pelo gosto do movimento, são jovens que se encontram na *night*, a fim de aproveitar as músicas alucinantes da discoteca. A música preferida é o techno. Procuram divertir-se por meio do barulho e de alucinações. Não gostam de pertencerem à estética do politicamente correto, por isso procuram o diferente, visualizado, principalmente na indumentária e no próprio corpo. Quanto às vestimentas, seguem a moda do “vale tudo”, desde que o enfoque esteja no diferencial. Apresentam-se de cabelos pintados de cores diversas e fortes; os olhos não devem estar à mostra, por isso óculos enormes e com *design* exóticos são preferidos; os *piercings* são imprescindíveis, principalmente na língua; as tatuagens seguem estilização de motivos tribais e diversos adereços são bem-vindos para a produção do ser diferente às convenções consideradas aceitas ou corretas na prática social.

Neste grupo (“Clubbers”) há uma liberdade embasada pela ausência de tabus, os adolescentes são livres para o uso de drogas, sendo o *ecstasy*, a droga preferencial pelo grupo; em relação à sexualidade, seguem o pensamento do “vale tudo”, pois o que importa é o prazer total, independente de aspectos como: diferença de idade, pares do mesmo sexo, lugar adequado para uma relação sexual, fidelidade a um só parceiro.

Os “Skatistas”, grupo muito peculiar, pois o que realmente os interessa é o poder da adrenalina, ou seja, “altas aventuras”, desafios constantes. Tem sempre o desejo de superar os limites possíveis, estão sempre dispostos a instigar o desconhecido. Apesar deste destemor quanto ao novo inusitado, são considerados pacíficos e muitos ainda são virgens, não por falta de namoradas, mas sim pelo fato de estarem envolvidos com seu esporte, em que a competição para a invenção de manobras radicais, acrobacias alucinantes são cruciais para o desenvolvimento do esporte e do skatista. O discurso deste grupo é embasado nas formações discursivas que os identificam, pois as conversas giram em torno do esporte em foco e de pessoas que vivem e “transpiram” o *skate*. A rapidez é uma característica deste grupo; tudo deve fluir rapidamente, assim como o *skate* flui em uma descida, cheia de apresentações acrobáticas em questões de minutos ou segundos.

Os “Novos *Hippies*”, seguindo algumas tradições dos *hippies* dos anos 60, fase áurea do movimento, envolvem-se plenamente com a música e, em especial, a música do país em que residem, valorizando a música popular brasileira. Eles têm uma

predileção pela natureza, pois em suas férias gostam de estar em harmonia com ela, buscando a paz e a tranquilidade que nela encontram; este apego ou refúgio na natureza, mais especificamente nas montanhas, remonta-se à estética literária conhecida como arcadismo, em que os árcades iam ao encontro das montanhas para estar mais perto de Deus, da harmonia e do equilíbrio perfeito entre corpo e espírito, fugindo da vida agitada e desequilibrada da cidade. Quando vão à montanha sempre levam, em suas mochilas, chocolate e maconha.

Após o apogeu do movimento *hippie*, que ocorreu na década de 60, seus seguidores devido às transformações da historicidade, são reconhecidos como “bichos-grilos” e, atualmente, seus herdeiros são reconhecidos por *freaks*, palavra originária da Inglaterra, significando pessoa muito “doidona”. Em relação ao figurino gostam de vestimenta *light*, saias rodadas e leves, sandálias tipo chinelo; adereço como colares variados não pode faltar. Quanto à carreira profissional a tendência é realizar-se pela arte. Os jovens não costumam enfrentar a vida de forma angustiante, sempre se apresentam tranquilos aos desafios da vida; por isso, enfrentam o vestibular de uma forma bem *zen*.

Embora, os adolescentes se dividam em grupos, buscando segurança e identificação, nota-se que há uma tendência no mercado em homogeneizar os jovens, através de marcas de roupas, estilos e até que tipo de alimentação deve ser ingerida; dessa forma, encontramos a maioria dos adolescentes revestido pelo *jeans* e pelas camisetas, consumidores de alimentos tipo *fast food*, refrigerantes e de aparelhos eletrônicos. Esta tentativa constante de homogeneização é perpassada pela ideologia que por meio de alguns suportes (internet, televisão, revistas especializadas) tentam “criar e recriar” a geração *teen* - termo criado, segundo Alves (2000, p.24) em um artigo de 1945, por Elliot E. Cohen no *New York Time*”.

Segundo as análises de Alves (2000), os adolescentes deixam a fase infantil cada vez mais cedo, isto é observável tanto no aspecto físico quanto no aspecto psicológico. Também segundo a autora as adolescentes de 15 (quinze) anos mostram um corpo bem desenvolvido e uma cabeça de mulher de 35 (trinta e cinco anos). De modo geral, os adolescentes consideram-se bem preparados para a vida, acreditam que vão conseguir vencer os obstáculos da vida sem a intervenção de pai ou de mãe, acreditam em si, no seu potencial.

Corroborando os estudos de Alves (2000), esta pesquisa observa que os adolescentes têm evoluído física e psicologicamente, mas o auxílio que o adolescente

afirma não precisar da família é resultado de que ele não está mais no foco do parentesco, mas sim nas relações virtuais, via internet e, principalmente, devido ao fácil acesso econômico, via mídia televisiva, em que apreendem as informações de que necessitam, não deixando à margem as revistas produzidas para esclarecer as dúvidas e os conflitos que este público-alvo apresenta. Há, dessa forma, um descentramento gradativo da fonte de informação da família para outros suportes, sejam eletrônicos ou impressos.

Um estudo realizado pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) em 2002, intitulado *A Voz dos Adolescentes*, revela que “adolescentes brasileiros passam uma média de quatro horas por dia frente à tevê”. Esse tempo é variável dependendo da região em que estão localizados estes adolescentes, além de fatores que envolvem aspectos socioculturais e socioeconômicos. A pesquisa realizada pela UNICEF e apresentada por Vivarta (2004, p.10) traz uma distinção em números percentuais em relação às classes sociais dos adolescentes e a região a que pertencem.

Nesse sentido merecem reflexão outros dados levantados pela pesquisa do Unicef: 51% dos adolescentes declararam ter na televisão sua principal forma de entretenimento; a grande maioria (63,4%) considera a programação vinculada por nossas emissoras como sendo de boa qualidade. Dentre os que discordam dessa última afirmação, o maior percentual está na classe A (20,1%). Além disso, o documento aponta que as audiências de diferentes regiões brasileiras apresentam perfis próprios. No Sul, por exemplo, são jovens da classe C os que mais assistem à televisão (4h16), pouco mais que o dobro do tempo daqueles que menos ficam diante do aparelho (classe D, com 2h).

No Nordeste, o quadro muda bastante: a maior quantidade de tempo fica com a classe A (4h41), e apesar de ser também a garotada da classe D a que menos assiste, o número de horas praticamente duplica em relação ao Sul (3h45). De maneira geral, a faixa etária dos adolescentes que mais passam seu tempo diante da tevê é a de 12 a 14 anos.

É importante analisar, também, a pesquisa realizada pela CPM Market Research (empresa de pesquisa de opinião de mercado) citada em Vivarta (2004, p.13) que revela os motivos que levam os adolescentes a assistir aos programas televisivos (...) “Para a CPM, as respostas foram: “falta do que fazer” (31%), “para ter informação” (29%), “para me divertir” (23%), “para relaxar” (12%) e “para não pensar nos problemas” (4%)”.

Se há um interesse em se obter informação por meio da tevê é necessário questionar que informação é esta que esta sendo veiculada na mídia televisiva. Obtém-se como resposta que a notícia que os adolescentes procuram vai além de conteúdo científico, no caso de telejornais ou de documentários; são dados que vão ao encontro

de suas necessidades, portanto um pacote diverso de informações advindas de um mundo ficcional, por isso a televisão preocupa-se com as linguagens que utiliza para captar o possível das carências seja de caráter informacional ou não de seu público-alvo.

Na novela, no seriado, no documentário, no noticiário, nos programas de jogos ou de entrevistas, de fofocas ou de esporte, nos musicais e na publicidade, a tevê fornece pacotes de informação – sobre prioridades e irrelevâncias, causas e conseqüências, padrões estéticos, morais ou profissionais, questões de gênero e de nacionalidade, cultura política, etc. Essas informações podem ser corretas ou não, intencionais ou não, verdadeiras ou ficcionais, insistentes ou passageiras, mas estão ali, sendo servidas, igualmente a espectadores atentos ou desatentos, críticos ou apáticos, curiosos ou acomodados. (VIVARTA, 2004, p.13)

Em relação ao entretenimento que a TV oferece aos adolescentes, que os levam muitas vezes a divertir-se ou relaxar, há uma preocupação por parte de alguns programas que oferecem este riso fácil por meio de humilhações, estereótipos e preconceitos, reforçando um certo pensamento medíocre. Este tipo de entretenimento é observável, geralmente, em programas humorísticos como Cassetta e Planeta, Pânico na TV, dentre muitos outros. Quanto a não pensar nos problemas, observa-se que a televisão pode mostrar, sim, um mundo mágico, cheio de fantasia e com finais felizes; contudo, explora, dependendo dos índices de audiência que podem atingir, cenas tristes ou desumanas, de uma forma tão instigante ou simplificada que cria efeitos de sentidos distorcidos ou mesmo negativos, contribuindo para a formação de valores questionáveis; um exemplo recente foi a exploração de imagens desumanas do dia 11 de Setembro de 2001 nos Estados Unidos, em que grupos terroristas atacam pontos cruciais na cidade de New York ; outro, mais atual é a ênfase constantes aos escândalos de corrupção do Partido dos Trabalhadores (PT).

Em um cenário como o desenhado acima, nota-se que dentro da programação mercadológica existe uma concepção de interesses e necessidades de suprir as lacunas dos adolescentes e isto o mercado televisivo observou e tratou rapidamente de atender aos próprios interesses; oferecendo, no caso da Rede Globo, Malhação - telenovela que enfoca as imagens e as linguagens que os adolescentes querem ouvir.

A telenovela Malhação tem em seu processo de construção uma imagem do adolescente que pretende retratar e, portanto, norteador das cenas, dos valores, das atitudes, dos temas, das linguagens etc. A produção da telenovela gira em torno de uma

concepção do adolescente de classe média e que se situa ao lado de fora da TV. Vivarta (2004, p.23) afirma que:

Outro aspecto fundamental associado a nossa discussão é a imagem de adolescente que costuma nortear a programação televisiva dirigida a essa faixa etária. Da mesma forma que ocorre com grande parte da produção genérica da tevê – nos últimos anos, por sinal, responsável por avalizar e divulgar de forma ampla a visão psicanalítica da adolescência -, ela é muito calcada em referenciais, valores e ideais de vida inspirados em jovens de classe média. Assim, omite um espectro de diferenças étnicas, culturais e sociais que constituem o perfil dos jovens brasileiros.

A mídia televisiva, ao valorizar uma classe social em detrimento de outras, entra em conflito com a visão de adolescente que a pesquisa está embasada, pois segundo Outeiral (1994), não existe um modelo de adolescência ideal, universal, imutável, abstrata; mas uma adolescência processual, no sentido em que se transforma dependendo de fatores externos (ambiente social, econômico e cultural) e fatores internos (estrutura emocional e psicológica); neste caso, sua constituição se materializa dentro da historicidade do sujeito.

A TV por meio de um imaginário de adolescente ideal, perfeito, cria valores que causam impacto nessa faixa etária, pois estão mais acessíveis devido à busca de valores que constituem a formação do caráter. Em *Malhação*, nota-se a escolha do adolescente de cor branca, de corpo escultural, de dentes lindos, indo ao encontro dos valores físicos da classe média; ratificando que aqueles que não se encontram nesses padrões estão à margem da visão dos adolescentes que permeiam o imaginário da sociedade como um todo e, a psicóloga Márcia Mareuse, citada em Vivarta (2004, p.45) expõe que:

(...) a mídia contribui para colocar em situação de exclusão aqueles que não têm acesso a (...) bens – que não constituem apenas significados materiais, mas que também determinarão o valor que o jovem irá atribuir a si mesmo: Não se reconhecendo dentro dos padrões, ele constrói uma percepção negativa de si. A busca por uma aproximação com os modelos presentes na mídia transforma-se em objeto de desejo, por seu valor estético ou de consumo, podendo gerar frustração e revolta e desencadear desajustes de naturezas diversas.

É importante ressaltar que nesta pesquisa não há interesse em seguir uma linha apocalíptica da mídia televisiva e nem de deslumbramento com o discurso que ela apresenta, mas sim problematizar o discurso em foco. Não se esquecendo de que a TV é

construção humana, fazendo parte constitutiva da subjetividade dos seres humanos, ela não é um objeto estranho que aterrissou nos lares. Dentro desta visão, não se deve responsabilizar somente a mídia em foco nas construções de subjetividades dos adolescentes.

Em relação ao público-alvo de *Malhação*, é notório que a telenovela mantém com o adolescente uma sintonia calcada no imaginário de uma estética caracterizada pelo *Belo*, ou seja, nos moldes de beleza e de vida olímpicos – em um colégio de classe média. A escolha por esta classe social está respaldada desde o início da televisão no Brasil e com a visão mercadológica de quem a engendrou ao longo da história. Esta visão é revelada por Vivarta (2004, p. 46):

Ao fator determinante dos interesses poderosos do mercado, é importante agregar uma circunstância histórica: a de que a televisão, desde quando inaugurou suas atividades no País, é gerida e produzida por profissionais que, em sua grande maioria, nasceram em berços da classe média – executivos, diretores, produtores, apresentadores, escritores, artistas. Portanto, é essa visão de mundo que passa a reforçar os paradigmas de construção da tevê brasileira.

A telenovela *Malhação* é um exemplo de produção televisiva voltada para classe média e, se a telenovela funda-se em um imaginário que caracteriza a minoria dos adolescentes brasileiros, cria-se uma zona tensional entre os adolescentes, em sua maioria pertencentes às classes D e E, pois ao entrarem em contacto com o mundo ficcional de *Malhação* há uma dificuldade de compreensão da posição que ocupam em termos de identificação, ou seja, quando por motivos que envolvam preconceitos ou estereótipos observam que são excluídos socialmente e que na televisão ganham um *status* social que almejam, a tendência é fazer desse imaginário algo mais real, acarretando em situações explosivas, como bem salienta Vivarta (2004, p.46):

Para a grande maioria dos jovens das classes mais pobres a televisão é a principal fonte de lazer e de informação. Se esses valores, experiências e projetos de vida vendidos pela telinha não estão acessíveis, é de se esperar que produzam tensão, angústia, sentimento de frustração, prejuízos na auto-estima, revolta e, em casos extremos, violência – percebida aqui como único caminho para obter os bens de consumo capazes de assegurar uma identidade social.

A convergência de todos os fatores elencados demonstra que a relação TV e adolescente é excludente, pois ao interagir com seu público privilegia uma minoria em

detrimento de outra, nivelando temas, formatos e, principalmente, o signo lingüístico para uma determinada classe social. O destaque à língua que este tipo de TV prioriza é importante, porque uma das formas de se manter o poder é ter o domínio da linguagem. Dessa forma, a contribuição da tevê é reforçar alguns valores de uma juventude privilegiada, ressignificando-os diariamente até atingir um grau de hegemonia satisfatória. A pesquisadora Lucília, citada por Vivarta (2004, p.49), afirma que:

(...) para resistir ao apelo das facilidades midiáticas e à dominação simbólica, a tevê demanda um preparo crítico que a sociedade ainda não está apta a oferecer. “Esse é o grande desafio de hoje: inserir no processo educacional, ferramentas para a leitura crítica das imagens e para o exercício da cidadania quanto à exigência do respeito aos direitos do espectador a uma programação digna, adequada e de qualidade”.

É nesse sentido que a TV se apresenta, através de seus poucos programas voltados ao público adolescente, abordando temas referentes aos adolescentes, mas de uma forma superficial e estereotipada. Uma das possíveis explicações para isso é a constituição da própria linguagem que se apresenta de modo simplificado, rápido e fragmentado, sem muita profundidade. Este pode ser considerado um lado negativo de programação televisiva para o adolescente, mas sem dúvida um campo fértil para um analista do discurso e para vários profissionais que interagem com os adolescentes.

Observa-se que os programas televisivos voltados para o público adolescente apresentam-se nos moldes da crítica de Carlos Nader, o qual revela o caráter do politicamente perfeito e belo na constituição midiática de um adolescente. Esta crítica é citada por Vivarta (2004, p.116):

As diferenças e singularidades da adolescência são filtradas pelo crivo da estética televisiva. Ou seja: o padrão estético de beleza da imagem na televisão (a fotografia, o enquadramento e o contraste ideais) define a escolha dos participantes/personagens dos programas e reafirma um padrão de beleza que não condiz com a fase de transição em que se encontram os adolescentes. Os corpos crescendo e tomando forma, as espinhas no rosto, as crises de auto-afirmação relacionadas às descobertas da sexualidade não costumam estar nas telas da tevê.

Malhação, como telenovela voltada para os adolescentes, procura retratar em seus capítulos diários um perfil midiático de adolescente constituído em um imaginário social daquilo que seja um adolescente em seus aspectos comportamentais e culturais.

2.4 TELENVELA

A telenovela brasileira seguiu os padrões dos folhetins franceses, apresentando-se como histórias seriadas com o objetivo de entretenimento. Segundo Meyer (1996, p.57), “*lê feuilleton* designa um lugar precioso do jornal: o rez-de-chaussée – rés-do-chão, rodapé – geralmente o da primeira página. Tinha uma finalidade precisa: era um espaço vazio destinado ao entretenimento”.

No século XIX, o folhetim francês chega ao Brasil com a obra “O Capitão Paulo” de autoria de Alexandre Dumas, a qual é publicada no *Jornal do Comércio*. Com a obra “Os Mistérios de Paris”, história ambientada na capital francesa e protoconizada pelas classes populares parisienses, que este gênero romanesco tomou vulto no país, como confirma Meyer (1996, p. 294):

O fenômeno romance-folhetim “folhetinesco” se estende a todos os jornais da corte. Ainda que não existam as necessárias pesquisas, de difícil execução dada à escassez de dados sobre tiragens e publicações, não faltam indícios da correlação do jornal e o folhetim. Os mesmos indícios apontados no *Jornal do Comércio* marcam a trajetória de outros jornais da corte: modificações sucessivas, mudança de formato, de diagramação dos rodapés, dos anúncios. A publicação do folhetim parece imprescindível à sua vida.

A publicação das histórias seriadas em vários jornais mereceu a atenção das emissoras de rádio brasileiras que, segundo Mattelart (1989), este tipo de transmissão das histórias seriadas já ocorria nos Estados Unidos, no final do século XIX, na década de 50, com a intitulação de *soap-operas*, porque se destinavam ao grande público e eram patrocinadas pelas empresas de produtos de higiene pessoal. O público-alvo das *soap-operas* eram as mulheres, por isso os temas preferenciais se constituíam do amor e do sofrimento. *Soap-opera* é definida, detalhatamente, por Schütz (2005, p.03-04) como se pode observar a seguir:

Soap opera (telenovela) é composto da palavra *soap* (sabão, sabonete) + *opera* (ópera) e sua origem não é tão antiga. O rádioteatro a partir dos anos 30 e a televisão a partir dos anos 50 nos EUA, popularizaram os dramas melodramáticos, retratando situações domésticas cotidianas. Aqueles programas da televisão americana eram (como o são ainda hoje) predominantemente no horário após o almoço, e eram dirigidas principalmente ao público feminino.

A temática melodramática e o patrocínio de multinacionais migraram para as radionovelas brasileiras, que foram exibidas a partir de 1941 - “Em busca da felicidade”, pela Rádio Nacional e, “A predestinada”, pela Rádio São Paulo. A exibição dessas radionovelas teve uma permanência considerável e um público garantido: as donas de casa.

A partir de 1950, segundo Pignatari (1984), com a decadência das radionovelas, surge a fotonovela, um folhetim verbovisual, que preenche uma lacuna entre o rádio e a chegada da televisão. Seguindo mais uma vez a tendência norte-americana, em que as *soap-operas* passam a ser adaptadas para a exibição na televisão, a adoção pelas emissoras brasileiras das histórias seriadas marca a decadência da radionovela no país. Para ganhar as telas, as narrativas adquirem novos elementos, como a imagem, tornando-se novidade, a que Martín-Barbero (2002) se refere como a nascente de única narrativa ficcional de televisão que viaja pelo mundo inteiro.

A primeira telenovela brasileira “Sua vida me pertence” datada em 1951 e transmitida pela TV Tupi, canal 3, em 21 de dezembro, não tem sua transmissão diária, constituindo a telenovela “2-5499 Ocupado” (1963), a primeira a ter sua transmissão diária pela TV Excelsior, no canal 9 de São Paulo e canal 2 do Rio de Janeiro e possuir os moldes dos padrões atuais.

A era da telenovela brasileira toma vulto com a exibição, pela TV Tupi, de “Direito de Nascer” (1964), do cubano Félix Caingnet e adaptação de Teixeira Filho e Talma de Oliveira, a qual retrata a relação de histórias fictícias e fatos do cotidiano. Segundo Fernandes (1994), as primeiras exibições de telenovelas brasileiras têm como temas narrativos: o dever, o amor, a família e as antíteses bem/mal; ricos/pobres; justo/injusto.

Em 04 de novembro de 1968, estréia na TV Tupi a telenovela “Beto Rockfeller” que rompe com os dramalhões cubano-mexicanos e apresenta características brasileiras, levando para as telas personagens com histórias próximas dos telespectadores, tanto em relação a temas quanto à linguagem. Na visão de Mello (1988), depois desta novela, a TV Tupi abriu às portas para que a Globo desse continuidade ao processo de abasileiramento da telenovela e iniciar sua era novelística, criando um padrão para o gênero. Nas palavras de Fernandes (1994, p.21) :

Isso não leva a definir o gênero como subarte. Absolutamente não. Telenovela é sim uma arte brasileira, popular, como o nosso samba e o nosso carnaval. Capaz de, num curto espaço de tempo, arrebatar toda uma população que, na sua grande maioria, se mantém distante da ribalta artística. E é dessa distância que surge a telenovela brasileira com sua pujança, preenchendo um vácuo, repondo ficção, descontraindo com humor e exibindo a emoção através da imagem televisiva, a muito atual arte cênica. Na tela pequena, um importante palco se propagou pelo país, exibindo a telenovela diariamente. O Brasil conheceu uma nova, rara e hábil dramaturgia (...). Assim, não há por que se espantar quando se depara com uma platéia superior a 40 milhões de pessoas, reunidas numa só noite, em frente ao aparelho de tevê, assistindo a um capítulo de novela. E essa mesma platéia repete o mesmo ritual no dia seguinte.

Por meio de um afastamento da fase inicial da telenovela brasileira com temas melodramáticos e características advindas de outros países como, mais especificamente, México e Cuba, é que se inicia uma nova fase da telenovela. Pode-se afirmar que a partir da década de 70, a ficção nacional recolheu do seu contexto social inspiração para elaboração dos temas que seriam vivenciados pelos telespectadores. Com a transposição de temas do cotidiano dos brasileiros representados por personagens ficcionais, os telespectadores passaram a vivenciar uma identificação comum dos problemas reais com os ficcionais. Isto propicia experiências que favorecem o envolvimento emocional dos telespectadores, pois há uma identificação dos temas abordados com a vida diária dos seus receptores.

A Rede Globo soube explorar muito bem esse gênero, pois de acordo com Fernandes (1994), com a exibição das tramas com identificação com o público, a emissora, em questão, tornou-se líder de audiência no quesito e adotou a exibição de várias novelas diariamente, preocupando-se em produzir teledramaturgias para diferentes faixas etárias, sem deixar de pensar nos milhões que poderia obter por meio de seu investimento; por isso, assim justifica Fernandes (1994, p. 22):

É claro que, se essas histórias foram veiculadas por empresas privadas, elas só poderiam se tornar objeto de sonhos sob um aval que vendesse algo. Há, portanto, um compromisso da arte com o controle financeiro, principalmente a partir da consolidação do gênero, quando passa a ser manipulada muito mais pelo alto escalão comercial da emissora do que propriamente pelo departamento artístico. Por fim, o questionamento nos remete à Rede Globo e ao seu poderio, que lhe deu liderança nacional desde o início dos anos 70.

Desde de seu nascimento, nota-se que a telenovela é caracterizada como uma válvula de escape para o telespectador, suprimindo suas carências e frustrações do dia-a-dia.

Segundo Campedelli (1985), no final da década de 60 e início de 70, a novela era destinada para as donas de casa de classe média, podia-se afirmar que eram “histórias para mulheres”.

Porém, a partir da década de 70 até os dias atuais, observa-se que o público consumidor é generalizado, pois independente do sexo ou da classe social, a maioria dos telespectadores assiste a novelas; talvez, isto deva a uma das reflexões realizadas pela pesquisadora Kehl (1995), afirmando que devido à proximidade dos fatos apresentados pela TV, faz com que eles sejam vistos como uma extensão dos acontecimentos da vida, estabelecendo uma tênue fronteira entre realidade objetiva do telespectador e as histórias da telenovela. A pesquisadora em questão (1995, p.170) afirma:

O real é aquilo que se mostra; aquilo que se evidencia porque assume formas velhas conhecidas. A realidade é uma convenção de iluminação. Essa maneira de levar o espectador tão para dentro da novela produz a abolição do estranhamento diante do que é dado como sendo a reprodução exata da vida como ela é.

Mello (1988) afirma em seus estudos que embora as classes sociais mais elevadas e os intelectuais escondam o fato de que assistem às tramas com tanto ou mais frequência que os demais, a telenovela brasileira pode ser considerada uma arte essencialmente brasileira que consegue unir multidões, a fim de participarem de um sentimento comum durante os capítulos apresentados.

Como analisa Sodré (*apud* Campedelli, 1985), o telespectador observa as mensagens que surgem da televisão com muita naturalidade, já que este oferece distração fácil, prática e econômica, porém é um saber coletivo, em que todos assistem a mesma temática, a qual é repetida em diferentes quadros.

Em análise discursiva sobre a televisão, Orlandi (2001, p. 180) define a exibição das telenovelas como uma forma de reiteração da mesmice pela televisão, uma consequência da priorização da quantidade. E afirma que “pelo processo produtivo, o que temos é a variedade do mesmo em série. Não se sai do mesmo espaço dizível, se explora a sua variedade, as suas múltiplas formas de a-presentar-se”. A repetição do

dizer se marca pela quantidade de histórias e pelas tematizações que se repetem há cerca de 40 anos na televisão brasileira.

Marcondes Filho (1988, p.60) assegura que o sucesso da telenovela na vida dos telespectadores envolve a necessidade que os seres humanos têm de satisfazer suas carências não alcançadas no cotidiano, por isso a telenovela se apresenta como a forma que as pessoas encontram para alimentar sua mente, depois de um dia estressante de trabalho. Assim, ela é definida como “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”.

Nota-se pelo imenso investimento do mercado econômico nas produções de produtos como: revistas, literatura, jornais... em relação às telenovelas, que ela não pode ser refutada pelo meio acadêmico como nicho de pesquisas, principalmente, quando se refere ao universo da linguagem de fascínio e, conseqüentemente, de controle social. No geral, em toda imprensa encontra-se algo sobre novela; diariamente, semanalmente ou mensalmente; além de encontrar sempre algo, a cobertura que a imprensa dá às novelas é imensa. São entrevistas com o autor, com as atrizes e com os atores, diretores; enfim, com todos que dela têm interesse.

Na obra *O Carnaval das Imagens* de Matellart (1989, p.111), afirma-se que os boatos são alimentados por meio de imagens e, o poder de catalisação de uma discussão nacional, não ocorre somente em intrigas, mas também, em discussões sociais. Dessa forma, revela que “A popularidade das novelas não se mede somente pela cotação do Ibope, mas exatamente pelo espaço que ocupam nas conversas e debates de todos os dias...”

A história da televisão brasileira, segundo Marcondes Filho (1988), está dividida em duas fases: a primeira abrange as décadas de 50 a 70, em que a mídia televisiva é uma janela que apresenta o mundo, destacando as transmissões de programas ao vivo e as adaptações literárias; a segunda fase é delineada por programas que simulam a realidade circundante, transformando a televisão em uma fábrica de sonhos. Neste período, as telenovelas alcançam um maior público e começam a fazer parte do cotidiano das pessoas, exibindo, em suas histórias, experiências do dia-a-dia. A partir da década de 90, com o advento da internet, surge a terceira fase, não contemplada pelo autor devido à data de seus estudos realizados sobre o tema. Esta fase passa a privilegiar a interação do meio e de seu telespectador, por meio da exibição dos *reality shows* e da participação do público no desenlace de vários programas.

Essa visão é completada por Sodré (1994) o qual revela que a telenovela, portanto, inicia-se com a resposta do público, o desempenho dos atores, o merchandising, questões trabalhistas e interesses da emissora. Trata-se, pois, não só da interatividade do receptor, bem como da absorção de todos os jogos que compõem o momento histórico.

Segundo Ortiz et al (1991), a telenovela se caracteriza como um tipo de produção em prol das razões da indústria, sendo influenciada pelas fortes determinações empresariais e econômicas que a envolvem. A fim de melhorar a produtividade de sua qualidade, os telespectadores são os fornecedores de material quantitativo estatístico, como fontes de material qualitativo na reelaboração do produto.

Vilches (1996) afirma que é preciso vislumbrar a relação que se estabelece entre a televisão e o espectador, enquanto um “pacto comunicativo” que permite examinar como, por um lado, este veículo tende a reproduzir a interação da vida cotidiana, em suas formas de conversação, conselho, confiança e, por outro lado, de que maneira ao repropor e repetir esses rituais cotidianos, ele – o espectador – os tem convertido, por sua vez, em etiquetas e modelos de comportamento idealizados e codificados.

Andrade (2003) revela em seus estudos sobre telenovelas que elas estão em constante desenvolvimento, graças a autores que ousaram e se preocuparam em trazer elementos novos para a estrutura da trama e propuseram discussões pautadas nas feridas do povo brasileiro.

Experiências recentes de denúncias, de discussões de ordem política, de aprofundamento de conflitos, de personagens influenciados pelas condições econômicas, de merchandising social – como têm tentado fazer Lauro César Muniz, Sílvio de Abreu, Gilberto Braga, Benedito Rui Barbosa e até Glória Peres – parecem caminhar, muito lentamente, mas sem parar, no sentido de fugir à simples criação de histórias atraentes, complexas e de apelo. (PALLOTTINI, R. 1998, p.71)

E ainda:

No processo de atualização (...) consolidada do vínculo entre ficção e vida cotidiana (realidade) (...) a tradição vestiu roupa nova. (...) a nova forma da telenovela lhe permite dialogar com um grande público e passar informações de interesse. Informações – a anticoncepção e os cuidados com o corpo, para fruir-se melhor a sexualidade – difíceis de serem disseminadas em massa se dependessem apenas de pequenos grupos. (NOGUEIRA, L. 2002, p.125-126)

Quantificar a influência da linguagem da mídia televisiva nos adolescentes é uma tarefa árdua, contudo não se pode negar que o caráter híbrido (ficção e realidade) dá, à identidade não cristalizada do adolescente, uma capacidade de absorção muito maior de qualquer tipo de mensagem recebida.

Nesse sentido, as colocações de Ortiz (1994) levam a reflexões de que se as imagens televisivas são potencializadoras de transformação, é potência ainda maior se este meio é visto e se esta mensagem é recebida pelo adolescente, idade privilegiada da potência e da mudança.

O poder da linguagem e as discussões sociais tematizadas nas telenovelas são um campo fecundo de como está ocorrendo a recepção delas para um estudo profundo, a fim de se investigar o poder das informações geradas pelo suporte televisivo e seu impacto na sociedade, principalmente em relação aos adolescentes que passam várias horas de seu tempo frente à mídia televisiva e, como se observa, atualmente, a telenovela *Malhação*, da Rede Globo, mantém-se, em 2005, há 10 anos no ar e, um dos fatores preponderantes é a questão da audiência, ou seja, eles estão presentes ao programa ora se entretendo, ora se informando, ora construindo identidades, modelos comportamentais...isso também se deve ao fato de que a telenovela em questão tem como fonte de interesse dela abordar assuntos frente às necessidades juvenis e garantir a economia da indústria cultural da Rede Globo.

2.5 Trajetória da *soap opera* *Malhação*

A *soap opera* *Malhação* foi criada em 1995 pelos dramaturgos Ricardo Linhares e Ana Maria Moretzohn e transmitida pela Rede Globo de televisão, com a finalidade de produzir uma telenovela que envolvesse o sujeito adolescente em sua conjuntura e, conseqüentemente, selecionar para a emissora, em questão, mais telespectadores e conservar a hegemonia da grande via de transmissão de telenovela. Receita que, com certeza, deu certo, pois a *soap opera* *Malhação* se mantém há 10 (dez) anos com plenos resultados satisfatórios de audiência, a qual segundo pesquisa realizada por Vivarta (2004, p.142), esta vem atingindo outras faixas etárias como se pode observar a seguir em entrevista concedida pelo roteirista Ricardo Hofstetter, conforme obra acima citada:

Público-alvo: O foco principal de *Malhação* é o público adolescente, dos 14 aos 18 anos, mas temos uma audiência importante e numerosa entre crianças, adultos e terceira idade. O grosso das histórias visa satisfazer nosso público principal.

Segundo depoimentos de Ricardo Waddington (diretor do núcleo de *Malhação*) e Emanuel Jacobina (redator final) em 2000, quando a *soap opera* completou 05 (cinco) anos de existência, a criação de *Malhação* teve como alicerce as seguintes observações do grupo da telenovela, as quais são estudadas por Burjato (2000, p. 37-38):

De casa para o colégio, passando pela rua, o adolescente não pára. Sempre tendo que responder a perguntas como, “onde você vai?”, “que horas você volta?”, “de quem são essas pílulas na sua bolsa”, “você quer dormir com seu namorado e ainda por cima em casa?!”, eles mal tem tempo de se concentrar nas perguntas feitas a eles por pessoas que constituem seus universos. Por isso, o programa *Malhação* pode ser definido em três palavras: RELACIONAMENTO DE ADOLESCENTES. Com todos ao seu redor.

Para que esses adolescentes sejam vistos em detalhes precisa-se de uma história e de um protagonista. Por que não uma menina, digamos, de uns 15 anos? Uma menina honesta com todos e também com os seus sentimentos. Essa menina certamente viverá numa casa. A casa da família dela: o pai, a mãe e aquela empregada que já está há tanto tempo com eles que também é da família. Ah, sim, e o irmão, com quem ela discute quase todo tempo. Essa família terá problemas como toda família. Alguns maiores que a própria menina. Mas ela terá que conviver com eles. Talvez não seja a família mais harmoniosa do mundo. Mas é a única que ela tem.

Como nenhum adolescente vive apenas em casa, teremos outro lugar onde essa adolescente obrigatoriamente se relaciona com outros adolescentes, que por sua vez têm seus próprios problemas, pais, paixões e histórias dos dela. Que tal um colégio? Um colégio onde existia uma turma. Não uma turma de alunos da mesma série, mas ainda assim uma turma, quase sempre, muito unida. Um colégio em que os alunos estudam muito, fazem muito esporte e se apaixonam mais ainda.

E também, claro, a rua. O espaço fora das instituições, longe da vista de autoridades. A rua representada por um bar, O “Guacamole”, *point* onde de dia se mata aula, de tarde se joga sinuca e à noite sempre se pode viver um grande romance.

A telenovela *Malhação*, exibida há dez anos, é designada como *soap opera* porque segue o modelo da teledramaturgia das *soap operas* americanas, as quais não se caracterizam por um fim determinado, mas sim por uma constante mutação de temas, personagens e perfis. Dessa forma, a telenovela abre espaço para a discussão de temas diversos e atuais que interessam aos adolescentes, como: virgindade, traição, gravidez na adolescência, vestibular, rebeldia, anabolizantes....e é interessante notar que Vivarta (

2004, p.142) revela que os temas em questão são focados sob a ótica da “classe média alta carioca”.

A *soap opera* *Malhação*, em seu percurso, é marcada por três fases distintas: *Malhação Academia* (1995 a 1997), *Malhação. com.* (1998) e *Malhação Escola* (1999 a 2005)

A primeira fase tematiza o culto ao corpo, um tema essencial na vida de adolescentes que se encontram em transformações físicas e psicológicas, em que há uma espantosa e grande expectativa quanto a questionamentos sobre a “moldura” do corpo. Os corpos dos personagens são apresentados como um culto ao deus Apolo - deus da beleza - saudáveis, sensuais, malhados, esculturais, perfeitos; marcados por um grande apelo sensual. Esta percepção é realçada por Alves (2000, p.82):

(...) garotas bonitas, coloridas e bronzeadas, em trajes excessivamente sumários, são apresentadas em *close* como ligação para todas as tomadas e segmentos da trama, assim como garotos musculosos, em poses, “caras e bocas”, com olhares diretos para a câmera e, conseqüentemente, direto para o receptor ou receptora.

Malhação inaugura sua fase inicial em que o tema centralizador gira em torno do próprio título; a academia de ginástica serve como palco para o desenrolar de histórias, as quais se desenvolvem conforme relacionamentos que são engendrados no decorrer da trama, não possuindo um enredo único, pois conforme as conveniências e desencontros referentes a assuntos próprios da faixa etária, retratam a antítese do eu adolescente em construção como a questão do amor, virgindade, drogas, estudos...

Em seu primeiro formato há uma grande preocupação em se trabalhar o corpo do adolescente, por isso várias atividades físicas são apresentadas, como: judô, natação, aeróbica, barras, aparelhos diversos, além de conversas constantes sobre o corpo ideal e regimes a fim de se estabelecer uma correspondência do modelo de corpo considerado ideal, um culto aos manequins pequenos, ou seja, padronizados ao longo da história, principalmente pela mídia, os chamados padrões de beleza e saúde, em especial, do século XX. Alves (2000, p.84) confirma o pensamento acima, com o seguinte exemplo:

Servindo ao objetivo do corpo “sarado”, a lanchonete da *Malhação* mostra uma constante luta dos mais gordinhos em controlar o apetite para tornarem-se aceitos e amados, como se somente o corpo importasse. A lanchonete transformara-se inclusive em “sushi bar”, numa referência a alimentos mais saudáveis e menos calóricos. É significativa a fala de um dos responsáveis

na lanchonete, ao negar-se a servir um sanduíche para Duda: “Duda, perde o que te sobra para ganhar o que te falta” (O que estava sobrando eram os quilos e faltando, no caso, era um namorado).

Nesta primeira fase, a ficha técnica era composta pelo diretor geral Roberto Talma e outros diretores como Flávio Colatrelo e Leandro Néri; alguns roteiristas renomadas, também contribuíram para o sucesso da trama: Charles Peixoto, Ana Maria Moretzshon, Emanuel Jacobina, Andréa Maltalrolli, Márcia Prates, Ricardo Linhares e Patrícia Moretzshon.

Uma observação importante e pertinente ao trabalho em questão é a fala do diretor geral do primeiro formato sobre a telenovela *Malhação*:

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 consequência dos temas de uma fase da vida tão especial. O programa é para diversão e não para formar opiniões. (*apud* MAHFOUD, 2003, p. 20)

Esta citação é enriquecedora no sentido em se repensar a missão da educação, as contribuições do campo da comunicação e o papel do analista do discurso na interface mídia-educação. Não é possível contemplar as áreas do conhecimento em universos separados e intocáveis; a intersecção é fato e não há como renegar as diversas vozes que constroem o saber da humanidade. Este estudo busca de determinada posição compreender a rede de conhecimentos que foi e é tecida em sua materialidade lingüística e histórica nas práticas sociais, ou seja, em sua funcionalidade ou produções.

A pesquisa realizada por Vivarta (2004, p.143) corrobora para a visão apresentada no parágrafo anterior, afirmando que:

Malhação apresenta alguns limites em termos de linguagem, formato e tema. O mais evidente é o de não contemplar a diversidade social, cultural e étnica brasileira. E, por outro lado, em sua intenção de abordar as questões no contexto de uma estrutura muito fechada de valores, *Malhação* impede um aprofundamento do debate.

A segunda fase de *Malhação* é caracterizada pela mudança de formato, que tem como marco fundamental à descentralização do espaço academia para a ambientação da

maioria das cenas na residência da personagem Mocotó (interpretada por André Marques).

A intenção em apresentar um novo formato era de modernizar a *soap opera*, a fim de estabelecer uma interação com os telespectadores por meio de “bate-papos” em tempo real e os atores via internet. Observa-se que uma das estratégias dos realizadores de Malhação é fazer do título de seus novos formatos, um tema indicador do fio que tecerá a trama em torno de si, pois esta fase é denominada Malhação Internet. Conforme depoimento de Burjato (2000, p. 39):

Na fase da Internet, em 1998, o programa era exibido ao vivo, permitindo a participação do telespectador, que podia mandar e-mails ou telefonar dando sugestões para uma cena ou para o comportamento de um personagem da trama. O programa era apresentado por meio de Malhação: www.malhacao.com.br, ao qual o telespectador acessava pela internet e garantia sua participação.

Esta fase apresenta um clima de bom humor, alto astral, leveza, adrenalina, emoção; contudo não foram suficientes para atingir os níveis de audiência necessários para sua continuidade, por isso sua permanência no ar foi insatisfatória. Embora o *site* continue em pleno funcionamento e se nota que os fãs de Malhação estão sempre em plena interatividade, seja em contato com os atores, capítulos, vídeos, opiniões, entrevistas..., expandindo a interação por meio de *BLOG* (jornal comunicacional informal na internet) *CHAT* (conversa em tempo real na internet), *MSN* (programa mensageiro)...

Dentre as modificações ocorridas nos formatos, destaca-se a reformulação quanto à estrutura do programa em que o cenário se torna ao vivo e a céu aberto, com o intuito de tornar as cenas mais reais. Segundo as palavras do roteirista Miguel Paiva (*apud* ALVES, 2000, p.88):

Se chover, vai chover também na *Malhação*; o que se pretendia era tirar o máximo da espontaneidade dos atores, em sua maioria bastante jovens e novatos. O objetivo era provocar uma conversa em tempo real com os personagens pela Internet, que serviria também de termômetro para os rumos da trama.

O colégio Múltipla Escolha caracteriza o atual formato da telenovela, o título dado a essa fase conduz as tramas narrativas que são geradas. Nota-se que esta é uma

estratégia presente, mesmo com as modificações dos quadros ocorridos ao longo desses 10 anos de Malhação.

Nos três formatos, a academia permanece como espaço para o desenrolar da história, ora com mais destaque, ora com menos destaque. Nessa fase, o desenrolar da narrativa ocorre em um colégio, com direito a salas de aulas, a professores, a alunos, a lanchonete, a esportes; no entanto, o ambiente externo ao colégio não é desconsiderado. Ele se apresenta como uma continuidade da vida dos adolescentes fora do colégio, trazendo para a narrativa uma preocupação em expandir o universo retratado para seu público alvo, que constitui sua vida dentro de uma prática escolar e de várias outras práticas sociais.

O enredo, no atual formato, não gira em torno somente de preocupações com a estética corporal, sexo, virgindade, mas, principalmente, com aspectos referentes à família e à escola, tais como: rebeldia dos alunos, namoro entre professores/alunas, separação de pais, desemprego, preconceitos, aborto.

Os temas abordados têm a preocupação em aproximar de forma mais eficiente a realidade dos adolescentes do mundo da ficção, tornando-a mais verossímil e, conseqüentemente, suprimindo as carências dessa faixa etária quanto a questões polêmicas, que constituem o próprio processo de existência em universo cheio de contradições, indefinições e incompletudes. Alves (2000, p.93) visualiza a aproximação entre o mundo real e o ficcional da seguinte ordem:

Sobre outro aspecto, pode-se notar que a atual trama corresponde aos discursos colhidos entre os adolescentes – é mais real; os adolescentes vão à escola, enfrentam problemas familiares, os pais têm amantes, casais se separam, filhos precisam decidir com quem ficar, pais ficam desempregados, mães ficam viúvas, amigos roubam namoradas, alunas se apaixonam pelo professor.

O discurso ficcional, ao abrir novos caminhos para a ambientação dos temas, atraiu, como já foi colocado neste estudo, uma expansão do público alvo de Malhação, atingindo, dessa forma, as mães de vários adolescentes que vivem os dramas das traições e da separação que afetam o “casal” e os filhos e; em relação, a terceira idade, abre-se um espaço para mostrar aos telespectadores que os idosos estão preparados para

viverem suas grandes paixões e se posicionarem em outras colocações que não a de meros contadores de histórias para os netos.

Nota-se que o novo discurso além de aproximar realidade e ficção, corrobora para a tentativa de transformação do formato da *soap opera* Malhação à estrutura das telenovelas brasileiras tradicionais. Esta preocupação, segundo observações de Alves (2000, p.94) não advém de uma preocupação eminente com o sujeito telespectador, mas com o número que ele representa:

Não há como negar que todas suas reformulações foram provocadas pelas oscilações de audiência e resultaram das constantes pesquisas atualizantes feitas junto a seus espectadores, numa demonstração de cumplicidade (Bordieu, 1997) e uma negociação de sentido (Barbero, 1986) entre o meio e o espectador, que continuam garantindo audiência. Cumplicidade e negociação que não são desconhecidas pela mídia e nem tampouco totalmente desconhecidas do espectador, que espera sempre um *happy end*. Segundo MORIN (1997, p.94), “a pressão do *happy end* é tão forte que chega ao ponto de metamorfosear o fim dos romances.”

Por meio das observações da pesquisadora Alves (2000), verifica-se que a teledramaturgia é tecida por vozes entrecruzadas de vários discursos em suas materialidades, as quais produzem um discurso de telenovela em que os sentidos são negociados entre telespectadores e produtores sob a prática da linguagem e da historicidade, produzindo um discurso ficcional de telenovela alicerçado em um imaginário fértil e poderoso no que tange ao campo de influências ou efeitos de sentido que se pode observar no depoimento de um adolescente de 16 anos, estudante de uma escola particular. Depoimento apresentado na tese de Alves (2000, p. 94-95):

Na verdade o que é bom ou mal, aparece como sendo ideal, é uma novela assim que você chega certa hora em casa, é gostosinho de você assistir, uns momentos só que pelo menos para mim, eu separo, vejo, não tem nada a ver uma novela que não passa a realidade, sei que é uma história, um conto de um livro que é gostoso você assistir, só que é tão real o modo, o cenário que eles montam que fica na cabeça de muita gente, que aquilo é verdade, que aquilo é que está acontecendo no Brasil.

A emissora Rede Globo de televisão, por meio da telenovela Malhação, ao redefinir seus quadros e expandindo o seu público alvo para as mães dos adolescentes e para os idosos, conseguiu aumentar os índices de audiência da telenovela. Além das reformulações nos quadros, soube trabalhar bem o imaginário do perfil do adolescente,

de suas mães e dos idosos (em sua maioria, já aposentados). Por isso, em um horário tão difícil de se conseguir uma audiência respeitável, a emissora tem esse mérito. A pesquisadora Alves (2000, p. 95) aborda em sua pesquisa o sucesso da telenovela em relação aos números de audiência:

(...) a Rede Globo acertou; prova disso são os números, 30 pontos no Ibope de março de 2000, bem superiores ao índice registrado em julho de 99, que era de 22 pontos, caracterizando-se como produto de sucesso, no canal onde, no horário considerado nobre, o *Jornal Nacional* registrava 41 pontos e a novela *Terra Nostra* registrava 45 pontos. (...) Nos meses de janeiro e fevereiro de 2000, a *Malhação* tem dado uma média de 27 a 30 pontos no Ibope contra 18 e 20 em média nos formatos anteriores (...). Cada ponto no Ibope corresponde a 80 mil espectadores.

Castro (2005, p.05), jornalista e colunista de televisão, analisa os telespectadores atuais da telenovela *Malhação*, dando destaque para o novo público dela, ou seja, os idosos. A análise é interessante, pois por meio de dados em porcentagens e em faixas etárias, faz uma relação dos adolescentes, dos jovens adultos, adultos e idosos frente à trama da telenovela. Além de fornecer dados atuais sobre o Ibope de *Malhação* em 2005.

Segundo estudo de perfil de audiência feito pela Globo, de cada cem telespectadores de *Malhação*, 19 têm mais de 50 anos. Na população em geral, de cada cem pessoas, 20 têm mais de 50 anos. Isso quer dizer que a participação de idosos na audiência do programa é equivalente à da incidência dessa faixa etária no país.

As pessoas com mais de 50 anos são proporcionalmente a terceira maior faixa de público no perfil da audiência de *Malhação*. Só perdem para os adolescentes (12 a 17 anos) e jovens adultos (18 a 24).

Os adolescentes representam 17% do público de *Malhação* e 11% da população. Os jovens adultos são 19% da audiência e 15% da população. Ou seja, a participação de adolescentes e jovens na audiência de *Malhação* é maior do que na demografia. Logo, há maior afinidade.

Mas, em números absolutos, as pessoas com mais de 50 anos são, ao lado dos jovens adultos e dos adultos (35 a 49 anos), a maior fatia da audiência da novela (...).

Apesar de ter caído nas últimas semanas, o Ibope de *Malhação* permanece estável. O programa deu 31 pontos em São Paulo no primeiro trimestre de 2005, contra 32 no mesmo período de 2004.

Segundo a revista *Veja* (2005), em 2004, os índices de audiência da telenovela bateram recordes devido às reformulações nos quadros. Esse sucesso é atingido com o atual formato *Malhação Múltipla Escolha* (*Malhação Colégio*). “Em seus melhores momentos, marcou 42 pontos, número superior ao das novelas das 6 e das 7”. É

relevante destacar que uma telenovela que vem mantendo uma média de audiência de 30 pontos durante 10 anos no ar, é bem significativa para a análise do trabalho, principalmente porque desenvolve temas sérios por meio de um discurso voltado para o adolescente, tendo uma preocupação em abordar os temas a que se propõe através de uma linguagem clara, precisa e direta, pois segundo o roteirista Hofstetter (apud VEJA, 2005) “o truque para lidar com o público jovem é não enrolar. Para ganhar sua fidelidade, você não pode tentar enganá-lo”. As observações dos discursos ficcionais da telenovela *Malhação* não dão para considerá-la como mero entretenimento, mas também como um discurso gerador de informações.

2.6 Análise da linguagem televisiva com foco na telenovela

Notória é a transformação que ocorreu no seio social devido os adventos tecnológicos; hodiernamente, o homem tem de se relacionar, adaptar-se e, principalmente, interagir com as tecnologias de informação e comunicação, para poder evoluir plenamente às suas necessidades de realizações pessoais, profissionais e sociais na sociedade da era multimídia.

Este estudo tem como objeto analisar a mídia televisiva, em sua especificidade, a telenovela *Malhação*, porque apesar das velocidades gerenciadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação, a linguagem televisiva ainda tem uma característica de difícil análise, uma vez que há uma convergência de linguagens que a constituem e, devido, a um certo preconceito do meio acadêmico em investigar a mídia televisiva como suporte de informação em congruência com as disciplinas relacionadas à educação. Isso talvez ocorra devido à visão de alguns pesquisadores da televisão que a viam como algo prejudicial ao desenvolvimento da intelectualidade. Essa visão também é retratada nas observações de Ruiz-Cuartas (1990, p. 45):

Ainda hoje a ficção televisual é desprezada pela crítica e pelos estudos acadêmicos. São comuns às críticas negativas diante de obras que, como a ficção televisual, repetem ou citam um original. As adaptações televisuais de obras literárias, por exemplo, são denunciadas pelos críticos como tergiversações, e diante de produtos tipicamente televisuais como são as telenovelas, os seriados e as minisséries, critica-se sua standardização e falta de originalidade.

Embora, já se saiba da dificuldade que envolve esta mídia, pretende-se contribuir para revelar ao seu público leitor e, em especial, aos profissionais da educação, uma estrutura de análise que compreenda e vislumbre as linguagens que se encontram na estrutura da teledramaturgia e o porquê de sua influência e poder de persuasão em relação aos adolescentes, instituindo normas de ser, pensar e agir, que envolve, em estudos lingüísticos, a constituição do sujeito, a identificação, a ideologia, o poder, efeitos de sentido e as produções de subjetividades no meio social. Gregolim (2004, p.59) em suas pesquisas sobre a constituição do sujeito e sua historicidade à luz das investigações foucaultianas analisa:

Pensando o “sujeito” como uma fabricação, historicamente, pelas práticas discursivas, é no entrecruzamento entre discurso, sociedade e história que Foucault observa as mudanças nos saberes e sua conseqüente articulação com os poderes. Para Foucault, o sujeito é o resultado de uma produção que se dá no interior do espaço delimitado pelos três eixos da ontologia do presente (os eixos do ser-saber, do ser-poder e do ser-si). Dispositivos e suas técnicas de fabricação (como a disciplinaridade, por exemplo) constituem o que se entende como *sujeito*. Portanto, se o objetivo fundamental de Foucault é “produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano na nossa cultura” e, se essa história é constituída pelo discurso, a relação entre linguagem, história e sociedade está na base de suas reflexões. Segundo Foucault, para analisar os diferentes modos de subjetivação é preciso determinar e descrever a proliferação dos acontecimentos discursivos através dos quais e contra os quais se formam as noções, os conceitos, os *topoi* que atravessam e constituem os objetos e engendram os discursos que falam sobre eles.

Balogh (2002, p.18-19) reitera que a dificuldade da análise televisiva consiste em:

(...) sistematizar, analisar, caracterizar a ficção televisiva sem perder a riqueza de seu decorrer histórico, sua característica de processo de importância fundamental dentro da cultura brasileira. Além de observar que **[grifo nosso]** “A televisão, pelo contrário, caminha paralelamente com o capitalismo emergente e a ditadura política, e sedimenta um caminho de poder junto às massas que hoje poucos contestariam”.

A dificuldade que se vislumbra nos estudos da linguagem televisiva advém do fato de convergir em si produções e linguagens de outros campos do conhecimento cultural como a literatura, as artes plásticas, o rádio, o cinema, a música, a fotografia..., os quais foram constituídos ao longo da história, com suas especificidades e convenções. Em relação aos hibridismos lingüísticos constitutivos da mídia televisiva, Balogh (2002, p. 25) afirma que:

Somos antropofágicos no sentido cultural, acolhemos todas as raças, credos, modos de ser e de se expressar e os incorporamos à nossa cultura numa pluralidade e numa intertextualidade gigantesca. A TV escancara esse modo de ser mais do que as manifestações prévias, porque se insere no “admirável mundo novo” de Huxley, caracterizado por mudanças profundas nas ciências e nas artes. (...) essa aceleração do tempo, ou a velocidade, como analisa Virilio, que faz da TV um “Pantagruel eletrônico”, uma máquina antropofágica deglutinadora de programas, linguagens prévias, inovações contemporâneas, gêneros, estilos...

Na contemporaneidade, em relação à linguagem cinematográfica há uma preocupação com a continuidade temporal dos fatos, a fim de se obter o efeito catártico do telespectador frente à narrativa cinematográfica. Já a TV por ter objetivos mercadológicos, dentro de uma visão capitalista, a continuidade temporal também é uma preocupação para prender a atenção de seu público-alvo quanto ao teor da narrativa, contudo as interrupções dela são imprescindíveis para focar os lucrativos comerciais, os quais são de interesses dos empresários, que visam a manutenção do sistema capitalista e, conseqüentemente, a marcha ao consumo desenfreado.

Segundo Virilio e Lotringer (1984, p.43), em relação à composição da produção da mídia televisiva ocorreu um deslocamento da noção de continuidade para a noção de fragmentação, afastando a produção das narrativas televisivas das produções de um texto clássico, configurando as especificidades de um discurso ficcional do tipo fragmentário, em que se observam vários núcleos de discursos constituídos por micronarrativas. Corroborando para essa interpretação a visão de Balogh (2002, p. 27), a qual afirma que:

(...) A TV assume, pois, de forma bem mais contundente que o cinema essa “estética da interrupção” determinante de um discurso descontínuo, de uma fragmentação do sentido em blocos. Estamos nos distanciando das noções clássicas de um texto, desenvolvendo-se em etapas seqüenciais e contínuas num

começo, meio, fim, numa introdução, desenvolvimento e conclusão.

O jogo de continuidade temporal e descontinuidade na mídia televisiva produzem um discurso ficcional de associações de diversas linguagens sobrepostas que tem como um dos seus objetivos edições aceleradas, as quais tendem a levar o telespectador ao onírico, principalmente o adolescente que, pela fase em que se encontra, deleita-se em se divertir e vivenciar um mundo mágico, onde possa praticar e construir suas subjetividades, além de se identificar com os quadros apresentados. Em relação a esse aspecto, Fischer (2003, p. 15) acredita que:

(...) a TV, na condição de meio de comunicação social, ou de uma linguagem audiovisual específica ou ainda na condição de simples eletrodoméstico que manuseamos e cujas imagens cotidianamente consumimos, tem uma participação decisiva na formação das pessoas – mais enfaticamente, na própria constituição do sujeito contemporâneo. Pode-se dizer que a TV, ou seja, todo esse complexo aparato cultural e econômico – de produção, veiculação e consumo de imagens e sons, informação, publicidade e divertimento, com uma linguagem própria – é parte integrante e fundamental de processos de produção e circulação de significações e sentidos, os quais por sua vez estão relacionados a modos de ser, a modos de pensar, a modos de conhecer o mundo, de se relacionar com a vida.

É evidente o caráter estratégico de uma linguagem de enunciação para atingir a rapidez de vivência que as tecnologias de informação e comunicação impõe ao homem. Essa estratégia é visível na telenovela *Malhação* em que os ritmos dos quadros apresentados são entremeados de diversas imagens, músicas, cores, falas, gestos e outras manifestações de expressão. Este ritmo frenético de linguagem é um dos fatores que mantém diversos adolescentes frente à telenovela *Malhação*, a qual está desde 1985 no ar com audiência muito satisfatória. Conforme pesquisa realizada em Vivarta (2004) pela ANDI (Agência de Notícias dos Direitos da Infância), Unicef e Petrobrás com 66 adolescentes e jovens na faixa etária entre 10 a 19 anos, moradores da região sudeste do Brasil; a telenovela *Malhação* ocupa lugar de destaque na vida desses adolescentes. Isso é verificável no quadro a seguir:

PROGRAMA	%
MALHAÇÃO	18,2%
DESENHOS	10,6%
DISK MTV	10,6%
MULHERES APAIXONADAS	9,1%
FILMES	9,0%
JORNAL NACIONAL	6,1%
FRIENDS	4,5%
GLOBO REPÓRTER	4,5%
BARBOSA NETO SHOW	3,0%
VÍDEO SHOW	3,0%
EU VI NA TV	1,5%
FICA COMIGO	1,5%
JOVENS TARDES	1,5%
KUBANACAN	1,5%
MAIS VOCÊ	1,5%
DE FRENTE COM GABI	1,5%
SEM CENSURA	1,5%
POR ACASO	1,5%
OUTROS	9,1%

Fonte: Dados da pesquisa Remoto Controle (VIVARTA, 2004)

Quadro 1 – Programa que mais assiste

Balogh (2002, p. 28) em seus estudos já observara que essa técnica de enunciação é propícia ao público jovem:

Trata-se, no entanto, de uma estratégia de enunciação própria, com fortes laços associativos entre imagem e ritmo, entre imagens aparentemente desconexas, prevalência do ritmo sobre a imagem, edição muito acelerada etc. Essa estética, que se firmou na MTV e programas destinados para jovens como *Armação Ilimitada*, migrou para humorísticos como a *TV Pirata* e acabou desembocando até em novelas da Globo.

Em trabalhos desenvolvidos por alguns pesquisadores da telenovela *Malhação* é observável que os assuntos explorados se reportam a mensagens que sejam do interesse

dos seus telespectadores, por isso abordam temas como: amor, gravidez na adolescência, anabolizantes, amizades, relações familiares, escolhas profissionais, relação professor/aluno, trabalho voluntário, sexo... Esses temas são apresentados a seus telespectadores por meio de uma linguagem própria à faixa etária a qual se dirige; uma linguagem clara, direta, atraente, persuasiva e de códigos lingüísticos adequados a esses grupos sociais, como: gírias e criações de termos pertencentes ao momento histórico vivenciado. A seguir é interessante observar o quadro construído pela pesquisa Remoto Controle, encontrado em Vivarta (2004, p.120) sobre características de linguagem oral de programas destinados aos adolescentes:

Programas	Há uso constante de gírias		Há uso constante de palavrões	Há uso de estrangeirismo
	Sim	Não		
Altas Horas	Sim	6,7%	–	–
	Não	93,3%	100%	100%
Atitude.com	Sim	13,3%	–	13,3%
	Não	86,7%	100%	86,7%
Buzzina	Sim	66,7%	–	6,7%
	Não	33,3%	100%	93,3%
Fazendo escola	Sim	7,7%	–	–
	Não	92,3%	100%	100%
Interligado Games	Sim	26,7%	–	–
	Não	73,3%	100%	100%
Intim@ção	Sim	13,3%	–	–
	Não	86,7%	100%	100%
Malhação	Sim	80%	–	26,7%
	Não	20%	100%	73,3%
Meninas Veneno	Sim	40%	26,7%	–
	Não	60%	73,3%	100%
Sexualidade, Prazer em conhecer	Sim	33,3%	–	–
	Não	66,7%	100%	100%
Sobcontrole	Sim	100%	6,7%	66,7%
	Não	–	93,3%	33,3%

Fonte: Dados da pesquisa Remoto Controle (VIVARTA, 2004)

Quadro 2 - Características da linguagem oral utilizada

Nota-se que a linguagem utilizada na telenovela *Malhação* não tem como cerne de sustentação um padrão culto da língua materna e sim uma linguagem popular embasada em uma cultura de massa, o que é observável nas palavras de Balogh (2002 p. 36):

(...) No tocante às práticas de recepção, o prazer do receptor da cultura de massa se situa muito mais no “reconhecimento” de estruturas que fazem parte de seu repertório, ao contrário da cultura culta, na qual o prazer do receptor se situa na surpresa diante da obra inovadora.

Dentro dessa concepção, a função fática da linguagem pode ser considerada como um canal entre locutor e interlocutor, pois com base no canal de comunicação é possível verificar a sintonia da produção da telenovela e da recepção dela. A existência da telenovela *Malhação* há 10 anos, comprova que está ocorrendo plena sintonia dos temas abordados, da linguagem utilizada em sua produção e, conseqüentemente, uma aceitação da narrativa ficcional, aproximando cada vez mais a intimidade dos interlocutores com as personagens da “telinha”, que se bem analisadas em muitos momentos deixam de ser meras personagens, para ocuparem o lugar de alguma pessoa real, seja pai, mãe, colegas, professores...

Ao assistir aos programas de ficção, o espectador está no âmbito familiar, da proximidade, das “relações curtas” (Barbero, 1987, p.234) e, com enorme rapidez, a ficção invade as conversas do cotidiano e personagens ficcionais são tratados pelo nome, como se fizessem parte do dia-a-dia da família. A ficção (...) tem o seu enredo alterado ou orientado em direções específicas conforme as pesquisas de opinião do público. (BALOGH, 2002, p.38).

A linguagem da telenovela tem atraído muitos adolescentes a “dialogarem” com ela no decurso de suas construções sociais, psíquicas, emocionais, comportamentais e um das explicações a esse fenômeno reside, também, no fato de que a informação é dada em forma de entretenimento, em que há uma preocupação em se criar momentos

relaxantes aos telespectadores e, principalmente, de retirada do sujeito de uma realidade imediata, constituindo o chamado escapismo (fuga de uma realidade cheia de desafios a enfrentar). Com relação à visão esboçada nesse contexto é relevante observar e analisar as imagens que são mostradas ao público adolescente, principalmente, por parte dos educadores que tem a missão de criar um ambiente de aprendizagem que vá além da superficialidade das coisas. Vivarta (2004, p.14) aborda o tema em cena, questionando as imagens exibidas em programas voltados para o público jovem:

(...) se as meninas aparecem sempre com pernas de fora, muitas vezes arrebando o traseiro na direção da câmera; se os meninos que se dão bem são os mais fortes; se as crianças bonitas são as mais felizes; se o sujeito que tem carro novo é mais poderoso; se aquele que trapaceia é considerado mais esperto – também exige reflexão a pergunta: que tipo de “informação” as pessoas estão recebendo?

Embora a questão do escapismo e do entendimento da informação ocorra de uma forma superficial devido à velocidade dos quadros produzidos na mídia televisiva, não há como ignorar que toda mensagem possui uma intencionalidade e como ela está sendo compreendida e em que grau, torna-se uma preocupação de investigação daqueles comprometidos com a intelectualidade, pois além da mídia televisiva preocupar-se em entreter seu público não deixa de exibir problemas que têm empatias com os telespectadores, contudo esses são mostrados em ângulos diversos de intencionalidades dentro do conjunto mídia televisiva, sendo em certos momentos explorados, amplificados, distorcidos ou indevidamente simplificados, construindo escalas de sugestões de encaminhamento e de resoluções questionáveis. Vivarta (2004, p.255) corrobora com a explanação mencionada, salientando a preocupação que a escola deve ter com o poder de manipulação e influência da mídia:

Este entendimento de que a mídia é dotada de um poder de influência e de interferência nas vidas alheias, sem precedentes, é cada vez mais presente nos mais diferentes nichos da sociedade. No entanto, é revelador constatar que essa percepção atinja os jovens. Por outro lado. A presença deste discurso, mesmo que distorcido, não parece conduzir a uma atitude crítica diante da mídia no dia-a-dia. Tudo indica continuar havendo uma dificuldade em identificar de maneira consistente pontos positivos e negativos da programação que estejam além de grandes estereótipos. De qualquer forma, ficou patente (...)

um grande receio em relação aos “males” que podem advir dos contatos com a televisão.

Todos estes aspectos reforçam a importância que estratégias de Educação para a Mídia poderiam vir a ter no processo de formação de telespectadores e cidadãos mais conscientes e preparados diante dos desafios da vida contemporânea.

Esta constatação é pertinente ao campo de investigação da telenovela *Malhação*, pois embora seja um programa atraente e interessante para a maioria do seu público alvo, há de se ter a preocupação em equacionar as informações apreendidas e o conhecimento obtido nas instituições escolares nos quesitos ética e construção desses jovens em processo de formação de opinião. Ricardo Hofstetter (*apud* Vivarta, 2004, p. 142), roteirista da telenovela, afirma que:

(...) Não temos a pretensão de educar, uma vez que nosso principal objetivo é divertir. Mas o tempo todo estamos passando informações sobre os mais variados assuntos para nosso público. Acho que temos, sim, um compromisso em passar alguns valores éticos. Mas formação, educação é dever primordial de pais e escola, não nosso. Não temos essa habilidade nem formação.

CAPÍTULO 3

ABORDAGEM DA ANÁLISE DO DISCURSO SOB À ÓTICA DE PÊCHEUX E DE FOUCAULT

3. Apresentação do capítulo

Este capítulo privilegia alguns conceitos da Análise do Discurso de linha francesa, a fim de facilitar ao leitor a compreensão de uma linha de estudos lingüísticos que se originou em 1969, abalando as crenças de estudos anteriores e trazendo contribuições valiosas para o estudo da linguagem.

A análise do discurso (AD) tem como objeto de estudo o próprio discurso, importando compreender os efeitos de sentido que esses discursos produzem em uma materialidade lingüística e histórica.

Os efeitos de sentido produzidos, num campo discursivo, são analisados à luz das formações discursivas, em que se vislumbra um entrecruzar de discursos provenientes de posições-sujeitos, que se crêem origem do seu dizer, quando, na verdade, nada mais são que suportes ou efeitos do discurso. Nesse sentido, o discurso é visto como produto de um interdiscurso.

A teoria do inconsciente sobre o sujeito atesta o quanto esse sujeito em uma situação discursiva se apresenta descentrado, dividido e com um interior perpassado de outros discursos.

O presente capítulo tem como objetivo discutir alguns conceitos oriundos da AD pelo viés de um cotejo entre as abordagens de dois pesquisadores cardeais desta disciplina: Michel Pêcheux, lingüista, que inaugurou as bases epistemológicas da AD em 1969 e Michel Foucault, filósofo inquietante e crítico, que contribuiu para o enriquecimento dos estudos lingüísticos da AD. Por meio de audácias e de coragem, deixaram suas marcas na história à medida em que pensaram a relação do Discurso, do Sujeito, do Poder e da História.

O terceiro capítulo segue a seguinte divisão: 3.1 Revisão literária da Análise do discurso; 3.2 Formação Discursiva e Discurso; 3.3 Sujeito; 3.4 Domínios Foucaultianos: ser-saber, ser-poder e ser-consigo.

3.1 Revisão Literária da Análise do Discurso

Na década de 60 (século XX), vários trabalhos surgiram na tentativa de abranger o estudo da linguagem, assim surge uma nova linha de pensamento que revoluciona os meios lingüísticos: a análise do discurso.

Michel Pêcheux (1969), um dos grandes expoentes da Análise do Discurso de linha francesa, por meio de sua obra *Análise Automática do Discurso*, lança as bases dessa nova linha de estudos, deslocando a visão da linguagem como produto finalizado no que se refere às condições de produção, para uma posição de interesse das condições, das situações, do momento de produção da linguagem, ou seja, importando, na atual linha de raciocínio, a existência de um sujeito e as condições/motivos para a produção.

Na concepção pecheutiana, o sujeito é resultado dos processos histórico-sociais, sendo influenciado por eles e, ao mesmo tempo, influenciando-os; essas marcas são vistas em seus discursos, os quais não deixam de ser perpassados pela ideologia. A presença da ideologia é bastante questionada quanto à sua significação no percorrer dos trabalhos do lingüista.

A Análise do Discurso de linha Francesa tem uma preocupação com o discurso institucional, pois cada situação discursiva produz discursos de acordo com as instituições filiadas, ou seja, o discurso jurídico, o discurso científico, o discurso acadêmico têm características próprias das situações-tipo de Direito, de Ciência, de Universidades. Ao se basear nesta situação, envereda-se para a postulação de sujeitos que produzem discursos de acordo com as situações-tipo do universo de cada instituição pertencente. Nesse sentido, deve-se crer que o sujeito é constituído tipicamente de acordo com a instituição a que pertença? A resposta é negativa, pois o sujeito trafega por diversas instituições, é um ser que atua numa sociedade globalizada, por isso, os analistas franceses defendem a idéia de um sujeito perpassado por diversos discursos institucionais, ou seja, ao passar de uma instituição para outra, assume os discursos possíveis em seus trâmites.

Na AD, o sujeito deixa de ser tratado como inexistente, ideal, pois é visto como um sujeito assujeitado. Assujeitado, no sentido em que se adapta às condições expostas, ou seja, apropria-se de um discurso preexistente e o utiliza segundo normas pré-

concebidas a este discurso. Nesta perspectiva, o sujeito sofre uma redução como interlocutor de uma situação discursiva: ele sofre um processo de assujeitamento, pois assume o vocabulário, a estrutura e a estratégia de comunicação própria da instituição, conforme elucidada Amaral (2001, p. 3):

A questão do assujeitamento, colocada pela Análise do Discurso francesa, especialmente em sua primeira fase, através de Michel Pêcheux, sempre me incomodou. Nessa fase, conforme dito acima, ressalta-se a idéia de inconsciência dos sujeitos envolvidos numa interação discursiva, já que os sujeitos ocupam posições pré-estabelecidas pela formação social a que pertencem. Nessa situação, os sujeitos produzem um discurso que, na verdade, é um “já-dito”, uma vez que ele não é origem do discurso. O discurso é produzido sempre em condições dadas, por uma determinada formação discursiva.

Naturalmente não tenho a pretensão de questionar o assujeitamento ideológico pelo qual todo sujeito é atingido. O que me inquieta é a simplificação que se faz do sujeito, conferindo a ele um tratamento, no mínimo reducionista, e o estatuto que se confere ao discurso, de ser fechado, concebido em um lugar no qual o sujeito não interveio, apesar da heterogeneidade de que esse discurso é constituído.

Entretanto, questionar o tratamento reducionista que a Análise do Discurso dá ao discurso e ao seu sujeito não é, de maneira alguma, questionar o seu valor. (...) O próprio Pêcheux, em *Discurso: Estrutura ou Acontecimento* (1983), procura rever alguns de seus postulados teóricos. Reconhece o tratamento reducionista que vinha dando ao discurso e a seus sujeitos (...).

Apesar do sujeito ser a pedra angular da AD, nota-se que ele é visto como alguém que pensa ser dono do seu dizer, mas é controlado, sem perceber fala aquilo que seu local de formação social lhe impõe e, segundo a AD, é o inconsciente e as ideologias de cada um que determinam os discursos. Por isso, o que importa para esta perspectiva é definir o que, primeiramente, não é discurso, ou seja, meras palavras combinadas em uma sentença, sinônimo de mensagem, informação; entendendo o discurso como, segundo Pêcheux (1969), “efeito de sentidos entre interlocutores”. A AD busca no contexto em que são produzidos os discursos, os sentidos possíveis construídos, por isso a AD não se prende a mera análise da estrutura da língua. Numa situação externa, ou seja, nos fatores histórico-sociais em que são constituídos os discursos, é possível extrair os efeitos de sentidos presentes.

Indursky (1998, p. 3) afirma que na AD deve-se trabalhar o sentido sob à ótica da Formação Discursiva em que os sujeitos estão inseridos, pois o sentido é resultado dos efeitos de sentido, importando estes e não o sentido em si.

Há, aí, um deslocamento, a partir do qual não é mais possível pensar na transmissão de informação entre interlocutores. Pensar nesses termos conduz a uma concepção de sentido prévio estabilizado, verdadeiro, único, sem lugar para ambigüidade, para o desvio e o mal-entendido. Isso é

recusado pela Análise do Discurso. Nesse quadro teórico, postula-se que o sentido sempre pode ser outro, e isto está na dependência do lugar em que os interlocutores se inscrevem. Ou seja, nada garante que um discurso produza o mesmo sentido tanto para quem o formulou como para quem o interpretou. Entre os interlocutores há um intervalo que vai muito além do espaço físico que o separa. Há que se considerar também por posições ideológicas diversas, inscritas em formações discursivas igualmente diferentes, as quais são responsáveis pela produção não-coincidentes, atribuídos a um mesmo dizer.

O quadro epistemológico da AD formulado por Pêcheux tem por alicerce três pilares fundamentais, a chamada “Tríplice Aliança”: o materialismo histórico (Marx) compreendendo as formações sociais, as transformações e as ideologias; a lingüística (Saussure) e o inconsciente (Freud). Gregolin (2004, p. 33-34), por meio de seus estudos, entrevê que:

Segundo Pêcheux, o encontro teórico e político entre o estruturalismo e o marxismo, na França dos anos 1960, representou uma tentativa anti-positivista que visou apreender e explicar o entrecruzamento entre a linguagem e a história. (1983c, p. 44). Desse movimento derivaram novas práticas de leitura dos discursos e, assim, a partir de Marx, Freud e Saussure criou-se uma base teórica inédita, na forma de “uma construção crítica que abalou as evidências literárias do autêntico vivido, assim como as certezas científicas do funcionalismo positivista” (1983c, p. 14). (...) Essas mudanças nas filiações teóricas e políticas irão se refletir nos projetos de Foucault e Pêcheux e no percurso de construção da análise do discurso, por sua forte vinculação com as teses do estruturalismo e do marxismo e pelas relações que ela estabeleceu com a obra de Althusser.

A formação da AD mostra-se como uma reação ao estruturalismo e à gramática gerativa. Comentar esta disciplina é tecer relações com os efeitos de sentido constituídos por uma materialidade lingüística, com a história e a sociedade que a produz. Ela trouxe para o centro de seus estudos a figura do sujeito, renegada nas teorias lingüísticas anteriores. Segundo Dosse (1993, p.65) foi possível pelas contribuições da AD fazer o sujeito “reaparecer pela janela, após ter sido expulso pela porta”. A AD traz em seu bojo um sujeito descentrado, desejante, inconsciente e interpelado pela ideologia. Abre-se, por meio desta disciplina, um campo de investigação da língua, do sujeito, do discurso, da historicidade e da ideologia.

É interessante para esta reflexão, analisar como Grigoletto (2002, p. 18-19) sintetiza, em suas investigações sobre a AD, o que esta disciplina propõe:

- a) uma concepção de língua entendida não como sistema abstrato, mas como materialidade que produz sentidos, em sua relativa autonomia;
- b) uma concepção de história tomada não como cronologia, e sim também como materialidade que intervém na língua, sob a forma da ideologia, para produzir sentidos;
- c) uma concepção de sujeito oposta tanto à concepção idealista de sujeito universal quanto à de sujeito intencional visto como origem e senhor consciente de seu discurso. O sujeito é tomado na sua constituição histórica, atravessado pelos discursos que o constituem e interpelado pela ideologia.
- d) uma concepção de objeto - *o discurso* – como ligação da língua com a sociedade apreendida pela história. O discurso tem uma materialidade que é lingüística e histórica ao mesmo tempo.

É possível entrever nos postulados de Pêcheux que a AD se caracteriza por três fases, elas se explicam devido à complexidade que envolve estudos nesta disciplina, a sua própria especificidade e também pelos encontros e desencontros pertinentes ao decorrer da AD em seu campo teórico de análise. Esses embates em parte são compreensíveis, uma vez que Pêcheux analisa a AD sob à ótica de um campo político, inspiradas nas idéias marxistas.

A primeira fase tem como marco inicial a obra *A análise automática do discurso* (1969), em que Pêcheux estabelece uma polêmica em relação aos postulados de Saussure. Este pesquisador ao propor um corte entre língua/fala, na visão pecheutiana, traz conseqüências parciais para os estudos lingüísticos, uma vez que vê a língua como seu objeto de estudo em detrimento da fala, do sujeito e da situação histórica. Para Pêcheux, é necessário se repensar a linguagem em relação ao sujeito e a história. Contudo ao tentar se contrapor às idéias saussureanas, nota-se que há um deslocamento pouco visível de Pêcheux com as bases estruturalistas da época. O método harrisiano (base estruturalista), em que Pêcheux se baseou para analisar o funcionamento discursivo, era extremamente estrutural e imanentista, por isso, sofreu árdua crítica.

(...) A metodologia - derivada do estruturalismo harrisiano – propõe a “análise automática”, por meio da qual busca-se colocar em evidências traços do processo discursivo, a fim de determinar os enunciados de base produzidos pela “máquina discursiva”.

Na sua autocrítica Pêcheux (1983b) considera que o princípio metodológico adotado na “análise automática” teve como efeito o “primado do Mesmo sobre o Outro”, isto é, levou a análise à busca das invariâncias, das paráfrases de enunciados sempre repetidos (...). (GREGOLIN, 2004, p. 62)

Nesta primeira fase, os discursos não constituíam um caráter de heterogeneidade ou alteridade, eram vistos de forma homogênea. Contudo essa fase apresenta contribuições para a constituição da AD, como: o sujeito é inserido nos estudos da linguagem, não como origem ou fonte de seu dizer, mas como produtor de efeitos de sentido. Os estudos lingüísticos não conduzem a linguagem como mera fonte de comunicação, o discurso é atravessado simultaneamente pela ideologia e pela língua, não havendo possibilidade de ser delineado sem a ação dessas duas vertentes.

É importante salientar que há diferença entre discurso e texto. Grigoletto (2002, p. 27) ao citar Pêcheux (1969, p. 79) afirma que um texto seria “uma seqüência lingüística fechada sobre si mesma”; para analisar um discurso, “é necessário referi-lo ao *conjunto de discursos possíveis* a partir de um estado definido das condições de produção”.

As críticas observadas e sentidas neste primeiro momento serviram de base para direcionar a AD para outros horizontes, como: a língua em sua divisão externa e interna e as vozes plurais que se constituem em enunciados.

A segunda fase da AD é marcada por reformulações na base teórica sobre a maquinaria discursiva estrutural. A conceituação de formação discursiva (FD) já existente nos trabalhos pecheutianos foi re-interpretada, uma vez que esta estava vinculada a um caráter muito ideológico como a define Grigoletto (2004, p. 62) por meio de algumas palavras ditas pelo próprio lingüista:

Esse conceito já aparece em Pêcheux et al. (1971), mas lá Pêcheux o atribui “aos clássicos do marxismo”: apoiando-nos sobre um grande número de propostas contidas naquilo que se denomina “os clássicos do marxismo”, propomos que as formações ideológicas, assim definidas, comportam, necessariamente, como um de seus componentes, uma ou mais formações discursivas interligadas, que determinam *aquilo que se pode e se deve dizer* (...) as palavras mudam de sentido de acordo com as posições sustentadas por aqueles que as empregam; pode-se precisar, então: as palavras mudam de sentido ao passarem de uma *formação discursiva* a uma outra. (1971, p.102-103)

Esse novo repensar sobre as FDs coloca em cheque a noção de máquina estrutural fechada, pois se observa a noção de que a FD sofre influências externas, não podendo configurar-se em um espaço estrutural fechado, mas sim como um acontecimento invadido pelo Outro ou Outros que tecem o discurso, contribuindo para o início de uma busca pela heterogeneidade e não pelo homogêneo.

Além de Pêcheux revisitar seu conceito de FD à luz das noções de FDs trazidas por Foucault (1969), revê com maior acuidade as relações do sujeito, da ideologia, da língua e do discurso sob os dois esquecimentos que constituem o sujeito: no primeiro esquecimento, o sujeito pensa ser a origem do seu dizer, ignorando as influências externas, apagando tudo que remeta ao exterior de sua formação discursiva; no segundo esquecimento, o sujeito produtor de seu discurso tem a ilusão de que tudo que ele está dizendo está sendo interpretado por seu interlocutor com o mesmo sentido ou significação.

Esses dois esquecimentos estão relacionados com as FDs, que produzem interdiscursos afetados por FDs exteriores, assim os significados específicos de uma FD são determinados pelo exterior em sua relação com o interdiscurso. Contudo, isso leva o sujeito a não se conscientizar desta determinação externa, percebendo-se como origem dos significados de uma FD, quando, na verdade, são seus efeitos. Grigoletto (2002, p. 29) corrobora a reflexão apresentada ao delinear a AD-2 (segunda fase) nos seguintes parâmetros:

A AD-2 promove um deslocamento teórico em relação à primeira fase ao lançar o olhar para as relações entre processos discursivos. Esse novo enfoque é possibilitado pela introdução sobretudo das noções de formação discursiva e interdiscurso, que fazem implodir a idéia de máquina estrutural fechada da AAD-69, ao colocar, no interior do discurso, elementos vindos de outro lugar, do seu exterior, e que o constituem (...).

Pêcheux (1988, p. 161-162) propõe uma *teoria materialista do discurso* para dar um alicerce mais sólido as suas teorias sobre a AD, pois esta teoria em conformidade com o novo conceito de FD traz à superfície uma crítica ao caráter de evidência e transparência do sentido. Assim afirma:

(...) os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que apresentam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes. Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao todo complexo dominante das formações discursivas.

Pêcheux autocritica suas bases teóricas da primeira fase ao levar em conta apenas as condições sócio-históricas do discurso, não fazendo uma leitura importante que se dá nas formulações discursivas de uma certa situação em relação às formações ideológicas que atravessam essas formações, estabelecendo-se tal qual uma luta de classes. Esta observação é relatada por Pêcheux (1988, p. 254) por meio da seguinte argumentação:

(...) é preciso poder explicar o conjunto complexo, desigual e contraditório das formações discursivas em jogo numa situação dada, sob a dominação do conjunto das formações ideológicas, tal como a luta ideológica das classes determina.

Na terceira fase, há um aprofundamento dos estudos sobre os interdiscursos que colocam em relevância o caráter de alteridade sobre o já-dito ou pré-concebido, acarretando um verdadeiro rompimento com a máquina discursiva estrutural. Devido a este rompimento, vários questionamentos surgiram em relação ao sujeito, a enunciação e ao interdiscurso, como se pode entrever, a seguir, nos estudos de Grigoletto (2002, p. 29):

(...) suscita, para Pêcheux (1983 a), a interrogação sobre como separar, no sujeito da enunciação, o registro funcional do “ego-eu, enunciador estratégico que se apresenta como responsável pelo seu dizer, de uma posição de sujeito afetado pelo interdiscurso e, por consequência, desprovido de controle estratégico” (...).

Esse questionamento dentre outros leva Pêcheux a refletir sobre o discurso em relação à sua estrutura/acontecimento e à interpretação. Este novo refletir teve como uma das causas a leitura que fez das idéias foucaultianas e da sua mudança em relação à política desenvolvida em seu momento histórico, como se pode observar nas observações de Gregolin (2004, p. 64):

Esse encontro foi propiciado pela aproximação com historiadores como Guilhaumau, Maldidier e, principalmente, J.J. Courtine, cujo trabalho realiza uma síntese entre as propostas da análise do discurso e as teses foucaultianas. O trabalho de Courtine (1981), publicado na revista *Langages* 62, traz como prefácio o texto “L étrange miroir de l analyse du discours”, escrito por Pêcheux (1981 a), e que dá uma idéia muito forte da crise teórica e política desse momento e da disposição de Pêcheux para a mudança de rumos em relação às pesquisas feitas até então. Tanto que ele termina esse texto conclamando: “é chegada a hora de começar a partir os espelhos”.

3.2 Formação Discursiva e Discurso

Trazer o discurso como um objeto de estudo para o campo lingüístico foi uma tarefa árdua para Pêcheux. Sofreu críticas ao confrontar o estudo da língua por ela mesma, mas deixou para os interessados e estudiosos da língua a conceituação de discurso como efeitos de sentido entre interlocutores, dependente de um sujeito que fala esse discurso ou se fala por ele, criando uma ilusão de ser fonte-origem do seu dizer ou dos já-ditos. O discurso, nessa concepção, materializa-se tanto por meio da língua quanto por fatores históricos, compreensível dentro de uma FD.

À conceituação de formação discursiva, Pêcheux embasou-se nos estudos foucaultianos, e, para este trabalho, é esse conceito basilar da AD que importa, porque traz contribuições conceituais importantes para o caminho da AD que se pretende perscrutar.

Assim com Pêcheux, Foucault rejeitou a possibilidade de se enxergar o sujeito como origem do seu dizer. Foucault analisa o discurso como uma dispersão desse sujeito, podendo este ser visto como posição(ões) ou como função(ões) do discurso, trazendo noções de dispersão e heterogeneidade para o centro dos estudos discursivos.

Foucault (1969) desenvolve a teoria de formação discursiva especialmente na sua obra *Arqueologia do Saber*. Através da FD, o pesquisador e filósofo em questão, analisa a relação entre o dizer e o fazer, focando seu pensar para uma visão não platônica da linguagem com representação dos objetos, mas pelo caminho contrário, ou seja, a palavra institui os objetos. Para chegar a essa conclusão, ele analisa que a linguagem não é fixa e, sim, colocada em movimento entre os discursos e estes instituem os objetos de que falam, a chamada discursivização: falar sobre aquilo que constitui o referente.

Pode-se afirmar que, Foucault, ao iniciar seus estudos sobre o discurso, não dá relevância ao sujeito e ao objeto como seres pré-existentes ao discurso, porque estes só adquirem materialidade a partir do momento que forem constituídos por uma prática dentro de uma sociedade. Para vislumbrar esta reflexão, faz-se necessário pensar em trabalhos anteriores sobre o corpo humano. Ao longo da história, percebe-se que o corpo, na idade média, não tinha importância, uma vez que todas as coisas estavam voltadas ao teocentrismo; com os avanços no campo da ciência, o corpo adquire

importância dentro de uma visão antropocentrista, passando a ser visto como um conjunto de órgãos, analisados pela Medicina que produz dizeres sobre o corpo, ou seja, passa a discursivizá-lo, concebendo a sua existência.

Os dizeres, aos quais o filósofo se reporta, nascem, pois, de práticas, de formas de organização. Isto leva a reflexão de que o sujeito é uma posição discursiva, uma função dos discursos. Assim, Foucault (2000, p. 20-21) afirma que “somos seres de linguagem e não seres que possuem linguagem”. É interessante a observação que Gregolin (2004, p. 83-84) faz sobre a visão de homem concebida por Foucault na obra *As palavras e as coisas*:

O projeto de *As palavras e as coisas* é historicizar o advento dessa ilusão que seria o homem, que só nasceu nesse mundo no século XIX. O que existia para os gregos eram os deuses, a natureza, o cosmos - não havia um lugar para o pensamento sobre o homem. Da mesma maneira, na *episteme* clássica, o homem não tem lugar. Foi preciso esperar uma fratura na configuração do saber - a descoberta do ego cartesiano - que colocou o homem no centro, como substância e receptáculo de verdades. Entretanto esse homem sofreu, na história do saber ocidental, algumas feridas narcísicas: com Copérnico, ao descobrir que a Terra não estava no centro do universo; com Darwin, que o rebaixa a um episódio no tempo biológico que o ultrapassa; com Freud, ao descobrir que não se conhece, que não é plenamente consciente e que se comporta sob a determinação de um inconsciente ao qual não tem acesso. O homem foi, portanto, sendo desapossado dos atributos que lhe haviam sido designados pelo racionalismo cartesiano. No entanto, no século XIX, três formas de saber (Filologia; Economia política; Biologia) trouxeram à tona a figura singular de um sujeito vivo que falava e trabalhava: o homem teria, então, nascido desses saberes novos, como figura obrigatória em todos eles. Mas, como afirma Foucault, essa soberania é ilusória, pois ao mudarem as configurações dos saberes, essa figura recente tenderá a desaparecer. A idéia moderna de “Homem” é fruto de mudanças no saber e, portanto, quando as disposições da *episteme* moderna se modificarem, o “Homem” morrerá (...).

Com base nessa negativa do sujeito, o filósofo analisa a formação discursiva, preocupando-se em descrever as condições discursivas dentro dos mecanismos de constituição das ciências da humanidade, como a Medicina, a Gramática, a Economia, a Política... Embasado nessa questão é que nasce o conceito de formação discursiva de Foucault, entendida como:

(...) enunciados que manifestam uma incessante “vontade de verdade”. Esses enunciados sérios então se relacionam com enunciados do mesmo ou de outros tipos e são condicionados por um conjunto de regularidades internas, constituindo um sistema relativamente autônomo, denominado de formação discursiva.

E é nesse sistema que internamente se produz um conjunto de regras as quais definem a identidade e o sentido dos enunciados que o constituem. Em outros termos, é a própria formação discursiva como uma lei de série,

princípio de dispersão e de repartição dos enunciados que define as regularidades que validam os seus enunciados constituintes; por sua vez, tais regularidades instauram os objetos sobre os quais eles falam, legitimam os sujeitos para falarem sobre esse objeto e definem os conceitos com os quais operarão e as diferentes estratégias que serão utilizadas para definir um “campo de opções possíveis para reanimar os temas jogo de conceitos determinados, jogar diferentes partidas” (FOUCAULT, 1986, p. 45).

Observa-se que a noção de FD em Pêcheux e Foucault são partilhadas, mas não são idênticas; pois o primeiro gesta o conceito em relação à teoria política marxismo/althusserianismo, em que se identifica como “aquilo que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de um arenga de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc) a partir de uma posição dada na conjuntura social” (PÊCHEUX, 1975, p. 188). Pêcheux, em seu conceito de FD, evidencia duas bases de sustentação: a luta política e a ideologia presente nos discursos. Já o segundo, contempla a noção de FD como um conjunto de enunciados que não se prende a objetos lingüísticos, no sentido, de compreendê-lo como formulações de frases ou proposições compreensíveis em um nível sintático. Foucault analisa a FD sob o prisma da regularidade, da dispersão e da heterogeneidade das modalidades enunciativas.

Fica evidente que na concepção foucaultiana, o discurso resulta de uma espécie de interdições que não dá o direito de se dizer tudo de qualquer lugar a respeito de qualquer coisa. As interdições resultam as regularidades discursivas. O discurso, nessa perspectiva, não tem o seu sentido e o seu reconhecimento advindos de algum lugar, prontos a colar-se ao discurso, mas se produzem nele e por ele.

Analisando as noções de FD nos dois teóricos, parece que é o fator político que afasta Pêcheux e Foucault, contudo não se pode deixar de entrever que a noção de assujeitamento não é marca profunda nos estudos foucautianos, assim como se nota que não há uma paixão de Pêcheux por uma teoria sistêmica.

Dessa reflexão, nasce um questionamento em relação ao que haveria em comum entre os dois teóricos. Essa questão pode ser respondida num nível contentável, mas não em sua completude por Sargentini e Navarro-Barbosa (2004, p. 47) ao citarem um artigo de Henry:

Existem muitos pontos de contato entre aquilo que Michel Foucault elaborou no que se refere ao discurso e aquilo que fez Michel Pêcheux, pelo menos no nível teórico (por exemplo, encontra-se em Foucault uma noção de “formação discursiva” que tem alguns pontos em comum com aquela de Pêcheux), e em particular no nível prático (Foucault nunca tentou elaborar

um dispositivo operacional de análise do discurso)... Pêcheux partilhava com Foucault um interesse comum pela história das ciências e das idéias que pode explicar por que ambos, mais do que qualquer outro autor, focalizaram o discurso.

3.3 Sujeito

Como já foi observado no decorrer deste trabalho, a AD apresenta um sujeito que não é a fonte absoluta do significado, do sentido, da origem do seu dizer, pois se constitui de vários outros sujeitos que o perpassam. Dessa forma, o sujeito em uma situação de discursividade é produto de várias vozes advindas de uma relação histórica-ideológica, apresentando um caráter heterogêneo.

Nota-se que na AD, o sujeito é marcado pela ilusão de origem de seu discurso e isto se torna necessário para que o sujeito passe a produzir discursos, porque uma vez que possui a ilusão de fonte do dizer, também é verificado que o sujeito não tem controle sobre os efeitos de sentido que produz e, como esse sujeito não é ideal, os discursos produzidos são afetados por sentidos desejáveis e “indesejáveis”, acarretando questionamentos ou mudanças importantes. Mascia (2002, p. 35) corrobora a concepção desenhada por meio da seguinte afirmação:

Defendemos uma concepção de sujeito a partir de dois esquecimentos postulados por Pêcheux, dentro dos quais se inscreve a “ilusão discursiva”, ilusão essa necessária, segundo o autor, para a construção do sujeito: a primeira é a ilusão da origem do dizer (a originalidade) e a segunda, a ilusão do significado único. Partimos, portanto, da noção de que o sujeito é afetado pela ideologia; é histórico, descentrado, incapaz de “conscientemente” transformar o mundo à sua volta; ele pode provocar mudanças, mas não tem controle total sobre elas.

O sujeito da AD é, essencialmente, histórico e ideológico, porque se reporta a um lugar e a um tempo determinados, em que ele opera a discursividade dos dizeres do outro, caracterizando um sujeito disperso e dividido em sua relação com o interdiscurso.

Convém ressaltar que quando se reporta à história constitutiva do sujeito, não interessa ao analista do discurso o sentido de história como evolução ou cronologia, mas sim os modos como os sentidos são produzidos e circulam no interior de uma dada formação discursiva.

É nesse campo da historicidade, ou seja, de um saber discursivo que se solidifica ao longo da história e produz efeitos de sentido, que se inscreve uma reflexão sobre a

questão da materialidade da linguagem, a qual avalia dois aspectos: o lingüístico e o histórico, como inseparáveis no processo de produção de discursos, de sujeitos e de sentidos que o significam, o que se torna possível afirmar: o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído.

A Psicanálise compreendendo o sujeito como efeito de linguagem, procura as formas de constituição desse sujeito na diversidade de um discurso heterogêneo, marcado pela divisão entre o consciente e o inconsciente. Este último constitui a parte censurada da história do sujeito, que vai sendo analisada ou recuperada pelo analista do discurso nas palavras ditas a partir dos esquecimentos abordados por Pêcheux. Esse trabalho de recuperação do inconsciente na e pela palavra é chamado de “regeneração do significante” pela Psicanálise.

Nota-se que, por meio de vários estudos advindos da Psicanálise, a AD constituída desses saberes, dentre outros, refina suas concepções e, em especial, a noção de interdiscurso, a qual postula-se no primado da alteridade, ou seja, solidificando que o sujeito da análise do discurso é definitivamente um sujeito atravessado pelo inconsciente. Grigoletto (2002, p. 37) ao fazer referência aos teóricos renomados da AD, aprofunda a importância do interdiscurso para a caracterização do sujeito:

(...) Segundo Orlandi (1996, p. 49), o “sujeito que se define como posição é um sujeito que se produz entre diferentes discursos, numa relação regrada com a memória do dizer (o interdiscurso), definindo-se em função de uma formação discursiva na relação com as demais”. Aí se distingue um espaço exterior ao discurso e ao sujeito que é da ordem do essencialmente não-formulável, de um “espaço subjetivo da enunciação”, por onde o sujeito falante circula e promove “deslocamentos no interior do formulável” (Pêcheux e Fuchs, 1975, p.178). Constata-se assim, que a definição da noção de interdiscurso e, por via de consequência, do primado da alteridade é essencial para o aprofundamento do conceito de sujeito na análise do discurso.

O sujeito da AD não é totalmente assujeitado ou livre. É um sujeito que se constitui em um espaço discursivo de um e de outro, devido a aspectos como incompletude e desejo de completude; isto caracteriza um sujeito paradoxal, marcado pela sua incompletude e por sua vontade de ser inteiro, completo. Dessa forma, entre identidade e alteridade, o sujeito se identifica por seu caráter de ser ele mais a complementação do outro. O centro da relação constitutiva do sujeito discursivo não está centrado no eu nem no outro, mas no espaço que envolve esse eu e esse outro.

Ao se analisar os pensamentos de Foucault sobre o sujeito, verifica-se que este filósofo analisa a categoria de sujeito nas relações que se estabelecem entre os domínios do saber, do poder e da ética. Nesses domínios, é possível estabelecer como os sujeitos se constituem sujeitos de saberes, sujeitos que sofrem e exercem efeitos de poder e sujeitos de ação própria.

Na passagem da fase Arqueológica para a Genealógica, Foucault encontra uma possibilidade para analisar as relações de práticas de poder constitutivas do sujeito. Na concepção genealógica, a concepção discursiva articula-se com a noção de poder observada por Foucault. Entende-se, dessa forma, que o discurso é empreendido de poder e este não tem apenas um aspecto negativo no sentido de possuir um caráter repressivo, coercitivo, mas uma vontade de produção de verdade. É interessante observar a reflexão de Foucault sobre a noção de *vontade de verdade* apontada por Sargentini e Navarro-Barbosa (2004, p. 93):

(...) A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade, isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade, o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Nessa perspectiva, o sujeito é compreendido em seu sentido político, pois os enunciados revelam efeitos de poder, caracterizando um sujeito que não deve ser considerado um ser ausente ou finito, mas um sujeito que se constitui por meio dos saberes sustentados por técnicas, que possibilitam o controle de si e dos outros, marcados, em especial, pelas técnicas de poder que conduzem um olhar menos ingênuo sobre si mesmo. Sargentini e Navarro-Barbosa (2004, p. 93-94) elucidam que:

(...) As reflexões de Foucault sobre o sujeito são pertinentes para os estudos do discurso e da articulação língua e história, ressaltando que a preocupação central desse filósofo não tem como objetivo buscar a verdade do ser (e creio que esse também não é o objeto central dos estudos do discurso), mas, sobretudo, diagnosticar técnicas, processos, forças que movem a história, constroem o discurso e constituem os sujeitos.

O trabalho de Foucault (1985, p. 106) teve como consequência o descentramento do sujeito devido à noção de poder disciplinar, que não se identifica como opressora,

mas uma forma de poder preocupada primeiramente com a regulação, a vigilância e o governo da humanidade, tendo como preocupação subsequente a regulação do indivíduo e do corpo, ou seja, disciplinando o corpo, a mente também se disciplinaria, uma vez que o corpo dócil corresponde a uma mente dócil. O poder, em foco, encontra-se nas novas instituições que se desenvolveram ao longo do século XIX e que “policiam”, controlam e disciplinam as populações modernas.

Com base nessa análise de poder, é interessante observar a idéia que se tem de ideológico nos estudos foucaultianos; a ideologia pode ser definida como a relação existente entre verdade e sistemas de poder, que induzem e reproduzem discursos como regimes de verdade. Foucault (1985, p. 241) afirma que:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir [...] a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa.

A ótica foucaultiana de que o poder se encontra nas relações sociais, sob a forma de relações de força, pressupõe a formação de resistência a qualquer exercício de poder. Por meio de estudos foucaultianos é possível entrever a idéia de que o aparecimento dos saberes e das ciências modernas é permeado pelas relações de poder, uma vez que o sujeito é efeito-objeto dessas relações. Nessa concepção, saber e poder estão imbricados, ou seja, não há relação de poder sem constituição do saber e o saber constitui novas relações de poder. Toda prática de poder é também um lugar de formação do saber.

De acordo com o filósofo, o poder é uma prática social, que se constitui historicamente, expandindo-se pela sociedade, assumindo formas concretas, investindo em instituições, tomando corpo em determinadas técnicas de dominação. Conclui-se que o poder intervém materialmente, atinge ou constitui os indivíduos ideologicamente e penetra em suas atitudes cotidianas. Gregolin (1988, p. 118) afirma que “as idéias não existem desvinculadas das palavras”, por isso “a linguagem é um dos lugares onde se materializa a ideologia”.

3.4 Domínios foucaultianos: ser-saber, ser-poder e ser-consigo

- **Ser-saber**

O sujeito foi trazido para a análise do discurso com todas as suas especificidades, ou seja, ele existe em “partes” e em sua totalidade, pois é analisado como um efeito de relações de poder/saber, por isso na visão foucaultiana importa descobrir como se constituiu e como se constitui o sujeito da modernidade, a fim de que se possa contestar positiva e negativamente a “química” de formação do sujeito moderno.

É preciso haver contestação para se poder analisar as forças coercitivas advindas da esfera política, que atua no sujeito moderno, ora em seu processo de individualização, ora em seu processo de totalidade impostas por poderes existentes nas esferas sociais. A constituição teórica desses domínios foucaultianos é explicitada por ele nas palavras seguintes:

(...) Foucault entende a constituição dessa ontologia: pelo saber (ser-saber), pela ação de uns sobre os outros (ser-poder) e pela ação de cada um consigo próprio (ser-consigo). Ou, se quisermos, como nos constituímos como sujeitos de conhecimento, como sujeitos de ação sobre os outros e como sujeitos de ação moral sobre nós mesmos. (FOUCAULT, 2003, p. 355-385)

Em relação ao primeiro domínio foucaultiano – ser-saber – nota-se, em relação aos estudos foucaultianos de sua primeira fase (arqueológica), que esse saber se constrói em momentos de percepção, trazendo uma visão de saber distinta de conhecimento, uma vez que percepções não podem ser delineadas por um sistema sistematizador de conhecimento, mostrando, assim, um saber que está aquém dos conhecimentos sistematizados, pois está voltado para uma fase mais rudimentar, um saber que está próximo dos gestos das primeiras palavras.

Pode-se afirmar que este domínio pertence a uma fase arqueológica dos saberes e não de conhecimentos sistematizados, pois a percepção e os conhecimentos sistematizados constituem modalidades de se construir saberes, como bem elucidada Veiga-Neto (2004, p. 52):

O filósofo usa saberes no sentido de teorias sistemáticas, que se manifestam por meio de discursos científicos tidos por verdadeiros, positivos e, por isso

aceitos e tomados em toda a sua positividade. Resumindo e simplificando: percepção e conhecimento são “modos” de saber.

Ao analisar esses modos de saber, Foucault demonstra, na modernidade, como o sujeito age por meio de um sujeito do conhecimento e assujeitado ao conhecimento, o que o torna em posição de produto de saberes e não produtor de saberes, uma vez que é construído no invólucro dos saberes.

Nesse domínio do *ser-saber*, Foucault faz uso de procedimentos voltados para a análise de enunciados e “se ocupa em isolar o nível das práticas discursivas e formular as regras de produção e transformação dessas práticas” (DAVIDSON, 1992, p. 227).

O sentido da palavra prática adquire um significado *sine qua non* nos estudos do filósofo, como atesta Lecourt (1980, p. 91):

(...) pela palavra *prática* [Foucault] não pretende significar a atividade de um sujeito, [mas] designa a existência objetiva e material de certas regras a que o sujeito está submetido desde o momento em que pratica o “discurso”. Os efeitos dessa submissão do sujeito são analisados sob o título: “posições do sujeito”.

Nota-se que o discurso materializa a prática de tal forma que jamais pode existir, segundo Lecourt (1980, p. 90), “discurso fora do sistema de relações materiais que o estruturam e o constituem”.

Com base nas reflexões analisadas no domínio do ser-saber, é interessante entender o uso da palavra arqueologia do saber, a qual representa uma modalidade de escavação no sentido vertical das partes descontínuas de discursos já-ditos ou mesmo esquecidos, com o intuito de emergir idéias, conceitos que conduzam a uma compreensão de como e por que os saberes se constituem e se transformam em sua historicidade. Veiga-Neto (2004, p. 58) explica que:

(...) Assim, o que interessa para a história arqueológica é buscar as homogeneidades básicas que estão no fundo de determinada episteme. Essas homogeneidades são regularidades, que formam uma rede única de necessidades *na, pela e sobre a* qual se engendram as percepções e os conhecimentos; os saberes, enfim.

O objeto de análise da arqueologia não se encontra em sua superfície existencial, mas submerso e sustentado por práticas as quais interessam sua investigação, para a

compreensão dos discursos constituintes de saberes, como elucidada Veiga-Neto (2004, p. 60):

Em termos pedagógicos e da pesquisa educacional, muitos autores se valeram e se valem da arqueologia para estudar principalmente as práticas discursivas que se engendram para fazer da Pedagogia o que hoje ela é e representa, como um campo de saberes.

- **Ser-poder**

Nesse domínio, Foucault busca um entendimento de como o indivíduo torna-se sujeito como efeito de processos que ocorrem nas malhas internas do poder, que resultam em sujeitos capturados, divididos, classificados, transformados.

Esse domínio pertence, em termos classificatórios, a segunda fase dos estudos foucaultianos – a fase genealógica. O autor busca, nessa segunda etapa, compreender o poder, não descartando os saberes adquiridos em sua primeira fase (arqueológica), mas acoplando-os. Veiga-Neto (2004, p. 66) corrobora com essa reflexão afirmando que:

O que passa a interessar a Foucault, então, é o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos. Assim, se ele estuda o poder não é para criar uma teoria do poder, mas sim para desconstruir o operador didático poder-saber que compõe a “ontologia histórica de nós mesmos nas relações de poder que nos constituem como sujeitos atuando sobre os demais”.

A genealogia permite a análise dos discursos sejam verbais e não-verbais com base nos estudos do primeiro domínio (ser-saber) e do segundo domínio (ser-poder), sendo o poder um elemento instigante de tensão em práticas discursivas. Nesse sentido, a genealogia traz em seu bojo quanto ao funcionamento dos discursos, segundo Foucault (1999 a, p.14) a concepção de:

(...) insurreição dos saberes. Não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição sobretudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. E se essa institucionalização do discurso científico toma corpo numa universidade ou, de um modo geral, num aparelho pedagógico, [...] no fundo pouco importa. É exatamente contra os efeitos de

poder próprios de um discurso considerado científico que a genealogia deve travar o combate.

Foucault problematiza o poder, fundamentando-se nas bases de relações entre saber e poder, em que há nestas interrogações intrigantes quanto ao que se entende por poder na cientificidade e na prática e que saber subjaz o entendimento de poder.

Revisitando a história do entendimento de poder, analisa-se que este, enquanto centralizado na figura do Estado e exercido por uma soberania, tem o dever de materializar sua ação para o bem estar social; contudo, na prática, o discurso científico que alicerça este tipo de poder é atravessado por redes de discursos fortalecidos por poderes diversos, os quais produzem discursos que lutam entre si, produzindo efeitos indesejáveis, em sua maioria, para a implementação de políticas eficientes e eficazes à sociedade. Com base nessa desconstrução de poder representado por uma figura do Estado, Foucault, sob um olhar crítico, busca analisar por meio de saberes históricos não reconhecidos, ou não tão qualificados, ou mesmo esquecidos cientificamente, a constituição de discursos advindos de relações de micro-poderes atuantes e determinantes, porém, não analisados devidamente pelo meio científico.

Foucault entrevê, pelas relações desses micropoderes, o entendimento da constituição social, ao reconhecer no e através de um processo de exclusão de alguns sujeitos, as razões de suas próprias exclusões. Dessa forma, o autor francês promove uma insurreição dos saberes dominados, que viviam aprisionados e sem um discurso reconhecido frente a conjuntos funcionais e sistemáticos de manutenção/legitimação da idéia que se tem sobre um poder central.

A crítica a esse entendimento de centralidade do poder, só é possível visualizar e entender quando há um afastamento de discursos sistemáticos e globalizantes promovidos pelo discurso científico e um aproximar de saberes históricos esquecidos e desqualificados. Foucault por meio de seus estudos sobre a prisão, a sexualidade, o manicômio, ou seja, saberes refutados pela cientificidade, consegue entender as falhas do projeto social legitimado pelo discurso científico; além de promover a quebra de um saber voltado para a centralidade de unidade de poder e possibilitar a visualização do poder pelo viés da constituição deste por micro-poderes históricos exercidos por sujeitos distintos.

O poder, segundo estudos foucaultianos, está pulverizado nas relações sociais, ou seja, ele está em todos os lugares, atravessando sujeitos e instituições, em uma

relação dialética, sendo os sujeitos seus portadores que, em relações sociais, colocam-no em ação, caracterizando o poder como ação, conforme afirma Foucault (1988, p. 88), “o poder não é uma coisa, mas uma multiplicidade de correlações de força”, permitindo que todos interajam com ele, sendo responsáveis por ações e reações que ocorrem no seio social.

Para Foucault, uma das grandes descobertas sobre a processualidade do poder é que ele é uma ação sobre a ação dos outros e tem sua materialidade no espaço de atuação e esse poder está inseparável de uma verdade, como o próprio Foucault (1985, p. 12) afirmou: “a verdade não existe fora do poder ou sem o poder”. Por isso, é preciso o controle do discurso legitimador (a verdade) como fator essencial de funcionalidade de manutenção do estado social que se queira estabelecer.

Devido à descoberta de uma pulverização de poder, que se faz crescente em diversos setores sociais e, principalmente, na escola, a tendência deveria ser a abertura de espaços para a atuação desses micropoderes, a fim de que se legitime um verdadeiro saber, pois se nota que na instituição citada, há uma resistência aos micropoderes presentes nos alunos, que trazem saberes considerados desqualificados (assuntos referentes a telenovelas) por uma educação pautada somente em discursos científicos. Não há como negar, que os micropoderes por meio de seus portadores, estão cada vez mais presentes e combativos, forçando uma mudança educacional, apropriada às necessidades sociais.

O sujeito é constituído em uma dada cultura, em que se processam determinadas práticas e discursos, constituindo subjetividades, o que o torna nesse sentido um efeito de poder, de saberes, de discursos, ou seja, há uma relação recíproca de ação e reação do sujeito, dessa forma, (...) “o indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu” (FOUCAULT, 1985, p. 183-184).

Nesse aspecto, sendo o sujeito portador de micropoderes agentes e reagentes, o poder não possui uma característica totalmente negativa, uma vez que se faz existir por uma multiplicidade de formas e por produzir realidades distintas, possuindo em si um caráter heterogêneo e de positividade. Esta noção de positividade do poder é uma importante contribuição de Foucault para os estudos lingüísticos, pois abre um novo viés de análise em relação ao entendimento de dominação e repressão que são considerados símbolos negativos do poder; Foucault transcende esta análise negativa, afirmando que censurar, proibir, reprimir, coagir...não são unicamente negativos, pois

produzem fontes de desejo de transformação, de luta, de resistência, de saberes, enfim de crescimento. Foucault (1985, p. 148) evidencia este pensamento, afirmando que:

(...) Pois se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, recalcamento, à maneira de um grande super-ego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo – como se começa a conhecer – e também a nível do saber.

Embora, este domínio do ser-poder esteja sendo analisado sob a ótica da categoria do poder, é inegável a indissociação do poder e do saber, não há como entender o processo de funcionamento do poder sem analisar o saber, pois estão imbricados de tal forma que não há como construir saberes sem uma mecânica de poder e vice-versa. É importante entender essa relação, porque dentro de uma análise discursiva da linguagem, o poder-saber produz encontros e desencontros, ou seja, confrontos que emergem conceitos de verdades que são disseminados na sociedade; verdades que são tecidas nas malhas do poder, restando-nos analisar que sendo ela construída em conformidade com o poder, não pode ser considerada uma verdade única, real, intransponível, transparente; uma vez que o poder que a constrói em uma determinada historicidade não é puro, inócuo, pois sempre há interesses contraditórios em uma mecânica de poder. Conforme o posicionamento de Mascia (2002, p. 64) é possível vislumbrar mais claramente a questão analisada:

Embora se tenha **[grifo nosso]** tratado da categoria poder separadamente do saber, devemos focalizar as relações de poder-saber como efeitos de verdade, produzidos no interior do discurso, que não são em si, nem totalmente verdadeiros, nem totalmente falsos. Foucault (1984, p.12) atrela a verdade aos sistemas de poder cunhando o conceito de poder-saber, a partir do qual um conceito estaria vinculado ao outro, não permitindo a existência de saber fora de poder e vice-versa.

Deve-se atentar **[grifo nosso]** para o fato de que é no interior do discurso que se produz a verdade, a partir de um jogo discursivo em cujo funcionamento se travam pequenas lutas diárias pelo poder-saber.

A presente pesquisa tem interesse especial pelas relações de poder-saber de onde nascem “verdades” que subjazem as relações de natureza culturais, as quais são materializadas lingüisticamente, por meio de enunciados dentro de uma dada formação discursiva, delineando o funcionamento da mecânica do poder-saber.

Foucault observa que há contradições no entendimento da categoria de verdade em relação à categoria de poder, pois se entende por algumas correntes que ela está destituída das características de poder, uma vez que este é compreendido como algo coercivo, repressor, corrupto e a verdade como uma força libertadora que caminha em direção ao progresso e a emancipação. Para o filósofo, a verdade está relacionada ao poder sendo indissociáveis; portanto, salienta, em seus estudos, uma visão tensionária com a concepção de verdade advinda da era clássica, ora vista como algo abstrato, perfeito, imaculado e atingível somente no mundo das idéias (platônico) ora como materialidade, no mundo real, obtida por meio da racionalidade (conhecimento). Para uma melhor compreensão, é interessante refletir nestas palavras do próprio Foucault citado por Mascia (2002, p. 69-70):

(...) a verdade não existe fora do poder ou sem o poder (...) A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Nota-se que a verdade existe num dado momento histórico da sociedade e que é materializada por meio de discursos perpassados pelos poderes neles presentes e atravessados, os quais produzem “padrões” de verdade que são assimilados e tidos como verdades absolutas, as quais vão se solidificando na sociedade. Essas verdades transmitem seus sentidos por diversos aparelhos sociais e um dos mais eficazes para disseminar o que se deseja como verdade, a fim de exercer o controle social, é a mídia em geral, porém, mais especificamente a mídia televisiva, uma vez que se presentifica, no cotidiano social, por meio de uma linguagem verbal e não-verbal, fascinante e persuasiva.

Mascia (2002, p. 70), ao analisar a categoria saber e as políticas de verdade, observa que Foucault, em seus estudos, entrevê criticamente as características inerentes aos discursos imbuídos de “verdade”, as quais são contempladas da seguinte forma:

1. a verdade é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem;
2. está submetida a uma constante incitação econômica e política;

3. é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (aparelhos de educação e informação);
4. é produzida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos e
5. é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ideológicas).
(*op.cit.*,p.13)

Em relação ao objetivo da pesquisa das relações poder-saber entre mídia televisiva e educação, observa-se que a educação tem seu alicerce em um conhecimento científico produzido por diversos “intelectuais do conhecimento” com a condição de produzir regimes de verdade em nome do “bem-estar social”; enquanto a mídia também se impõe em um *status* social de ser uma eficaz transmissora de informações que julga importante para o crescimento dos sujeitos na sociedade. O sujeito é visto como um ser assujeitado do discurso inerente desses aparelhos ideológicos, os quais são permeados de relações de forças de poder-saber. Nesse sentido, é produzido um saber de que a educação deve repassar um conhecimento científico para seu educando a fim de prepará-lo para a vida em sociedade, sendo capaz de engendrar transformações sociais; contudo, tende a fazer desse sujeito um reproduzidor de verdades inerentes a esse discurso científico. A mídia televisiva, por produzir um discurso altamente convincente, pois trabalha com as carências emocionais do indivíduo, abrange um nível eficiente da permanência, na sociedade, de verdades; mantendo a ordem e o controle social desejáveis.

Esses aparelhos ideológicos existentes na sociedade têm em seus discursos específicos algo em comum, ou seja, um “ideário de progresso”: a “luta para o bem-estar sócio-cultural e econômico do indivíduo”; mas Foucault chama a atenção para o interesse que existe nesses discursos, que se apresentam “inócuos” e difusos dentro de um jogo ideológico pelo poder; por isso é interessante refletir sobre as postulações de Mascia (2002, p. 72) sobre a noção de Foucault sobre poder, verdade e progresso:

(...) a noção de “progresso” encontra-se intimamente atrelada à noção de “verdade”, à medida que se observa que os discursos filosóficos da verdade se revezam com base no postulado de que a humanidade progride. Foucault, dentre outros, vem, entretanto, problematizar (...) tanto a noção de progresso quanto a de verdade tidas como imaculadas e isentas de poder e de todo e qualquer interesse. Assim, verdade e progresso estariam atravessados por micropoderes, disseminados no cotidiano. Nesse sentido, falar de verdade e de progresso significa falar de poder, já que tanto um quanto outro são definidos por aqueles que estão “autorizados”, legitimados a ocupar lugares e posições de poder.

Partindo desse princípio de que a sociedade vive envolta em um jogo de relações de poder, evidencia-se um jogo de forças pela maior posse desse poder, porque existe uma luta constante entre os sujeitos de diferentes posições sociais no exercício dele; uma vez que há lutas, há resistências; portanto, os sujeitos não são vistos como seres passivos, submissos a todo o momento a vontade de alguns, mas sim como lutadores em um campo de batalha, capazes de interagir com o poder que cada um possui, fazendo emergir efeitos de poder, os quais resultam em transformações sociais.

Foucault, ao analisar, os aparelhos de controle (escola, prisão, clínica...) existentes na sociedade, traz a reflexão que o controle e o poder têm a sua funcionalidade voltada para uma disciplinarização dos sujeitos, pois estes não são seres totalmente “dóceis”, precisam ser disciplinados aos moldes do desejo ideológico de alguém ou alguns, pois são possuidores de poder. Gregolin (2004, p. 136) corrobora o posicionamento desenvolvido, afirmando que:

Para Foucault, o fato de haver uma “disciplinarização”, de ter sido necessário desenvolver mecanismos de controle e de vigilância contínuos demonstra que os sujeitos lutam. Dessa luta deriva, como consequência, o fato de que nenhum poder é absoluto ou permanente; ele é, pelo contrário, transitório e circular, o que permite a aparição das fissuras onde é possível a substituição da docilidade pela meta contínua e infindável da libertação dos corpos. O exercício do poder não é um fato bruto, um dado inconstitucional, nem uma estrutura que se mantém ou se quebra; ao contrário, ele se elabora, transforma-se, organiza-se, dota-se de procedimentos mais ou menos ajustados.

A resistência é entendida, segundo estudos foucaultianos, como o poder, ou seja, ambos encontram-se pulverizados no convívio social de modo dialético, não importando a classe social do indivíduo, pois transcendem a noção que se tem de classes. Na luta constante e infinda entre poder e resistência, importa descobrir como as formas de resistências se inserem e de que forma conseguem trazer mudanças nas relações de poder existentes. Para tal análise é imprescindível analisar as relações entre o sujeito e o poder.

Em suas constatações, Foucault entende que a grande resistência, capaz de criar fissuras nas relações de poder, é aquela que luta contra formas de representações, as quais se impõe por meio de um caráter de verdade engendradas por um “poder globalizador”. Gregolin, com base em Foucault, (2004, p. 137-138) faz a seguinte análise dessa categoria de poder:

Essa prevalência é consequência de uma nova forma de poder político, que se desenvolveu de maneira contínua depois do século XVIII, que é, ao mesmo tempo, globalizante e totalitário. Segundo Foucault, jamais, na história das sociedades humanas se encontrou uma combinação tão complexa de técnicas de individualização e de procedimentos totalizadores: por meio da ação “pastoral”, desenvolve-se uma tática individualizante, característica de toda uma série de poderes múltiplos (da família, da medicina, da psiquiatria, da educação, dos empregadores, etc.) cujo objetivo principal é de forjar representações de subjetividades e impor formas de individualidades. Por isso, para Foucault, o problema – ao mesmo tempo político, ético, social e filosófico – que se nos coloca na modernidade não é o de tentar libertar o indivíduo do Estado e das suas instituições, mas o de libertá-lo das representações de individualização criadas pelo poder globalizador.

Foucault, ao emergir, a categoria de resistência contribui para a consolidação de seus estudos referentes à poder-saber, mostrando uma imensa fonte de sabedoria tanto para crescimento social quanto para transformações em diferentes campos de atuação do sujeito na sociedade. Foucault (1989, p. 30) salienta que:

Temos antes de admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder, mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento.

- **Ser-consigo**

O terceiro domínio foucaultiano está relacionado à compreensão do sujeito consigo mesmo, ou seja, como ocorre o interagir do indivíduo e seu interior, que resulta em um processo de constituição e de subjetividade próprias do ser.

Para uma visão clara da relação do sujeito consigo próprio, Foucault recorre à análise da sexualidade, não como observada por um sexólogo, mas por um filósofo o qual assiste à sexualidade pelo prisma do desejo, em que o sujeito fala sobre suas

vontades, sucessos ou insucessos como seres de desejo. Segundo este viés, o autor afirma que os desejos da sexualidade são envoltos por diversas proibições que direcionam o sujeito a realizar um fato em vez de outro.

A escolha da análise da sexualidade ocorre, segundo Veiga-Neto (2004, p. 96) ao citar Foucault, porque “diferentemente de outras interdições, as proibições sexuais estão continuamente relacionadas com a obrigação de dizer a verdade sobre si mesmo”.

Os jogos de verdade, nesse domínio, estão relacionados à ética, ou seja, o que é compreendido, no seio social, por falso ou verdadeiro no sentido de balizar o que pode ser tido feito ou pensado pelo sujeito, constituindo-o dentro de regimes de verdade que o levam a interagir nessas relações; por isso, Foucault se preocupa em analisar essas “verdades”, a fim de compreender os processos que as fazem existir e se constituírem nos sujeitos sociais.

No decorrer dos dois primeiros domínios foucaultianos, analisou-se a ontologia do ser-saber e do ser-poder como domínios indissociáveis da constituição do sujeito; no terceiro domínio “ser-consigo”, Foucault reúne os três eixos que operam no sujeito, sendo que cada um deles tem a sua especificidade, mas a atuação deles ocorre de forma interligada nas práticas do indivíduo interpelado a sujeito. Por meio do terceiro eixo, Foucault faz emergir a subjetivação do sujeito, isto é, a formação de um sujeito moral, responsável por suas próprias ações. Ao reunir os três eixos operantes no indivíduo social, Foucault (1991a, p. 48) revela uma tecnologia entre o saber, o poder e o eu-sujeito que representam:

(...) uma matriz da razão política: 1) tecnologias de produção, que nos permitem produzir, transformar ou manipular coisas; 2) tecnologias do sistema de signos, que nos permitem utilizar signos, sentidos, símbolos ou significados; 3) tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, submetem-nos a certos tipos de fins ou de dominação, e consistem numa objetivação do sujeito; 4) tecnologias do eu, que permitem que os indivíduos efetuem, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta ou qualquer forma de ser, obtendo, assim, uma transformação de si mesmos, com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade.

Em relação à prática educativa seja ela midiática ou institucional (escola), o terceiro domínio é muito importante para se aprimorar conhecimentos sobre metodologias que auxiliem o sujeito a evoluir sua capacidade de autogoverno e de libertação das amarras de um poder globalizador.

Foucault não deixou um legado específico sobre a escola e o ser-consigo, mas o projeto do terceiro domínio elaborado por Foucault, serviu de alicerce para a construção de outros pavimentos por pensadores interessados na área educacional, como Larrosa (1994, p. 57) que analisa a importância do sujeito problematizar-se por meio do ver-se, discursar-se, julgar-se, refletir-se, dominar-se, fazendo uma leitura de mundo através de diversos recursos existentes em seu universo e não somente em saberes sistematizados que a educação propõe como um fim para o desenvolvimento de seus educandos; a prática pedagógica, segundo o autor, não se caracteriza como:

(...) um espaço neutro ou não problemático de desenvolvimento ou de meditação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do autoconhecimento, da auto-estima, da autonomia, da autoconfiança, do autocontrole, da auto-regulação etc., mas como produzindo formas de experiência de si, nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular.

Com base nos estudos de Larrosa, pode-se refletir sobre a importância que os educandos trazem consigo de leitura realizadas mediante programas televisivos voltados para a sua faixa etária ou outros e como a escola se constitui em um palco em que os saberes construídos no dia-a-dia podem ser enriquecidos por outras leituras pertencentes à educação, a fim de construir problematizações geradoras de autogoverno tanto dos alunos quanto dos profissionais na área educacional, resultando em impactos sociais e, conseqüentemente, em transformações na sociedade.

Nota-se, no terceiro domínio, a grande contribuição foucaultiana: a evidência de um sujeito que tem uma subjetivação, que deve ser analisada, considerada e enriquecida no espaço social.

CAPÍTULO 4

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISES

4. Apresentação do capítulo

Este capítulo tratará de um recorte discursivo da telenovela *Malhação* que é pertinente para a compreensão da produção de sentidos presentes no discurso ficcional da telenovela. O tema selecionado aborda as relações de poder, que se encontram disseminados entre as personagens do colégio *Múltipla Escolha*, independente de ocuparem uma posição na macroestrutura ou na microestrutura do poder. O quadro em questão foi transmitido no período de 03 a 14 de outubro de 2005, no horário das 17h30 às 18h, pela Rede Globo de televisão.

A escolha do quadro é pertinente porque retrata as relações de poder-saber que envolvem o cotidiano do aluno em sua prática social, concernente ao universo escolar.

As relações de poder estão presentes na história social da humanidade sob diferentes formas, sejam elas mais enfáticas ou mais dissimuladas; importa para esta análise entender a existência e o funcionamento desse poder e seus efeitos de sentido no público-alvo desta pesquisa: os adolescentes, por meio da linguagem em sua materialidade e seu momento histórico.

O quarto capítulo é composto das seguintes partes: 4.1 Metodologia e corpus; 4.2 Análises discursivas de situações de linguagem da telenovela *Malhação*. 4.3 Conclusão das análises.

4.1 Metodologia e corpus

Para esta análise foram gravados vários capítulos da telenovela, os quais foram revistos diversas vezes, a fim de se observar a materialidade da linguagem em seu funcionamento e a construção de um discurso ficcional à luz da Análise do Discurso de linha francesa, a qual segundo Lagazzi (1998, p. 26-7):

(...) a Análise do discurso (...) dá a possibilidade de, através do método discursivo, trabalhar com a ambigüidade, o equívoco, a polissemia, o desejo do sujeito.(...) apreender com os processos de linguagem, as marcas lingüísticas. (...) atravessar a evidência do *observável*, do palpável, da construção ideológica, no método discursivo, instrumentos que tornem *visíveis* os processos de linguagem afetados pela ilusão da subjetividade, no que se refere ao juridismo inscrito nas relações pessoais.

O caminho percorrido para a escolha do quadro *Adolfo, o diretor tirano*, se pautou na observação de diferentes visões sobre a telenovela *Malhação* encontradas em artigos, teses, monografias construídas em diversos campos de pesquisa e também das construções não científicas, mas construídas socialmente. Segundo Lagazzi (1988, p. 59),

Na Análise do Discurso, a delimitação do corpus só ocorre com a própria análise (...) Só simultaneamente ao corpus é que as condições de produção (gerais e específicas) podem ser fixadas. É uma explicitação mútua, que configura um primeiro momento da análise discursiva (...) Só podemos, pois, falar em corpus, a partir de um recorte dos dados, determinado pelas condições de produção, considerando-se um certo objetivo e os princípios teóricos e metodológicos que, orientando toda a análise, possibilitarão uma leitura não-subjetiva dos dados.

A escolha do corpus discursivo não prescinde em um primeiro momento da análise de dados, pois em uma primeira observação destes, chega-se a um recorte do material a ser compreendido em suas posições de funcionamento, a fim de significar, criar e se recriar nos sentidos que compõem os processos de condições de produção do discurso ficcional, ou seja, há uma preocupação com a enunciação dos trajetos temáticos que compõem a análise, para a compreensão de como o discurso da telenovela produz sentidos, sendo, por isso, privilegiados durante a escolha do corpus.

O material selecionado observa dois eixos temáticos: as relações de saber-poder entre os adolescentes e o diretor do colégio *Múltipla Escolha* e as relações de saber-poder entre os próprios adolescentes, tendo como foco de análise a materialidade lingüística e as construções de sentido em um dado momento histórico. A análise valoriza tanto os aspectos lingüísticos quanto aspectos sócio-históricos.

As relações citadas perpassam os três domínios foucaultianos: ser-saber, ser-poder e ser-consigo em diferentes momentos de situações de linguagens em análise

As relações de poder subjazem a temática central da pesquisa e o discurso ficcional da telenovela *Malhação* é um campo de análise importante para a explicitação

das relações de poder. Embora a linguagem seja uma ferramenta de poder, segundo a análise discursiva, é lugar também do equívoco, da ambigüidade, da disseminação de sentidos, constituindo um espaço para o lugar da luta do sujeito em sua contínua constituição.

Segundo Lagazzi (1988, p. 29), o poder tem por objeto a formação de comportamentos padronizados, a fim de produzir assujeitamento a interesses dominantes, o que é uma tradição histórica, pois de acordo com a autora:

(...) no interior do aparelho escolar, o objetivo implícito em todos esses períodos históricos da França, assim como também em toda a história das sociedades coercitivas, foi sempre o de chegar a melhor forma de assujeitar o sujeito a um poder que lhe fosse exterior. Para tanto foi sempre necessário “resolver” as contradições, evitando a heterogeneidade, que poderia suscitar a dúvida e levar ao questionamento, tentando, cada vez mais, homogeneizar e tornar coerente o comportamento do sujeito, para poder controlá-lo e dirigi-lo segundo os interesses da Religião e/ou do Estado.

Na análise de Pêcheux (1975a) sobre as contradições/antagonismos entre posições de poderes distintos insere-se numa base de reprodução-transformação no já-constituído; desta forma, o Estado, por meio de seus aparelhos ideológicos, pode constituir um local antagonico de reprodução das condições ideológicas e de transformação das relações de poder.

Orlandi (1983) observa, em seus estudos, três tipos de discursos: *o discurso autoritário* – caracteriza-se pela proibição do discurso do outro, pois o único sentido já está constituído; *o discurso polêmico* - caracteriza-se pelo movimento de tensão entre os discursos autoritário e lúdico e *o discurso lúdico* – caracteriza-se pela liberdade incontrolada de discurso, constituindo-se em uma forma fluida. Os discursos autoritário e o polêmico são ressaltados nesse corpus discursivo para caracterizar o movimento tensional de situações discursivas de linguagem.

A autora da análise segue as marcas lingüísticas, procurando as pistas que delineiam o caminho e conduzem ao processo discursivo, que possibilita traçar o funcionamento dele. Segundo Orlandi (1983), o funcionamento discursivo revelará as regularidades enunciativas que identificam a tipologia de um discurso, ou seja, as classificações discursivas não seguem necessariamente uma classificação já constituída.

Para este corpus foram selecionadas 14 (catorze) situações de linguagem, a fim de delinear uma amostragem abrangente da análise. As situações envolvem relações de poder, dentro de posições estereotipadas, buscando realizações de vontade de um certo poder-saber, de crenças em ilusões de verdade e de marcas de resistências observadas em formações discursivas entre: diretor/aluno; diretor/professor; diretor/orientadora educacional; diretor/funcionário; mídia televisiva/diretor/aluno/orientadora educacional.

Os enunciados da telenovela serão analisados sob a ótica da formação discursiva concebida por Foucault, nos seguintes termos, segundo Mascia (2002, p.29) :

[uma análise de uma Formação Discursiva] não tentaria isolar a estrutura interna, pequenas ilhas de coerência [mas] (...) estudaria formas de repartição. No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (...), diremos por convenção, que se trata de uma formação discursiva (...)

Observa-se que, para Foucault, importa analisar o discurso tanto dentro dos limites de uma certa formação discursiva quanto estudá-lo quando atravessa de uma situação discursiva à outra, uma vez que ambas situações são atravessadas por outras formações discursivas. Portanto, a definição de formação discursiva implica relações que a constituem.

A materialização do discurso se dá por meio da prática discursiva, a qual é entendida como uma categoria que determina o que pode e deve ser dito mediante as relações que constituem o discurso. Dessa forma Foucault (1986, p. 136) define prática discursiva como:

Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa.

Como foi apontado até o presente momento, o discurso é atravessado por outros discursos, revelando um caráter híbrido, pois não é exclusivamente interior ou exterior a si mesmo, assim como não é totalmente individual ou totalmente universal. Especificando, as formações discursivas estão inseridas em relações de produção

(lingüística e social) quanto em formações ideológicas (sujeitos “agentes” de posições sociais versus sujeitos “fontes” do dizer).

Mascia (2002, p. 31), ao fazer referência a Haroche *et al.*, elucida o sentido de Formação Ideológica que se está sendo abordada nesta pesquisa, como se pode observar a seguir:

Usaremos o termo formação ideológica para caracterizar um elemento capaz de intervir como uma força que confronta outras forças dentro de uma conjuntura ideológica que caracteriza uma formação social em um dado momento; toda formação ideológica então representa uma seqüência complexa de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente com “posições de classe” mutuamente antagonistas.

Dentro dessas considerações, pode-se afirmar que o imbricamento entre as formações discursivas e as formações ideológicas resultam de um discurso “dissimulador”, uma vez que estas atravessam aquelas como intuito de não deixar transparecer tudo que constitui o discurso, ou seja, nem tudo que se deseja dizer ou compreender está na *superfície* de uma função enunciativa. Teixeira (1997, p. 70) contribui para essa reflexão nos seguintes termos:

Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência em relação ao complexo das formações ideológicas, ou seja, esse “algo que fala” antes, em outro lugar e independentemente, sob a dominação das formações ideológicas, não é imediatamente visível na superfície do que é dito.

Antes da análise das situações de linguagem, há um resumo, por meio da linguagem verbal e não-verbal, elaborado pelo *site* de Malhação, para uma melhor visualização do contexto que se pretende explorar. (em anexo)

Quanto às transcrições das situações de linguagem, os nomes ou as posições ocupadas pelas personagens foram utilizados para a inserção de seus enunciados. Os demais símbolos utilizados para a transcrição seguem algumas normas elaboradas pelos pesquisadores do projeto NURC – SP, citado por Fávero et al (2003, p. 118). As referidas normas encontram-se no anexo.

4.2 Análises discursivas de situações de linguagem da telenovela Malhação

Situação de linguagem 01

Contextualização: Chegada do novo diretor. Festa de boas-vindas organizada pelos alunos, professores e funcionários do Colégio Múltipla Escolha.

BETINA: É em nome dos alunos e dos funcionários... que nós desejamos que o senhor seja muito bem-vindo...diretor.

ADOLFO: Que bagunça é essa?... Isso é um colégio ou uma boate?

((Espanto e silêncio))

ADOLFO: Bem que o Pasqualete me avisou que o colégio precisava de ordem e disciplina.

NANÁ: ((orientadora educacional)): Mas... diretor Adolfo... acho que está havendo um certo exagero... os alunos não estão em horário de aula... é só uma demonstração de carinho para o senhor.

ADOLFO: Dona Nair...

NANÁ: Pode me chamar de Naná como todo mundo.

ADOLFO: Está bem... os alunos deveriam estar na biblioteca ou desenvolvendo uma atividade acadêmica...bem... não vou continuar aqui discutindo com o óbvio.

BETINA: Me desculpa... diretor... mas eu tenho certeza que a intenção foi das melhores.

((O diretor se encaminha em direção à Betina e pergunta))

ADOLFO: Qual o seu nome?

BETINA: Betina..

ADOLFO: Não é com festinha que você consegue agradar um diretor... ,Betina; é com responsabilidade e disciplina. Agora... comecem a desarrumar esta bagunça que vocês fizeram e voltem para a sala de aula. Vamos! Vamos!... Eu aguardo os professores na minha sala.

LÚCIA ((a inspetora, soprando um apito)): Sim senhor! Bora, bora, vamos tirar esta bagunça!... vocês não ouviram?

KITTY: Eu hein!... esse diretor está mais para carrasco!

BETINA: Vai...vamos tirar tudo logo... antes que ele volte e fique mais estressado.

ALÊ ((mais conhecido como Urubu)): Vou te ajudar... Betina. Galera... pode ir pra sala.

Devido a uma viagem do diretor Pasqualetto do colégio Múltipla Escolha, a escola recebeu um novo diretor. Os alunos tiveram a idéia de organizar uma festa antes da aula, para dar as boas-vindas ao novo gestor, mas a festa de boas-vindas se transformou em uma situação constrangedora, a qual se encaminhou para uma percepção negativa tanto do diretor quanto dos alunos.

Na festa de recepção, pôde-se notar no discurso do diretor, os postulados de prática escolar que ele possui sobre educação. Uma prática calcada na ordem e na disciplina. Uma das pistas lingüísticas do referido discurso é o uso dos substantivos (com valor de adjetivo) “bagunça” e “boate”, que se referem à festa. Esta foi entendida como algo que não deve fazer parte do contexto escolar, pois segundo a visão do diretor, a escola é um local de estudo constante, em que o entretenimento não deve estar presente.

Os alunos e funcionários ficaram estarecidos e silenciados com a reação do diretor. Uma pista interessante é este silenciamento que está calcado no conceito de silêncio fundante explorado por Orlandi (2005, p.83):

(...) o silêncio fundador faz com que o sentido sempre pode ser outro (...) a censura, aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura (é o que faz com que o sujeito não diga o que poderia dizer: numa ditadura não se diz a palavra ditadura não porque não se saiba mas porque não se pode dizê-lo).

Nesse sentido, pode se afirmar que no silêncio dos alunos ou naquilo que não foi dito há efeitos de sentidos, ou seja, o dito está presente nas constituições das subjetividades presentes. Neste silenciamento, é possível contemplar o dizer que não vem à superfície por formações ideológicas em jogo, mas que estão interagindo na formação discursiva em análise, como: falta de educação, falta de compreensão, prepotência, desconsideração...

Para o novo diretor, o colégio precisa de “ordem” e “disciplina”; é interessante observar que este enunciado está perpassado de vozes constitutivas de um saber que ser diretor significa exercer um poder soberano sob seus súditos, a fim de manter o equilíbrio e a organização do colégio, porque, hierarquicamente, ele está acima dos demais e tem como ilusão de verdade que o poder lhe dá o direito de se manifestar sem cerimônias. O discurso do diretor está pautado na idéia do panóptico desenvolvida por Foucault, em que para se ter corpos “dóceis”, faz-se necessário manter uma disciplinarização constante. Veiga-Neto (2000, p. 17) afirma que: “ a escola foi sendo

concebida e montada como a grande (...) máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim torna-los dóceis”.

A orientadora educacional se dirige ao diretor, utilizando-se do verbo “acho”, do pronome “certo” e do substantivo “exagero”. Ao defender os alunos, utiliza o verbo “acho”, que caracteriza uma forma amena de dizer, pois achar denota dúvida, incerteza e a expressão “um certo exagero”, também, não é enfática, ela se constitui em uma expressão não determinada, a qual se contrapõe com a afirmação de que está havendo uma total falta de compreensão dos fatos.

No que corresponde às condições de produção, tem-se um sujeito, uma orientadora educacional, que devido à posição que ocupa tem o direito de esclarecer o posicionamento dos alunos do colégio. Observa-se pelas escolhas lingüísticas da orientadora que, ao se confrontar com uma posição mais alta na hierarquia, coloca-se em um posicionamento de cautela para se dirigir a esse outro, uma vez que pretende obter a compreensão do diretor, não criando a princípio um clima desfavorável ou tensional em relação às posições de poder. Ela ocupa uma posição de entremeio e as suas falas revelam isso. Ao se dirigir ao novo diretor, ela não faz uso direto do nome “Adolfo”, mas sim precedido pelo título “ diretor Adolfo” e ainda termina o enunciado com o pronome de tratamento formal “senhor”, o que denota uma posição de subordinação. Por outro lado, ela defende os alunos, mas modaliza o seu dizer com “acho” e “um certo exagero”. E ao final, ela tenta se aproximar do diretor, autorizando-o a lhe chamar pelo apelido de “Naná”, “como todo mundo”, mas também em uma posição de subordinação. Ou seja, ela o chama de “senhor”, por um lado e, por outro, se autoriza ser chamada por “Naná”, ambas manifestações de subserviência.

O diretor não se intimida com as palavras da orientadora educacional ao reiterar seu discurso autoritário com a expressão “não vou ficar aqui discutindo com o óbvio”. O substantivo “óbvio” denota racionalidade, falta de dúvida, certeza, ou seja, a verdade absoluta que ele acredita, não importando a opinião dos demais. Conclui-se que não há possibilidade de se discutir com a razão, com a lógica. Dessa forma, o discurso do diretor é baseado na paráfrase, não abrindo espaço para a polissemia. Orlandi (2005, p. 36) faz a seguinte distinção para paráfrase e polissemia:

(...) os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. (...) A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é

deslocamentos, ruptura de processos de significação. Ela joga como equívoco.

O diretor dirige sua fala para o caminho da vontade de verdade, ignorando as vozes dos demais sujeitos, demonstrando uma relação coercitiva entre eles.

É interessante observar que ao se dirigir à aluna Betina, o diretor deixa claro o imaginário que a posição de diretor deixa entrever. Ela tem por alicerce a responsabilidade e a disciplina, que o aluno deve ter em relação ao seu papel de educando em uma instituição escolar, deixando de fora outros aspectos que não sejam a disciplina e a responsabilidade, o dito deixa entrever o não-dito, ou seja, o aluno que cumpre suas obrigações propriamente escolares dentro de regras pré-estabelecidas é considerado um aluno apropriado à instituição escolar e o educando que não tem em si a obediência às regras constituídas, não se constitui como aluno, perdendo seus direitos de sê-lo.

A inspetora, Dona Lúcia, por meio de suas atitudes, não questiona a postura do professor, preocupa-se em fazer com que os alunos executem o que foi mandado o mais rápido possível; além de repetir a palavra “bagunça” utilizada pelo diretor. Colocando-se em uma posição de obediência, sem questionamento, a uma voz de comando, permitindo um comportamento desejável para quem está na posição de comando.

As relações interpessoais entre diretor e inspetora são demarcadas por posições de classes, permeadas por um imaginário que se encontra instituído nas esferas sociais, em que aqueles que estão em posições inferiores devem obedecer sem questionar a força de comando, a qual é exercida por um ser que está em posição superior. Conclui-se que nas relações de força, a inspetora está em posição desfavorável: recebe ordens.

As condições de produção, nesta primeira situação de linguagem, encontram-se em posição de comando-obediência, criando uma ilusão de verdade advinda da noção de poder, ou seja, o poder produz verdades e vice-versa, fazendo-a se solidificar de modo que ela se torne uma norma convencional que deve ser obedecida.

Situação de linguagem 02

Contextualização: Em uma sala de aula, os alunos se reúnem, logo após o primeiro encontro com o diretor e fazem comentários a respeito do comportamento dele.

KITTY: Diretor mais tirano... meu! A gente preparou uma festa de boas-vindas e ele dá um ataque desses!

JAQUE: Tirano e mal-educado! Vocês viram o jeito que ele tratou a Betina?!

MARCÃO: Eu acho...na minha opinião...que a gente tá ferrado na mão desse cara.

KITTY: É... talvez... se eu não tivesse colocado pilha para fazer esta festa... a gente não teria levado bronca.

MARCÃO: Ô...paixão... como que cê ia imaginar que o cara ia sê este carrasco.

JAQUE: Carrasco nada!!!... tá mais para sargentão do exército! É... galera... pode se prepara que vai vir bomba aí.

BETINA: Inacreditável... Alê... como que o cara destrói a própria festa de boas-vindas. Poxa! A gente fez isso com tanto carinho.

ALÊ: Fica assim não... gatinha... tá na cara que este Adolfo é um mal-amado. Esse cara é um mala.

BETINA: Tem razão. Acho que vai ser bem difícil da gente aturar ele. Olha aí... tanto trabalho pra nada.

ALÊ: Fica assim não... gata... você fez a festa com a melhor das intenções... se esse mané não soube reconhecer isso... o problema é dele.

Nessa segunda situação de linguagem, o discurso dos alunos se materializa verbalmente dentro de palavras e frases articuladas que constituem uma função enunciativa. O silêncio do primeiro momento é substituído por discursos sobre o comportamento do diretor e a intencionalidade da festa de boas-vindas e seu resultado.

As pistas lingüísticas que expressam mais evidentemente os comentários dos alunos sobre o diretor são os adjetivos : tirano, mal-educado, cara, carrasco, sargentão do exército, mal-amado, mala, mané.

Por meio das enunciações lingüísticas dos alunos, observa-se que a imagem que eles têm de um diretor é oposta à apresentada pelo diretor Adolfo. Os personagens de Malhação retratam diariamente um modo de ser de jovens e de adolescentes por meio de suas linguagens, comportamentos e atitudes. Dessa forma, fica evidente que os adolescentes e jovens estudantes, em sua maioria, não toleram um poder tirano, neste caso, representado pelo diretor.

Na análise presente, a revolta se evidencia porque os alunos decidem realizar uma festa de boas-vindas ao diretor, com a intenção de agradá-lo, mas o diretor não a entende como um carisma, mas sim como falta de compromisso com os deveres

escolares e como forma de “bajulação”. Há um choque entre as relações de saber-poder nesta situação, uma vez que o saber que constitui o diretor é construído dentro de uma visão de que para se manter o respeito, a tranqüilidade e o bom funcionamento de uma escola é preciso vigiar, controlar e punir os responsáveis por atitudes que não fazem parte de seu saber sobre o exercício de um colégio, por isso pune os alunos, cancelando a festa organizada por eles e ordenando a volta deles para suas respectivas salas de aula. Os alunos, em contrapartida, possuem a idéia de que uma festa é agradável e, por isso, deve ser bem aceita, pois o objetivo era estabelecer momentos de socialização agradáveis. O saber que os alunos demonstram é o de que o diretor deve ser um bom companheiro deles, devendo-se comportar como um amigo e de preferência compartilhando dos mesmos prazeres dos educandos. Contudo a imagem de diretor esperada não corresponde à realidade, resultando em relações conflitantes que envolvem saber e poder.

A representação que os alunos fazem de um diretor é observável pela seguinte enunciação do aluno Marcão: “Ô...paixão... como que cê ia imaginar que o cara ia sê este carrasco.”

Estes saberes criados sobre um ser ou outros constroem relações de lutas, pois tanto alunos quanto diretor estão em lados opostos, buscando uma autodefesa bem visível nas falas e atitudes do diretor e nas falas dos educandos. As ações dos alunos não são verificáveis nesta segunda situação de linguagem, mas há indícios que elas em algum momento irão surgir. Esses indícios são percebidos nas falas das alunas Betina e Jaque respectivamente: “(...) Acho que vai ser bem difícil da gente aturar ele.(...)”. “(...) É... galera... pode se prepara que vai vir bomba aí.”

A adjetivação utilizada pelos alunos referentes ao diretor demonstra a quebra da visão do diretor ideal para eles, levando-os a caminhar em um campo mais real: o novo diretor não é como almejavam.

Situação de linguagem 3

Contextualização: Reunião do diretor com o corpo docente:

ADOLFO: Festa?! Seria um colégio ou é um clube?

NANÁ: Olha... Adolfo ((interrupção da fala))

ADOLFO: Professor Adolfo... por favor!

NANÁ: Pois é... professor Adolfo... eles estão querendo lhe dar as boas-vindas... uma gentileza.

ADOLFO: Perda de tempo... atrapalhou nossa reunião, por causa dessa balbúrdia não temos mais tempo.

PROFESSOR 01: Sabe o que é... professor Adolfo... o Pasqualeta seguia uma linha de educação bem diferente.

ADOLFO: Por causa disso...você devem ter tido muitos problemas com disciplina.

NANÁ: Liberdade com a responsabilidade... professor Adolfo... fazem os alunos aprenderem a importância da disciplina.

ADOLFO: Professores...o que o Múltipla Escolha precisa é ordem. O professor Pasqualeta me deu carta branca... por este motivo...eu vou distribuir no final das aulas... uma nova lista com regras que eu pretendo implantar.

(...)

PROFESSOR 02: E o senhor poderia adiantar... assim... quais são estas novas regras?

ADOLFO: Vocês saberão na hora certa!(...) Cessão encerrada!

((O sinal toca e os professores saem da sala em silêncio))

Durante a reunião do diretor com os professores do colégio Múltipla Escolha, instaura-se um clima de tensão verificáveis por comparações freqüentes: “(...) Seria um colégio ou é um clube?”; “Sabe o que é, professor Adolfo, o Pasqualeta [diretor que se encontra em férias, sendo substituído pelo diretor Adolfo] seguia uma linha de educação bem diferente.” Além das comparações, observa-se na enunciação do diretor termos como: balbúrdia (em referência à festa), ordem, disciplina e novas regras. Já na enunciação dos professores encontram-se termos, como: gentileza (em relação à festa), liberdade, responsabilidade e disciplina.

Nesta prática discursiva, o diretor demonstra seu entendimento de funcionalidade de um colégio, enquanto professores tentam amenizar o ocorrido, argumentando que os alunos estavam acostumados à outra linha educacional, a qual não geraria um impacto desagradável como o que ocorreu.

O discurso do diretor com os professores revela uma acuidade por parte dele em “zelar” pela disciplina tanto dos alunos quanto dos professores, pois faz questão de repreender a orientadora educacional na frente de todos, corrigindo-a nos seguintes termos: “NANÁ: Olha, Adolfo (interrupção da fala); ADOLFO: Professor Adolfo, por favor!”. O diretor “elucida” que a falta de ordem no colégio também advém da

responsabilidade ou falta de responsabilidade da parte dos professores, isso não é dito claramente, mas analisando a formação discursiva em que a enunciação é engendrada, chega-se a essa compreensão, resultante da seguinte performance lingüística: “(...) vocês devem ter tido muitos problemas com disciplina.”

Naná concorda com o diretor que a disciplina deve existir, mas desde que seja resultado de liberdade aliada a responsabilidade. Seu discurso demonstra uma postura democrática em relação ao que se entende por democracia, ou seja, democracia sim desde que se realize dentro de regras pré-estabelecidas pela sociedade. Isso vai ao encontro dos pensamentos foucaultianos sobre a disciplinarização dos corpos em corpos dóceis. Dá-se uma aparente sensação de liberdade para o indivíduo, porém essa liberdade é dada por alguns que dominam em nome de uma ordem vigente que não deve ser ruída a não ser por aqueles que detêm o poder globalizador.

Adolfo, alicerçado em saber de comando, utiliza-se do poder que lhe foi confiado para a implantação de novas regras que acredita ser pertinente ao colégio Múltipla Escolha. Sua ação tem como respaldo lingüístico o uso claro e preciso de pronome pessoais: “(...) O professor Pasqualeta me deu carta branca, por este motivo, eu vou distribuir no final das aulas, uma nova lista com regras que eu pretendo implantar.”

O diretor Adolfo salienta o poder que detém sobre os demais com a demonstração de que não necessita do auxílio deles, pois as argumentações dos professores não são eficazes para uma transformação de postura e, também, através da seguinte prática discursiva: “PROFESSOR 02: E o senhor poderia adiantar... assim... quais são estas novas regras?; ADOLFO: Vocês saberão na hora certa!(...) Cessão encerrada!”, evidencia que seu poder está acima deles e quando for do interesse dele que a classe de professores saiba, eles saberão, mas quem decide este momento é quem faz as regras e quem está no comando da situação.

Nota-se que não há resistência explícita a esse poder absoluto do diretor por parte dos professores, pois estes não reagem claramente, contudo é interessante ressaltar que no silêncio há efeitos de sentido, como: repúdio ao abuso de autoridade, contrariedade à atitude do diretor, pensamentos em ebulição. Segundo Mascia (2002, p. 164) “(...) longe dos mestres, há uma revolta, muitas vezes silenciosa, pois não é possível controlar totalmente o sentido”.

Situação de linguagem 04

Contextualização: Na hora do intervalo, ocorre a distribuição das novas regras.

LÚCIA ((inspetora)): Atenção... atenção... todos pegando o novo regulamento do colégio. Por favor... vai distribuindo aí.

BETINA: Novo regulamento? Que estória é está... Dona Lúcia?

LÚCIA: Ah!...é uma série de regras que os alunos devem seguir...o professor Adolfo mandou distribuir.

((Os alunos lêem, silenciosamente as novas regras e fazem comentários))

ALÊ: Esse diretor não pode estar falando sério.

LÚCIA: Ah... Picorrucho... meu fofucho... ele está falando sério sim... e o regulamento começa a valer a partir de amanhã.

JAQUE: Mas peraí...dona Lúcia... o que está escrito aqui é um absurdo.

JOÃO: Ele está maluco e esse teu apitinho... não vai proibir não... ah! O que é isso? Deus me livre... tá maluco! Aqui diz que só pode usar calça comprida... eu vou morrer de calor.

ALÊ: Olha aqui... Joãozinho... não pode mais entrar com celular no colégio.

ALUNOS: Brincadeira!

BETINA: E a número cinco: É proibido o uso de roupas... de acessórios e de enfeites espalhafatosos.

JOÃO: Proibiram aqui de usar a quadra para qualquer evento ou jogo que não seja relacionado ao colégio. Peraí... meu irmão.

JAQUE: Este Adolfo só pode estar de palhaçada com a nossa cara.

ALÊ: Aí... eu não vou seguir estas regras e ponto ((rasgando furioso o papel)).

LÚCIA: Não...meu filho... eu acho melhor você seguir...pois você viu aí na última linha... tá escrito: O aluno que não seguir estas regras será expulso do colégio.

(....)

DOWNLOAD: Peraí! A gente não pode nem namorar dentro do colégio.

MARCÃO: Olha aqui: homem de cabelo comprido tem que cortar ou prender.

MARLEY: Eu não venho pro colégio de rabo de cavalo nem a pau.

BETINA: É... galera... esse Adolfo vai transformar o Múltipla Escolha em um quartel!

A funcionária Lúcia, no intervalo, distribui as novas regras do colégio Múltipla Escolha aos alunos. Quando é questionada pela aluna Betina sobre as referidas regras, responde que são regras que devem ser seguidas e está apenas realizando a tarefa devida. A inspetora demonstra através de sua ação e de seu discurso a preocupação em cumprir uma ordem, como pode ser analisada no uso de locuções verbais e, principalmente, no sentido que se pode empreender da formação discursiva: “devem seguir” (referindo-se ao cumprimento das regras pelos alunos); mandou distribuir (referindo-se à tarefa que lhe foi dada pelo seu superior).

A inspetora se preocupa em estar relatando aos alunos os avisos necessários, chamando a atenção dos educandos para a aceitabilidade das regras, para não acarretar em prejuízo a estes. Em sua performance linguística, utiliza-se de expressões substantivadas ou de vocativo afável (“Picorrucho”, “Fofucho”, “meu filho”) muito comuns de serem utilizados quando se tem o interesse de agradar ou de ironizar. Na formação discursiva, os substantivos são utilizados de forma irônica, a fim de conscientizar os adolescentes já “grandinhos”, que não devem se comportar como crianças e sim seguir imediatamente as novas regras: “Ah... Picorrucho... meu fofucho... ele está falando sério sim... e o regulamento começa a valer a partir de amanhã.”; “Não... meu filho... eu acho melhor você seguir, pois você viu aí na última linha... tá escrito: O aluno que não seguir estas regras será expulso do colégio.”

Os educandos ao lerem as regras dadas, analisam-na por meio de críticas, pois estas vão de encontro do que gostam, resultando em atos de reclamação, xingamentos e de reações como rasgar o papel no qual as regras são relatadas. Nesses discursos dos alunos, é interessante notar que cada um preocupa-se com o que o afeta mais, como pode ser observado no quadro a seguir:

ALUNOS	PROIBIÇÕES NO COLÉGIO
JOÃO	BERMUDA / QUADRA DO COLÉGIO
ALÊ	CELULAR
BETINA	ROUPAS, ACESSÓRIOS E ENFEITES ESPALHAFATOSOS
DOWNLOAD	NAMORO

MARCÃO	CABELO COMPRIDO
--------	-----------------

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Quadro 3 - Proibições salientadas pelos alunos

A aluna Betina conclui este quadro, afirmando que o diretor está transformando o colégio em um quartel. Ela chega a essa conclusão, uma vez que em um quartel as pessoas seguem regras impostas, caso contrário, são punidas, pois um sistema de vigilância ocorre a todo instante; dessa forma, não há diferença entre um colégio e o quartel se as relações que estão sendo estabelecidas em uma instituição educacional seguem o mesmo padrão de uma instituição como o quartel. Essa comparação é alicerçada em uma relação de poder-saber que a aluna interpelada como sujeito social é constituinte. Veiga- Neto (2004, p. 91) salienta que Foucault compara em seus estudos “a identidade entre a prisão, o manicômio, a fábrica, o quartel e a escola, todas elas instituições de seqüestro, isso é, instituições capazes de capturar nossos corpos por tempos variáveis e submetê-los a variadas tecnologias de poder”.

Cada sujeito dessa formação discursiva tem um interesse pessoal, o que ocasiona uma relação tensional entre as coerções que os invadem, nesse sentido pode-se lembrar os estudos foucaultianos em que afirma que o poder tem seu lado positivo, pois produz efeitos e, conseqüentemente, reelaborações ou transformações por meio de resistência a um poder imposto.

No quadro 4.2, o aluno Marcão tem seus cabelos compridos, o que é muito comum no universo juvenil, mas pelas regras terá que prender os cabelos ou cortá-los. Nesse aspecto, o aluno está sendo atingido por um poder-saber que se defronta com o seu poder-saber, produzindo tensões que são manifestas por um discurso de contra-poder (resistência) às normas impostas pelo diretor: “Eu não venho pro colégio de rabo de cavalo nem a pau”. As regras impostas estabelecem efeitos de sentidos pautados em proibições, contudo cada proibição tem seu próprio efeito de sentido no sujeito interpelado por um poder exterior que invade seu poder interior, tensionando-o.

Contextualização: Bernardo chega ao colégio de motocicleta, com cabelos desarrumados e com feição de sono. O diretor Adolfo está na frente do colégio, observando a entrada dos alunos, ao ver o aluno Bernardo olha para o relógio.

BERNARDO: ((andando apressadamente)) Bom dia! Já estou atrasado...

ADOLFO: Desculpe... mas assim você não pode entrar na sala de aula.

BERNARDO: O que tá pegando?

ADOLFO: A tatuagem no braço. As regras são bem claras... estão proibidos enfeites espalhafatosos. O senhor vai ter que voltar para casa.

BERNARDO: ((em tom irônico)) O senhor quer que eu tire a tatuagem?

ADOLFO: ((ri ironicamente)) Eu só quero que você cubra a tatuagem.

BERNARDO: Tudo bem... professor... amanhã eu juro... venho com outra camisa... mas é que hoje não dá mais tempo de trocar... eu passei a noite estudando para uma prova do 1º tempo.

ADOLFO: Eu sinto muito... mas regras são regras e com essa tatuagem... o senhor não entra.

BERNARDO: Tu tá querendo dizer que eu vou perder a prova por causa da tatuagem?!

((Adolfo responde, afirmativamente, à pergunta, movendo a cabeça para cima e para baixo)).

BERNARDO: Você não pode tá falando sério... professor... pó... eu preciso entrar pra fazer esta prova.

ADOLFO: ((irritado)) Rapaz... você me acha com cara de quem não está falando sério?! E depois que história é essa de você... eu não admito intimidade... é professor Adolfo.

BERNARDO: ((irônico)) Ok!... professor Adolfo... eu quase virei a noite... estudando Geografia... tô precisando de nota... me deixa entrar... por favor.

ADOLFO: Meu rapaz... mostrando a tatuagem você não pode entrar no colégio.

BERNARDO: Isto é um absurdo!

((Os alunos se aproximam devido aos ânimos exaltados e ficam observando a cena. Betina intervém na discussão para tentar ajudar a resolver o problema)).

BETINA: Desculpe... mas a gente ouviu a discussão. Professor Adolfo... é um absurdo o senhor não deixar fazer a prova por causa de uma tatuagem.

ADOLFO: Vocês receberam o regulamento ontem... não leram porque não quiseram e se o aluno quer desafiar a regra... ele que volte para casa e bote uma camisa adequada... cobrindo a tatuagem.

BERNARDO: Olha... professor... não vai dar tempo... a prova da Sabrina é na primeira aula.

JAQUE: É... professor... quebra este galho pra ele.

ADOLFO: Desculpe... mas regras são regras.

MARCÃO: Ô...Ô... coitado do cara... professor.

ADOLFO: E quanto a você... no lugar de ficar defendendo o seu coleguinha...vá prender este cabelo... se não é você que não vai entrar na sala de aula. Escutou?!

PATY: Gente... o que é isso?! eu não estou acreditando!

BERNARDO: Isso não vai ficar assim... não... eu não vou perder esta prova!

KITTY: Gente... esse professor Adolfo é pior do que eu pensava.

((O diretor adentra ao colégio encerrando a discussão)).

((Bernardo sai correndo em direção ao traller (casa) de Rico e lhe pede uma blusa emprestada. Após trocar a blusa, ouve o sinal do colégio tocando e volta imediatamente a ele)).

BERNARDO: Aí... professor...prontinho...troquei de camisa... posso entrar?

ADOLFO: Não...não pode.

BERNARDO: Por que não... eu já cobri a tatuagem?!

ADOLFO: Acontece que o sinal já bateu e o senhor chegou atrasado.

BERNARDO: Hei... peraí... eu não cheguei atrasado não... eu cheguei bem antes da hora... só me atrasei... porque tive de trocar de camisa.

ADOLFO: A regra é bem clara... aquele que chega depois que o sinal bateu... só entra no 2º tempo.

BERNARDO: Deixa eu entrar pra fazer esta prova... é importante pra mim...vai?

ADOLFO: Então...você devia vir com uma camisa adequada cobrindo a tatuagem.

BERNARDO: Isso não tá acontecendo.((gritando)) Cê tá querendo me prejudicar... professor?.

ADOLFO: ((muito irritado)) Que é isso? Que tom é esse para falar comigo? Mais respeito!

JAQUE: Diretor... o Bernardo já trocou de camiseta... deixa ele entrar agora.

KIKO: É... alivia a do cara aí... senão ele vai perder a prova.

ADOLFO: Eu não alivio pra ninguém, principalmente pra um menino insolente... malcriado como ele.

BETINA: ((exaltada)) Peraí... peraí...o Bernardo não é insolente...nem malcriado... diretor.

ADOLFO: ((gritando)) Se vocês continuarem me aborrecendo, insistindo para defender o coleguinha de vocês... eu vou dar uma advertência para todos. Agora pra sala de aula que o sinal já bateu há muito tempo... vamos... pra sala de aula.Vamos pra sala de aula... estão atrasados.

BERNARDO: Vão...vão pra aula... já perdi a prova mesmo...valeu aí pela força.

((Os alunos se retiram e vão para a sala de aula))

ADOLFO: E que isso sirva de exemplo pra você nunca mais infringir as minhas regras. ((Adolfo dá as costas para Bernardo e este olha para o colégio, balança a cabeça de um lado para o outro e dá um soco na grade do portão)).

Nesta situação de linguagem, há uma longa interação discursiva entre o aluno Bernardo e o diretor Adolfo. Essas relações discursivas são relações de força que se digladiam em desejos opostos; o aluno deseja realizar a prova de geografia e o diretor deseja que suas regras sejam respeitadas. Essas vontades são fortalecidas pelos regimes de verdade que envolvem o universo do aluno versus o universo do diretor.

O aluno utiliza argumentos, como: “ Ok!... professor Adolfo... eu quase virei a noite... estudando Geografia... tô precisando de nota... me deixa entrar... por favor.; “ Isso não vai ficar assim não... eu não vou perder esta prova.”; “Aí... professor... prontinho... troquei de camisa... posso entrar?”; “Hei... peraí... eu não cheguei atrasado não... eu cheguei bem antes da hora... só me atrasei... porque tive de trocar de camisa.”; “Deixa eu entrar pra fazer esta prova é importante pra mim, vai?”; “Isso não tá acontecendo.((gritando)) Cê tá querendo me prejudicar... professor?.”, para convencer o diretor do seu direito de realizar a prova. A argumentação é construída discursivamente em uma relação de obediência aos comandos do diretor. As marcas lingüísticas que apontam para a relação observada são as seguintes expressões: “me deixa entrar por favor” (súplica a quem possui o poder de autoridade); troquei de camisa...posso entrar? (cumpriu a ordem e espera a permissão ou aceitabilidade do diretor).

O diretor usa os seguintes argumentos: “A tatuagem no braço. As regras são bem claras, estão proibidos enfeites espalhafatosos. O senhor vai ter que voltar para

casa.” ; “Eu sinto muito... mas regras são regras e com essa tatuagem... o senhor não entra.”; “Meu rapaz... mostrando a tatuagem você não pode entrar no colégio.”; “Desculpe... mas regras são regras.”; “A regra é bem clara... aquele que chega depois que o sinal bateu... só entra no 2º tempo.”; “Eu não alivio pra ninguém... principalmente pra um menino insolente... malcriado como ele.”; ((gritando)) Se vocês continuarem me aborrecendo...insistindo para defender o coleguinha de vocês...eu vou dar uma advertência para todos. Agora pra sala de aula que o sinal já bateu há muito tempo... vamos... pra sala de aula.Vamos pra sala de aula... estão atrasados.”, a fim de mostrar quem manda e o que acontece com quem o contraria. As enunciações do diretor se estabelecem em uma argumentação sob à ótica da lei, da ordem , da disciplina, da ameaça, evidenciadas principalmente pelo uso do advérbio de negação: “não”; pelo uso de frases afirmativas diretas e ríspidas: “regras são regras”; “Eu não alivio pra ninguém” e pelo uso repetitivo do pronome pessoal do caso reto “eu”.

O aluno tem em seu saber que o direito ao aprender pertence a sua posição, por isso, seus direitos devem ser respeitados, uma vez que deseja realizar a prova que tanto necessita. Para o diretor, acima do direito da realização de uma prova, estão as suas regras, devendo o educando cumpri-las, para depois buscar seus direitos. Observa-se que o diretor não se importa com as necessidades de seu educando, mas com a manutenção da disciplina, deixando a educação propriamente dita (realização de prova) em um segundo plano.

As relações interpessoais em análise são permeadas pelo poder, há uma luta que envolve poder-saber. Muito explicitamente, o diretor defende a sua hegemonia de poder e, mais brandamente, o aluno luta em criar espaço de ação para seu poder. Portanto, não há uma via de mão única de poder, mas relações de poder que instauram efeitos de sentidos, tanto no discurso dos principais envolvidos, quanto nos discursos dos alunos que ouvem a discussão e intervêm com enunciados, como: “Desculpe... mas a gente ouviu a discussão. Professor Adolfo... é um absurdo o senhor não deixar fazer a prova por causa de uma tatuagem.”; “Diretor, o Bernardo já trocou de camiseta... deixa ele entrar agora.”; “É... alivia a do cara aí... senão ele vai perder a prova.” “(exaltada) Peraí... peraí... o Bernardo não é insolente... nem malcriado, diretor.”

O abuso de poder por parte do diretor traz uma reação dos alunos que materializam em seus discursos a injustiça que o diretor está procedendo no aluno Bernardo. A interação de várias enunciações, na prática discursiva, instaura um confronto entre alunos e diretor, mas não em relação à posição profissional em si, mas

em relação aos sujeitos que discursam em uma posição social que acreditam ser verdadeiras e, por isso, seus regimes de verdade devem ser realizados e seguidos por todos; um dos alicerces destes regimes de verdade é as formações ideológicas, pelo viés foucaultiano, que atravessam as formações discursivas.

O regime de verdade do diretor é verificável na seguinte performance lingüística: “E que isso sirva de exemplo pra você nunca mais infringir as minhas regras.” Neste enunciado, as principais pistas lingüísticas do regime de verdade do diretor são os seguintes termos: “nunca mais” (idéia de finalização de uma ação dentro de um tempo infinito); “infringir” (sentido de violar, desrespeitar); “minhas leis”(as leis são frutos de um eu superior) ; “sirva de exemplo” (modelo a ser seguido). A análise observa que as regras impostas pelo diretor são padrões que devem ser seguidos, pois são constituídas em um tradicional saber-poder da autoridade constituída para este fim (o próprio diretor).

Situação de linguagem 06

Contextualização: Comentários dos alunos a caminho da sala de aula:

BETINA: Aí... esse Adolfo pegou pesado com o Bernardo.

JAQUE: E se o Bernardo não ficar ligado... o cara vai ficar com perimba dele e vai ficar um inferno a vida dele aqui na escola.

MARCÃO: Eu acho... na minha opinião... esse cara tá querendo mostrar que tem poder. Esse cara é o mó,mó,mó...como é que se diz mesmo?

KITTY: É um déspota... é um ditador! Não custava nada ter deixado o Bernardo entrar... o sinal tinha acabado de bater.

JAQUE: O pior foi ele ter implicado com a tatuagem do Bernardo...foi o fim. Imagina eu que tenho várias... vou ter que vir como para o colégio?! De burca!

Marcão: Que é isso?

KITTY: Esquece... Marcão... esquece!

BETINA: Esse Adolfo tá passando dos limites... hoje... ele implicou com o Bernardo... mas... amanhã... pode ser com qualquer um de nós. A gente tem que fazer alguma coisa pra ele se tocá que não pode agir assim.

Corte de cena

((Sala de aula – 2º. tempo))

MARCÃO: E aí... Bernardo... como ficou a parada da tua prova?

BERNARDO: Não ficou... Marcão... só consegui entrá no segundo tempo, perdi a prova.

BETINA: Não é possível! É muita injustiça mesmo!

BERNARDO: É, Betina... pior ficar sabendo que pelo novo regulamento o aluno que perdê prova por indisciplina... não tem direito a segunda chamada.

JAQUE: Hum!! Mas você não foi indisciplinado.

BERNARDO: É... Jaque... mas na cabeça do novo diretor, fui sim.

KITTY: Não gente, esse tirano do Adolfo não pode continuar prejudicando os alunos assim.

BERNARDO: Por isso... Kitty... eu quero marcar com a galera pra gente se reunir aqui... na sala do terceiro ano... pra gente bolar uma estratégia de defesa... a gente não pode aturar esse tirano muito tempo.

MARCÃO: Pode contar comigo.

BETINA: Então... formou. Eu vou dar um toque pro resto da galera.

JAQUE: Eu vou com você.

KITTY: Eu também ajudo.

((Betina se dirige ao espaço do Gygabyte para falar com a galera)).

BETINA: Meninos ((Alê, João, Kiko)) é o seguinte, a galera vai se reunir lá na sala de vocês... no terceiro ano, a gente vai tomar umas providências contra essas novas regras absurdas que esse novo diretor implantou.

KIKO: Esse Adolfo é um porre!

BETINA: E o que ele fez com o Bernardo hoje... um absurdo... não deixou o menino fazer a prova... porque a tatuagem estava aparecendo.

(...)

KIKO: É verdade... esse cara tá querendo transformar o Múltipla Escolha em um campo de concentração. Eu vou contigo...Betina.

(...)

((Reunião na sala do terceiro ano.Os alunos estão sentados em círculo)).

BERNARDO: A gente tem que reagir... galera. A gente não pode deixar este diretor maluco impor estas leis absurdas... aqui... no colégio.

MARCÃO: Na minha opinião estas novas regras do Adolfão não tem nada a ver. Menina não pode nem usar saia curta.

KIKO: Tô contigo...Marcão...essa regra não pode continuar...queremos as meninas de saias bem curtinhas de preferência.

((risadas))

(...)

BERNARDO: O...o ... galera...o assunto é sério... pó... eu hoje perdi a prova de Geografia... porque a minha tatuagem estava aparecendo.

BETINA: Tem razão... Bernardo... isto daí é abuso de poder... nós estudamos num colégio e não num campo de concentração.

Bernardo: É exatamente... esse cara é um ditador... Betina!

Coro: É

JAQUE: É um cúmulo não poder usar celular no colégio.

KITTY: É... e não pode nem namorar mais.

MARCÃO: E cabelo comprido? Ô...qual é a do cara... i?

BERNARDO: A gente não pode deixar isso assim! Chegou a hora da gente brigar por liberdade.

BETINA: Concordo plenamente!

BERNARDO: A gente tem que fazer alguma coisa contra esse diretor tirano... atrasado. Entendeu? Esse cara é um retrógrado... é um louco. A gente não pode deixar a situação desse jeito.

Na formação discursiva em foco, nota-se que os alunos utilizam performances lingüísticas próprias da comunidade de linguagem deles, ou seja, há um uso constante de gírias e expressões próprias de uma linguagem não formal e descontraída: “pegou pesado”; “ficar ligado”; perimba”; “parada”; “galera”; “formou”; “bolar”; “toque”. Além de expressões descontraídas, as formas verbais não são pronunciadas em sua completude, refletem em suas falas uma aglutinação parcial de verbos : tá , tocá, entrá, perdê.

O uso de uma linguagem mais informal chama a atenção do interlocutor do público alvo da telenovela, para uma melhor identificação e compreensão dos sentidos que enunciam.

O personagem Marcão demonstra que não possui um vocabulário rico de expressões mais cultas, contudo dá indícios de que em algum momento, em uma dada formação discursiva construiu um saber que se encontra guardado em sua memória discursiva: “Eu acho... na minha opinião... esse cara tá querendo mostrar que tem poder. Esse cara é o mó...mó...mó...como é que se diz mesmo?”, sua namorada o ajuda nos seguintes termos: “ É um déspota... é um ditador! Não custava nada ter deixado o Bernardo entrar... o sinal tinha acabado de bater.” Em um outro momento, o aluno Marcão deixa transparecer que seu vocabulário encontra-se em desencontro com outros alunos que demonstram uma performance lingüística mais refinada: “JAQUE: O pior foi ele ter implicado com a tatuagem do Bernardo... foi o fim. Imagina eu que tenho várias... vou ter que vir como para o colégio?! De burca!; Marcão: Que é isso?; KITTY: Esquece... Marcão... esquece!”. Essas diferenças de performance lingüísticas são pistas importantes para a heterogeneidade inerente ao discurso.

“(...) O interesse desse heterôgeneo discursivo, feito de cacos e de fragmentos, é que ele permite recuperar as condições concretas da existência das contradições através das quais a história se produz, sob a repetição das memórias “estratégicas”. (PÊCHEUX, 1981, p. 111)

Os alunos ora demonstram um comprometimento com uma linguagem menos formal, ora fazem uso de termos quase não utilizados normalmente por adolescentes, mas que aguçam a curiosidade de entendimento de um termo utilizado pelo outro, a fim de melhor compreensão do que está sendo enunciado; contudo a pergunta como a do aluno Marcão (“Marcão: Que é isso?”), desperta uma falta de paciência na namorada Kitty, que se utiliza de seu poder-saber para silenciar o namorado com a utilização de uma ordem evidenciada pelo tempo imperativo: “Esquece, Marcão, esquece!”

A enunciação da aluna Betina evidencia-se uma preocupação em combater o poder das ações do diretor Adolfo, uma vez que esse abuso de poder pode atingir mais alunos do colégio, onde ela também é uma constituinte dele, portanto pode ser a “próxima vítima”: “BETINA: Esse Adolfo tá passando dos limites; hoje... ele implicou com o Bernardo... mas... amanhã, pode ser com qualquer um de nós. A gente tem que fazer alguma coisa pra ele se tocá que não pode agir assim.”

Nota-se que existe uma regularidade crescente na conceituação do diretor que utiliza o poder de forma autoritária, a qual é evidenciada pelas seguintes pistas lingüísticas: “É um déspota... é um ditador!”; “esse tirano do Adolfo”; “Adolfo é um

porre!"; "diretor maluco"; "diretor tirano... atrasado"; "Esse cara é um retrógrado... é um louco".

Na fala do aluno Kiko : "É verdade... esse cara tá querendo transformar o Múltipla Escolha em um campo de concentração. Eu vou contigo... Betina.", observa-se que a expressão usada pelo interlocutor – campo de concentração- refere-se a uma expressão que foi muito utilizada no momento histórico de Adolfo Hitler, um militante contra a existência de um povo inferior, os judeus, que deveriam segundo seu poder-saber serem dizimados da face da terra, por isso criou vários campos de concentração para coerção do povo em foco, por meio de trabalhos forçados e castigos constantes. Faz-se interessante analisar este foco, pois a personagem da telenovela Malhação, Adolfo, o diretor do colégio, tem o mesmo nome do grande ditador da história da humanidade (Adolfo Hitler) e, também, faz uso do seu poder-saber de forma autoritária; contudo o diretor não possui a intenção de dizimar os judeus, mas dizimar comportamentos que afetam a disciplinarização dos sujeitos e, acima de tudo, manter a conservação de um poder e de um regime de verdade que garantam a continuação do seu exercício. Trata-se, portanto, de um forte interdiscurso (inconsciente, possivelmente) que atravessa o texto, chamando a memória discursiva do telespectador e/ou leitor todas as atrocidades atribuídas a Adolfo Hitler, como pano de fundo para o diretor Adolfo. A seguinte reflexão é interessante para elucidar a análise:

"O forte é mais forte sozinho" – Hitler. Os que dão valores as tais coisas talvez se interessem em saber que o nome Adolfo se origina das duas palavras alemãs que significam "Nobre Lobo." O sobrenome é uma variação de Hiedler e Hütler, ambos usados pelos antepassados de Adolfo. Hiedler e Hütler estão ligeiramente associados à expressão "guardião dos Gentios"- que, considerando-se a p rpetua dedica o de Hitler a odiar e atormentar os judeus, n o   inadequada, por mais irreal que pare a. (HITLER, 2006)

A enuncia o realizada pelo aluno Bernardo deixa claro que devido a uma a o coercitiva por parte do diretor gerou-se uma rea o por parte dos alunos, instaurando um clima de guerra, demarcado pelo poder-saber de um diretor e pelo poder-saber dos alunos, como pode ser visualizado a seguir: "Por isso... Kitty... eu quero marcar com a galera pra gente se reunir aqui... na sala do terceiro ano... pra gente bolar uma estrat gia de defesa... a gente n o pode aturar esse tirano muito tempo."; "A gente tem que reagir... galera. A gente n o pode deixar este diretor maluco impor estas leis absurdas...

aqui... no colégio.”; “A gente não pode deixar isso assim! Chegou a hora da gente brigar por liberdade.”; “A gente tem que fazer alguma coisa contra esse diretor tirano... atrasado. Entendeu? Esse cara é um retrógrado... é um louco. A gente não pode deixar a situação desse jeito.”

O aluno Bernardo é o responsável pelas enunciações acima, ele se comporta como o líder de uma “insurreição” em relação ao abuso de poder do novo diretor. As formações discursivas apresentadas explicitam os sentidos dessa liderança: ele foi o aluno que mais sofreu coerções por parte do diretor, perdeu a prova de geografia por causa da tatuagem, foi acusado pelo diretor como um educando malcriado, insolente e indisciplinado, perdendo até o direito de uma possível realização de outra prova de geografia em uma segunda chamada.

A expressão estratégia de defesa e as palavras tirano, louco, reagir, liberdade são as marcas lingüísticas mais expressivas das formações discursivas, as quais permitem entrever sentidos, como: as relações de força se interagindo em busca de uma libertação à coerção de um tirano, pois no momento histórico vivenciado onde se crê em uma democracia com seus ideais de liberdade, um tirano é visto como um louco, uma vez que tem um desejo intenso de controlar seus “inferiores” por meio de proibições que interferem no mundo do outro, tentando destruí-lo, a fim de implantar o mundo de disciplina, de controle e de poder que o diretor acredita.

Situação de linguagem 07

Contextualização : O diretor entra, silenciosamente, à sala e se direciona a Bernardo.

ADOLFO: Posso saber o que está acontecendo aqui? O sinal já bateu faz tempo... vocês deveriam estar em casa.

BERNARDO : A gente só estava conversando... diretor.

ADOLFO: Eu ouvi tudo muito bem... senhor Bernardo Barreto.O senhor está querendo liderar um movimento contra a direção do colégio... não é verdade? Aliás... eu gostaria de conversar com você sobre isso na minha sala imediatamente.

BETINA: Peraí... professor... estávamos todos juntos com o Bernardo.

ALÊ: Betina... é melhor você não se meter .

ADOLFO: Menina Betina... você é neta da dona Nair... não é?!... Teve a quem herdar.

BERNARDO: ((levantando-se alterado)) Deixa... Betina... deixa! Acho melhor só um se ferrar. Se você quer conversar comigo... tô indo pra tua sala.

ADOLFO: Me espere na minha sala. Agora... todo mundo dispersando.

((Os alunos saem silenciosamente)).

Nessa formação discursiva, o diretor Adolfo dá pistas de que seu controle está sempre presente, ou seja, está sempre atento ao que acontece no colégio. Sua postura revela uma característica importante de quem deseja manter o seu poder-saber, é preciso vigiar, controlar, disciplinar para poder manter aquilo que se deseja. O saber de tudo que ocorre no Múltipla Escolha alimenta o poder do diretor, o qual direciona esse saber em poder-ação dos próprios interesses, ou seja, como foi salientado no capítulo anterior de quem detém o saber, detém o poder e vice-versa. Essa reflexão é verificável nas seguintes performances lingüísticas do diretor: “Posso saber o que está acontecendo aqui? O sinal já bateu faz tempo...vocês deveriam estar em casa.”; “Eu ouvi tudo muito bem... senhor Bernardo Barreto.O senhor está querendo liderar um movimento contra a direção do colégio... não é verdade? Aliás... eu gostaria de conversar com você sobre isso na minha sala imediatamente.”

O saber do diretor não está pautado somente naquilo que ouviu, quando os alunos estavam reunidos, porque as palavras que utiliza em seu discurso dão pistas valiosas de que o diretor já investigou a vida de Leonardo e da aluna Betina, pois quanto ao primeiro, o diretor o interpela pelo sobrenome e, em relação à segunda, ele já tem o saber de quem ela é parente e por que apresenta um comportamento que não o agrada, como pode ser visualizado a seguir: “Leonardo Barreto”; “Menina Betina... você é neta da dona Nair... não é?!... Teve a quem herdar.”

A fala final de Bernardo dá mostras da posição de sujeito-líder do movimento, uma vez que está disposto a ser o mártir da situação, para que seus liderados não sofram punições: “((levantando-se alterado)) Deixa... Betina... deixa! Acho melhor só um se ferrar. (...)”.

É interessante analisar os termos utilizados pelo diretor, para encerrar a reunião dos alunos: “(...) Agora...todo mundo dispersando.” Faz sentir sua autoridade, ordenando que todos os alunos saiam da sala de aula e terminem a reunião, contudo só

isso não basta, por isso utiliza o termo “dispersando” no sentido de que é preciso que se dispersem, espalhem-se, afastem-se, para que realmente não haja mais comentários sobre o assunto liderado por Bernardo.

Os alunos mantêm sua condição de subserviência, ao se retirarem da sala, pois obedecem, silenciosamente, aos comandos do diretor.

Situação de linguagem 08

Contextualização: O diretor e o aluno Bernardo estão reunidos na sala da direção do colégio.

ADOLFO: Eu conheço muito bem o seu tipo. Adolescente rebelde... gosta de tumultuar... criar caso e vive se metendo em confusão.

BERNARDO: Calma... professor... eu não me meti em confusão nenhuma... olha cê me desculpa... mas quem chegou criando caso foi o senhor.

ADOLFO: Não me interrompa ((com o dedo em riste)). Eu não gosto de moleques que acham que são donos da verdade!... Rebeldes! Eu trato assim ((fecha as duas mãos e as sacode)) com rédias curtas. Você vai levar uma advertência e da próxima vez será uma suspensão.

BERNARDO: Mas professor... eu não fiz nada.

ADOLFO: A nossa conversa já acabou! Não se esqueça de trazer a advertência assinada por seu responsável... amanhã.

O diretor Adolfo inicia sua conversa com Bernardo por meio de caracterizações, com o intuito de diminuí-lo e de demonstrar o saber que possui sobre pessoas como ele e, portanto, sabe muito bem como agir (poder) para “acabar” com esse tipo de ser: “Eu conheço muito bem o seu tipo. Adolescente rebelde...gosta de tumultuar... criar caso e vive se metendo em confusão.”; “Não me interrompa (com o dedo em riste). Eu não gosto de moleques que acham que são donos da verdade!... Rebeldes! Eu trato assim (fecha as duas mãos e as sacode) com rédias curtas. Você vai levar uma advertência e da próxima vez será uma suspensão.”; “A nossa conversa já acabou! Não se esqueça de trazer a advertência assinada por seu responsável... amanhã.”

O diretor não permite que Leonardo se defenda ou mesmo fale, portanto, contrariamente ao que foi dito, o aluno não foi chamado para conversar, pois a palavra “conversa” pressupõe diálogo, mas a convocação à sala do diretor foi com o intuito de ouvir e de entender que o diretor sabe lidar com “adolescentes” ou “moleques” “rebeldes” e que acham que sabem alguma coisa, como é possível entrever na expressão: “(...) acham que são donos da verdade!” Pêcheux (1990) para se contrapor a uma filosofia idealista da linguagem, a qual concebe o sujeito como origem do seu dizer e o sentido como algo pré-concebido, afirma que o sujeito, sem que tenha consciência, é levado a crer que o que diz é seu, constituindo-se senhor de sua própria vontade; a análise do discurso refuta esse tipo de sujeito que se crê fonte do seu dizer.

O diretor, por meio de um discurso autoritário, esclarece ao aluno que ele não passa de um moleque e, por isso, não possui um saber-poder que seja eficaz para enfrentar o poder-saber do diretor, pois aquele se baseia em uma ilusão de verdade, portanto não conseguindo ver, respeitar, obedecer à “verdadeira” verdade que se encontra na figura do diretor, isto é, pautada em seu próprio discurso e ação.

A expressão “rédeas-curtas” utilizada pelo diretor é uma pista lingüística bem precisa do abuso de poder do diretor e de sua crença em como devem ser considerados alunos como Bernardo, ou seja, animais que devem ser castigados a fim de que adquiram comportamentos dóceis, favoráveis à prática do poder disciplinador do diretor. Essa argumentação tem seu ápice na expressão “rédeas” (correia usada para controlar as cavalgadas) “curtas” (pequenas) dentro da formação discursiva, no sentido de quanto mais acirrado for o controle, o aluno caminhará segundo a vontade do diretor, tornando o aluno mais subserviente e o diretor mais disciplinador e superior. A punição, o sofrimento, nessa situação de linguagem, são bem-vindos para a imposição da ordem.

Situação de linguagem 09

Contextualização: Alunos reunidos para a realização de um abaixo-assinado contra as regras de Adolfo

KITTY: Você tá certíssima... Betina... a primeira coisa que temos que fazer é um abaixo-assinado contra as novas regras deste ditador.

BETINA: Eu acho que tem que ter a assinatura de todos os alunos e dos pais... também... que não concordam com estas regras... vamos ver até com os professores se eles querem.

KITTY: Ótima idéia!

ALÊ: Então o negócio é agitar logo a parada... né e deixar bem claro contra o que a gente tá protestando.

(...)

ALÊ: Vamos... Betina... eu te ajudo a redigir a parada.

BETINA: Ótimo!... ótimo!

Corte de cena

((Os alunos se dirigem à sala do diretor, que está reunido com o corpo docente, para a entrega do abaixo-assinado))

BETINA: Com licença a todos...será que o senhor tem um minuto para falar com a gente?

ADOLFO: ((impacientemente)) Menina Betina... dona Lúcia deixou vocês entrarem?

((Espanto e silêncio))

ADOLFO: Está bem... pode falar.

BETINA: É sobre as novas regras... tem muita coisa que a gente não concorda.

ADOLFO: Eu vou logo avisando que eu não vou mudar nada... por causa de meia dúzia de alunos.

BETINA: Não... não são meia dúzia de alunos. É o colégio inteiro...inclusive os professores e pais. O senhor mesmo pode ver aqui no nosso abaixo-assinado.

((O diretor analisa o abaixo-assinado))

BETINA: Então...diretor Adolfo... qual sua resposta para o abaixo-assinado?

((Silêncio Absoluto. O diretor Adolfo se levanta, segue até uma lixeira da sala de reunião e rasga os papéis e, em seguida, afirma))

ADOLFO: Esses papéis não significam nada pra mim.

((Indignação))

NANÁ: Professor Adolfo... um abaixo-assinado é uma manifestação democrática... o senhor sabe disso... eu também assinei porque...

ADOLFO: Porque a senhora fez força para esta afronta!

BETINA: Não diretor... não foi afronta alguma... a gente só queria reivindicar os nossos direitos.

ADOLFO: Antes de vocês se preocuparem com os seus direitos... vocês deveriam cuidar dos seus deveres. O professor Pasqualete me deu carta branca para administrar este colégio... o meu trabalho aqui é organizar e disciplinar o Múltipla Escolha.

NANÁ: Agora o senhor vai me desculpar... mas eu não concordo com isso...o senhor está sendo arbitrário e autoritário.

Corte de cena

ADOLFO: ((levantando-se da cadeira e encarando a orientadora educacional)) Dona Nair... a senhora está querendo me desafiar?

NANÁ: ((ironicamente)) É claro que não professor...até porque eu estaria desautorizando... o professor Pasqualete. Eu só estou dizendo que eu não concordo com a sua atitude.

BETINA: Diretor... você não podia rasgar o nosso abaixo-assinado assim.

KITTY: Professor Adolfo... a nossa opinião precisa ser respeitada.

BETINA: E isso é abuso de poder!

NANA: Eu concordo com os alunos.

PROFESSOR 1: E eu concordo com a Naná.

PROFESSOR 2: E eu também.

PROFESSOR 3: Nós concordamos... né!

ADOLFO: Vocês acham que vão ganhar no grito?!

NANÁ: ((ironicamente)) Ninguém aqui está gritando...professor! Os alunos vieram apenas colocar a posição deles.

ADOLFO: ((demonstra uma calma impaciente)) Muito bem!...eu não quero parecer intransigente e para demonstrar que não sou nenhum mostro...eu prometo rever... alguns pontos do novo estatuto.

ALUNOS: Aaah...

ADOLFO: Eu vou estudar cada item e depois das aulas... eu avisarei a vocês.

BETINA: Muito obrigada...senhor diretor... era somente isso que a gente queria mesmo.

ADOLFO: Muito bem!, agora para a sala que a feira acabou.

A palavra “abaixo-assinado” produz efeitos de sentido na formação discursiva, como: manifestação por escrito de pessoas insatisfeitas com a imposição de regras, as quais vão de encontro com a imagem que se tem de uma relação sócio-afetiva e democrática que a escola deve manter com seus educandos, respeitando seu universo, seu modo de ser, seus direitos.

As formações discursivas analisadas até o momento mostram um universo de relações de força entre alunos e diretor em sua maioria, contudo nesta formação discursiva nota-se a preocupação dos alunos em estar pedindo a colaboração dos pais e dos professores que também são contrários a atitudes arbitrárias, sendo portanto, pessoas solidárias aos educandos.

O mote dessa formação discursiva é a metáfora da guerra, ou seja, a manifestação maior de relações de poder. Tendo o diretor declarado guerra contra os alunos, estes partem para o contra-ataque. Os alunos se armam em verdadeiras estratégias de guerra para a realização de sua tarefa principal – acabar com o abuso de poder do diretor, isto é, como em um campo de batalha, em que os soldados devem estar unidos por um mesmo objetivo, a fim de que consigam a vitória, porque sozinho fica quase impossível vencer. A busca por partidários, nesse sentido, é imprescindível. É interessante observar que as personagens representantes dos alunos da telenovela *Malhação* tentam resolver seus problemas sem a interferência dos pais e dos professores, como se estes estivessem distantes do mundo deles; o contrário só ocorre quando entre si não existe força suficiente para atingirem seus fins. Dessa forma, os adolescentes, ao se sentir muito pressionados, recorrem a outros, como pode ser observado na seguinte enunciação: “Eu acho que tem que ter a assinatura de todos os alunos e dos pais...também...que não concordam com estas regras...vamos ver até com os professores se eles querem.”

A aluna Betina, ao adentrar à sala do diretor, causa uma certa impaciência; o diretor aproveita a oportunidade para se dirigir a ela como “menina”, ou seja, aquela que ainda é ingênua e não sabe o que está fazendo, portanto inferior a ele.

O diretor permite que Betina fique na sala e diga o que deseja, mas, em seguida, adverte-a de que nada adianta a sua argumentação, uma vez que não está disposto a mudar as regras, como pode ser observado na seguinte performance lingüística: “Eu vou logo avisando que eu não vou mudar nada... por causa de meia dúzia de alunos.”

A expressão “meia-dúzia de alunos” dá maior poder de argumentação à Betina, uma vez que se trata de um abaixo-assinado que contém assinaturas de diversas classes (alunos, professores e pais), como pode ser observado na seguinte enunciação: “Não... não são meia dúzia de alunos. É o colégio inteiro... inclusive os professores e os pais. O senhor mesmo pode ver aqui no nosso abaixo-assinado.”

O diretor não se intimida com o abaixo-assinado, uma vez que o rasga e afirma que: “Esses papéis não significam nada pra mim.” Essa enunciação traz à superfície a imagem que o diretor construiu de sua posição, isto é, compreende-a como um senhor absoluto, acima dos demais, como na época da Idade Média, em que um homem (representante da igreja), “revestido da autoridade divina”, podia decidir inteiramente sobre a vida ou a morte de outro, bem como na época dos reis absolutistas, que se consideravam homens iluminados para reger o destino de um povo, conforme seu querer. Por isso, seu saber-poder lhe garante autonomia para desconsiderar a opinião de outros e continuar realizando o que condiz com seu regime de verdade.

A expressão “abaixo-assinado” tem sentidos diferentes, uma vez que para o diretor tem o sentido de afronta a sua autoridade e para a orientadora educacional tem o sentido de liberdade de expressão, de opiniões, conforme sua própria enunciação: “Professor Adolfo... um abaixo-assinado é uma manifestação democrática... o senhor sabe disso...eu também assinei porque...”. Já para os alunos têm o sentido de reivindicação de direitos. Observa-se que numa mesma formação discursiva é possível abstrair, pelo menos, três efeitos de sentido que se entrecruzam numa relação de forças, em que se entrevê a posição sujeito de cada interlocutor. O diretor, em posição “superior”, sente-se afrontado por meio de um abaixo-assinado a sua pretensa soberania, a orientadora educacional tenta elucidar o equívoco do diretor na construção do saber dele sobre o sentido de abaixo-assinado e os alunos revestem a significação da expressão abaixo-assinado como sujeitos que pensam, têm opiniões e, por isso, devem ser respeitados, pois têm direitos que lhes garantem o poder de atuar como cidadãos.

É interessante a tomada de turno do diretor, interrompendo a enunciação da orientadora educacional, expressa lingüisticamente por meio das reticências, pois com a interrupção da performance lingüística de Naná, o diretor não deixa que ela expresse os motivos de sua aderência ao abaixo-assinado. De uma forma, dissimulada, o diretor utiliza-se de um recurso lingüístico (reticências), para estabelecer interdições a seu próprio benefício.

O diretor Adolfo utiliza a expressão “carta branca” para elucidar a todos o seu poder de realizar no colégio o que bem desejar, pois foi delegado poderes a ele pelo dono do Múltipla Escolha. Ele é guiado por uma vontade de verdade pautada nos seguintes termos da formação discursiva: “deveres”; “organizar e disciplinar o Múltipla Escolha”; o diretor acredita que ele é quem deve decidir sobre que deveres os alunos devem cumprir, a fim de instituir uma organização em que a disciplina dos corpos e mentes sejam a mola propulsoras da manutenção dos regimes de verdade que existem em seu universo de poder-saber.

O poder-saber em que se alicerça o diretor Adolfo é contraposto ao universo do poder-saber da orientadora educacional, porque ela considera o exercício da posição-sujeito do diretor como “arbitrário e autoritário.” Arbitrário porque produz um regime de verdade baseada em um eu-absoluto, contrária a democracia que é seguida pela maioria dos cidadãos de uma sociedade democrática e autoritário, porque acredita que pelo abuso de sua ação- poder atingirá seus fins sem perder o controle da situação.

O termo “desafiar” utilizado pelo diretor produz um efeito de sentido na orientadora educacional contrário ao do diretor, ela afirma que ela não quer desafiá-lo, mas apenas não concorda com as atitudes engendradas por ele; já para o diretor, a orientadora educacional tem por fim desautorizá-lo, uma vez que o critica negativamente em relação ao seu modo de administrar o colégio em termos de relações humanas.

O diretor ao ouvir, não somente, as opiniões dos alunos e da orientadora educacional, mas também do corpo docente, utiliza uma estratégia de defesa, materializando uma proposição que é comum em uma relação de forças que se contrapõem, como pode ser observado a seguir: “Vocês acham que vão ganhar no grito?!”. Esta proposição pode ser compreendida como: vocês acham que pelo muito falar vão me convencer, ou me vencer?.

Naná esclarece ao diretor que, o que ele entende como grito, no sentido de desafiá-lo, contrariá-lo, afrontá-lo, não é entendido da mesma maneira por seus interlocutores, pois segundo a orientadora educacional ninguém estava gritando, ou seja, alterando o tom de voz para um nível mais elevado. O sentido de “grito” e’ interpretado por Naná como o direito de fala segundo a posição de sujeitos-alunos, portadores de vozes que os constituem.

O diretor, ao final dessa formação discursiva, demonstra entrar em um momento epifânico, ao utilizar vocábulos como “intransigente” e “monstro” em relação a si

mesmo. Este momento caracteriza mais claramente o terceiro eixo dos estudos foucaultianos – ser-consigo- em que o exterior se entrelaça com o interior e há uma reflexão quanto à ética de si.

Porém, a epifania se desvanece quando o termo “feira” é utilizado pelo diretor da escola, como uma importante pista lingüística de que o diretor tem o entendimento que a manifestação dos alunos é algo inspirado em uma baderna, um alvoroço, um burburinho de confusão e não de uma manifestação organizada e “consciente” de pessoas que lutam pelos seus direitos de serem ouvidas e respeitadas.

Situação de linguagem 10

Contextualização: Reunião com o diretor no pátio do colégio

BETINA: E aí... diretor...já refez o novo regulamento do colégio?

ADOLFO: Refiz... menina... Betina...e descobri que as maiores polêmicas giram em torno de como os alunos costumam se vestir para vir à escola.

ALUNA PATRICINHA: Então... quer dizer que o senhor vai voltar atrás?

ADOLFO: Não! Resolvi padronizar todos os alunos. A partir da semana que vem... vocês todos virão uniformizados para o Múltipla Escolha.

((Espanto e revolta dos alunos))

Corte de cena

BERNARDO: Diretor... rapidinho... a gente não usa uniforme deste o primeiro grau!!

ADOLFO: ((gritando)) Pois vai voltar a usar! E isso é ponto!...porque acaba com esse desfile ridículo ((apontando para as roupas dos alunos)) de moda que anda por aqui!... que eu vejo todos os dias!

ALÊ: ((impaciente)) Qual é... professor... o senhor não vai obrigar a galera usar uniforme não, não é?!

Adolfo: ((impaciente)) Se vocês quiserem assistir às aulas... terão que vir uniformizados!

BETINA: Peraí...diretor... o senhor ficou de rever estas regras e acabou inventando uma bem pior!

NANÁ: ((calmamente)) Eu concordo com os meninos... professor... inclusive eu vou repetir porque eu já falei pro senhor...eu acho que o Pasqualete não vai aceitar estas regras.

((Indignação e revolta))

ADOLFO: Dona Nair...eu já disse duas vezes e vou lhe dizer a terceira e definitiva, o professor Pasqualete.. me deu carta branca, portanto quem decidi agora aqui sou eu. Tanto que eu já liguei para confecção, para produzir calças e camisetas com a logomarca do colégio.

ALÊ: Na boa... professor... esse lance aí de ter que vir de uniforme pro colégio é coisa de criança.

ADOLFO: Amanhã mesmo, vou mandar uma circular para os pais comunicando a nova medida. E...agora... com licença!

ALUNA PATRICINHA: Ai gente... eu não acredito... eu não vou poder usar as minhas saias novas que minha mãe trouxe de Paris!!!

Coro: Ahhhh!!!!

((Indignação e revolta))

Corte de cena

KITTY: Ah... não... uniforme já é demais, é um abuso!

MARCÃO: Já pensou ...todo mundo de uniforme! Vai ser um mico coletivo... pode escrever aí!

JOÃO: ((rindo e irônico)) Mas eu não vou usar esse uniformzinho... meu irmão... esse carma eu já paguei quando tive que trabalhar naquele ponto de táxi... brother. Pô... esse Adolfo... tá meio mala.

MARCÃO: Mala sem alça e sem rodinha. Tá todo mundo revoltado com esse cara aí...

Corte de cena

Nesta situação discursiva, a interlocução ocorre principalmente entre o diretor e os alunos, em um primeiro momento, sobre a revisão das regras impostas. A principal pista desta interlocução é fornecida, principalmente pelas perguntas, mostrando como os alunos usam de seu poder de inquirir, enquanto o diretor mostra seu poder de decisão, ora respondendo às perguntas, ora ignorando-as.

É interessante notar que o diretor, ao analisar o regulamento do colégio, observou que o problema não advém de suas idéias ou posturas arbitrárias, mas do próprio comportamento dos alunos em relação às vestimentas, observe: “Refiz, menina... Betina... e descobri que as maiores polêmicas giram em torno de como os alunos costumam se vestir para vir à escola.”

Quanto às condições de produção, pode-se dizer que é nítida a relação de hierarquia, uma vez que o diretor é o centro das decisões da vida estudantil dos alunos dentro do colégio Múltipla Escolha e os alunos aguardam, numa postura de submissão, as decisões que o diretor irá expor a eles.

Quando o diretor é questionado sobre o novo regulamento e responde à aluna utilizando-se da forma verbal “refiz”, dá a entender que ele mudou o regulamento devido aos pedidos dos educandos quanto às regras arbitrárias; contudo, ele usou o verbo “refiz” para implicitamente dar indício que algo realmente mudou, mas não segundo os anseios dos alunos.

O operador “então” utilizado pela aluna do colégio tem a funcionalidade de manter a progressão discursiva sem que ela se disperse, produzindo um efeito de ligação entre as enunciações, não deixando que essa progressão seja interrompida. O direito de perguntar, dessa forma, garante o dever de se obter a resposta.

A resposta do diretor é atrelada à sua visão de manter a ordem, o controle e a disciplina: “Não! Resolvi padronizar todos os alunos. A partir da semana que vem... vocês todos virão uniformizados para o Múltipla Escolha.” O verbo “padronizar” está relacionado a modelo, padrão, não permitindo a existência da diferença, ou seja, todos devem estar vestidos da mesma forma, pois isso evita o diferente e ao eliminar as diferenças, não há contrapontos.

No diálogo seguinte, entre o aluno Bernardo e o diretor Adolfo há uma demonstração de indignação expressa por marcas temporais ao haver uma comparação com o que ocorria antes e o que está por ocorrer num presente próximo, observadas as seguintes enunciações: “BERNARDO: Diretor...rapidinho...a gente não usa uniforme deste o primeiro grau!!; ADOLFO: ((gritando)) Pois vai voltar a usar! E isso é

ponto!...porque acaba com esse desfile ridículo ((apontando para as roupas dos alunos)) de moda que anda por aqui!... que eu vejo todos os dias!”. As palavras que enfatizam as marcas do presente e do passado são respectivamente: “não usa”; primeiro grau”(os alunos estão no segundo grau)); “vai voltar a usar; “anda por aqui”; vejo todos os dias.

A enunciação do diretor “Pois vai voltar a usar! E isso é ponto!” apresenta marcas lingüísticas, ele inicia sua fala com o operador “pois”, mostrando o sentido de que é claro, é óbvio, é evidente que deverão usar o uniforme, não deixando brechas para uma possível discussão democrática sobre o assunto. Ao utilizar a expressão: “E isso é ponto!”, o discurso do diretor demonstra o autoritarismo em que está alicerçado, o poder de decisão lhe é inerente, acima dele ninguém argúi, porque ele é o poder. A palavra “ponto” referencia-se à finalização de conversa, porque tudo já está decidido.

“Qual é... professor...o senhor não vai obrigar a galera usar uniforme não...não é?!” a utilização do verbo “obrigar” corrobora o entendimento do autoritarismo presente na postura do diretor; no final da enunciação do aluno Alê, há uma pergunta questionadora muita rica em termos de jogos de palavras: a repetição do advérbio “não” com a intencionalidade de que se obtenha o sentido de afirmação, isto é, vontade de se obter uma resposta satisfatória frente uma discursividade negativa por parte do diretor.

A expressão “rever regras” não tem o mesmo sentido para os alunos, isto é explicitado pela palavra “pior”, em vez de rever as regras, para beneficiar as relações entre diretor e alunos; o diretor reviu as regras para piorá-las e, conseqüentemente, aumentou o clima tensional entre as forças em jogo.

Ao se dirigir à orientadora educacional, o diretor Adolfo dá mostras que não está preocupado com opiniões alheias, inclusive com o que acha o outro diretor do colégio que se encontra em férias (Pasqualeta). Pois, ele (Adolfo) tem plenos poderes para tomar qualquer decisão, segundo o próprio enunciou: “Dona Nair...eu já disse duas vezes e vou lhe dizer a terceira e definitiva...o professor Pasqualeta.. me deu carta branca...portanto quem decidi agora aqui sou eu. Tanto que eu já liguei para confecção... para produzir calças e camisetas com a logomarca do colégio.”

O aluno Alê tenta argumentar mais uma vez com o diretor sobre o uso dos uniformes, mas o diretor o ignora e continua sua enunciação elucidando sua próxima atitude: “Amanhã mesmo... vou mandar uma circular para os pais comunicando a nova medida. E...agora... com licença!” A sua enunciação dá pistas de que não adianta argumentar sobre o assunto dos uniformes, isto é vislumbrado pelas marcas temporais: advérbio de tempo e locução verbal, respectivamente: “Amanhã” (há urgência para a

vigência de uma nova regra); “vou mandar” (o seu interesse na implantação da regra é tão intenso que ele se incumbirá de todas as providências).

A fala da aluna Patricinha é alicerçada em uma preocupação interior, individual, que não faz parte do motivo primeiro de uma insatisfação de imposição de novas regras, mas a enunciação é interessante porque existe o exterior (solidariedade à manifestação em relação ao abuso de poder) e um interior (solidária à sua moda), em sua enunciação deixa entrever a preocupação que faz parte do seu interior em se apresentar bem vestida, com roupas importadas no colégio: “Ai gente... eu não acredito... eu não vou poder usar as minhas saias novas que minha mãe trouxe de Paris!!!”. Essa enunciação retoma o eixo temático ser-consigo.

No final das formações discursivas, os alunos demonstram os efeitos de sentido que a palavra uniforme tem no universo deles: “abuso”, “mico coletivo”, “carma”. Os sentidos de uniforme dão pistas de que o objetivo de Adolfo é o apagamento de subjetividades, uma vez que todos estarão padronizados e terão que se submeter ao poder dele e carregar o “carma” que é devido à condição hierárquica que possuem em relação à posição- sujeito de um diretor credor de um regime de ordem e de disciplina.

Situação de linguagem 11

Contextualização: O diretor chama a atenção dos alunos que estavam bagunçando no banheiro do colégio, ordenando que se vistam e se encaminhem à sala dele.

ADOLFO: ((falando consigo mesmo)) Moleques! Insolentes!

ALÊ: Então... professor... a gente veio pegá a advertência aí.

ADOLFO: ((gritando)) Vocês acham que é assim?! Depois de fazerem aquela bagunça toda e querem levar só uma advertência.

KIKO: Pó... professor... nem foi tão grave assim...

ADOLFO: (gritando) Não foi grave pra você...que não tem a menor noção de responsabilidade...mas isto eu faço questão de ensinar!

MARCÃO: Ô Mestre...a gente sabe que mandô mal...mas não precisa pegá tão pesado assim com a gente...não!

ADOLFO: ((gritando)) O que é isso?! O que é isso?! O que é isso?! Você agora tá querendo me ensinar o meu trabalho!...((sentando-se em sua cadeira mais calmo)). Mas a minha decisão já foi tomada...além da advertência eu vou tirar um ponto na média semestral de todas as matérias.

JOÃO: Mas um ponto na média semestral...a gente vai acabar perdendo o ano...diretor.

ADOLFO: Se vocês estudarem e se disciplinarem não vão!

((indignação e revolta))

((O sinal toca))

ADOLFO: Agora podem ir para suas salas de aula.. vão...vão...

ALÊ: ((exaltado)) Mas isto é uma injustiça!

ADOLFO: Se vocês continuarem a reclamar...eu vou tirar dois pontos.

JOÃO: ((impaciente)) Não... demoro...demoro...professor...obrigado...valeu!!!

((Os alunos saem silenciosamente da sala do diretor. Na sala de aula, os alunos criticam a postura do diretor Adolfo))

JOÃO: Diretorzinho... péla-saco... hein! Esse cara tá pedindo... não ta...não?!

ALÊ: Ta...mas isso não vai ficar assim não...meu irmão. Esse Adolfo ferrou com a gente...agora a gente tá na obrigação de ferrar com ele.

(...)

JOÃO: (...) Vamô só dá uma zoadinha básica no coronel Adolfo...mas deixa ele... brother!

KIKO: Mas depois a gente pensa nisso.

A situação de linguagem inicial é marcada pela presença de adjetivos importantes para o entendimento dos dois universos que são confrontados: o universo de um diretor disciplinador e o universo de alunos que não gostam de ser ameaçados. O clima de tensão entre os dois universos é ocasionado por uma brincadeira no banheiro masculino entre os alunos, contudo o diretor adentra no ambiente e é atingido acidentalmente.

Diante do fato constatado pelo próprio diretor por estar sempre presente nas dependências do colégio, como se só ele existisse para controlar tudo, foi possível averiguar a ocorrência por meio do poder-saber dele no dado momento da cena, atuando como personagem participante. A telenovela mantém seu foco na presença freqüente do diretor, delineando-o como onipresente, uma das características do Deus dos cristãos

(onipresente, onisciente, onipotente). Esta formação discursiva deixa entrever, nas atitudes de Adolfo, um “Ser Soberano” que o eleva a posição não de um deus, mas do Deus.

O diretor qualifica os alunos com os seguintes adjetivos: “Moleques!” “Insolentes!”, deduz-se que os alunos não são considerados educandos do colégio, mas moleques em seu sentido pejorativo, ou seja, não têm educação, como se fossem nascidos para viver de qualquer maneira, atrapalhando a ordem usual de pessoas “civilizadas”; eles, também, são caracterizados como insolentes, isto é, aqueles que afrontam uma autoridade e, conseqüentemente, o bem-estar social.

Os alunos reconhecem seu equívoco admitindo que vieram buscar a advertência devida, contudo o diretor não vê a situação apenas como um simples incidente, ou seja, a bagunça no banheiro é caracterizada pelo diretor pela seguinte expressão: “Vocês acham que é assim?! Depois de fazerem aquela bagunça toda e querem levar só uma advertência.”

A situação discursiva é demarcada por idéias contraditórias freqüentes como pode ser observada por meio das respectivas enunciações: “Pó...professor...nem foi tão grave assim...”; “Não foi grave pra você...que não tem a menor noção de responsabilidade...mas isto eu faço questão de ensinar!”; “Ô Mestre...a gente sabe que mandô mal...mas não precisa pegá tão pesado assim com a gente...não!”. A expressão “não foi tão grave” entra em confronto direto com: “Não foi grave pra você...que não tem a menor noção de responsabilidade.” O diretor usa do seu poder-saber para salientar aos alunos que a falta do sentido de responsabilidade, como ter consciência de resposta pelos próprios atos, dá uma ilusão de verdade a eles que a situação não é grave.

Para mostrar seu poder-saber sobre responsabilidade, o diretor afirma: “isto eu faço questão de ensinar!”, há um entendimento de que quem ensina é aquele possuidor de sabedoria sobre determinado assunto de que outros não são portadores e, neste caso, os alunos são vistos como tábua-rasa, cérebros vazios, os quais devem ser preenchidos com a sabedoria de quem está ordenado, preparado, classificado para exercê-la. Vygotsky (1988) é fidedigno da corrente filosófica educacional de que o processo ensino-aprendizagem ocorre na famosa ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), em que a aprendizagem só ocorre quando o educador se aproxima dos educandos, que são possuidores, também, de conhecimento, a fim de refiná-lo, ou mesmo aprender com eles, fazendo da educação um palco de negociações.

Porém, nesta situação discursiva não há negociações como pode ser observado pelas perguntas repetitivas do diretor à argumentação do aluno Marcão: “((gritando)) O que é isso?! O que é isso?! O que é isso?! Você agora tá querendo me ensinar o meu trabalho!...” A expressão “O que é isso?!” é uma forte pista lingüística da revolta do diretor frente a um aluno que não tem “consciência” de sua condição “inferior” perante a presença de um soberano.

Por meio das seguintes enunciações, o diretor demarca seu território, demonstrando ser o centro das decisões e que os alunos não devem se rebelar contra elas ou ele: “Mas a minha decisão já foi tomada...além da advertência eu vou tirar um ponto na média semestral de todas as matérias.”; “Se vocês continuarem a reclamar... eu vou tirar dois pontos.”

Os alunos sentem-se injustiçados com a punição, o diretor afirma com precisão que a medida tomada não os prejudicará desde que sigam a sua vontade de verdade: “Se vocês estudarem e se disciplinarem não vão!” O operador “se” é a marca lingüística crucial desta enunciação, uma vez que impõe uma condição para que os alunos não tenham futuros problemas.

Na sala de aula, os alunos envolvidos, no incidente do banheiro, caracterizam o diretor pelas expressões: “Diretorzinho... péla-saco” (referente a ser uma pessoa chata e que causa incômodo); “coronel” (referente à chefe ou à patente militar). Eles juram vingança ao diretor segundo a enunciação: “Esse Adolfo ferrou com a gente..agora a gente tá na obrigação de ferrar com ele.” A palavra “obrigação” é o dispositivo lingüístico que dá mostra que se trata de um dever revidar as punições dadas. Neste sentido, a intransigência de Adolfo em relação ao comportamento dos alunos, levou a instauração de uma reação intransigente por parte destes..

Situação de linguagem 12

Contextualização: Alunos, funcionários, professores e diretor reunidos na quadra para apresentação do uniforme.

ADOLFO: Silêncio...por favor! ((em tom mais alto)) Silêncio! O diretor está com a palavra. Como todos sabem...o objetivo desse nosso encontro foi pra apresentação do uniforme do Múltipla Escolha.

((vaia))

ADOLFO: ((gritando)) Silêncio...por favor! Eu estou mandando!...O uniforme vai ser de máxima importância porque vai padronizar a vestimenta dos alunos...ele vai dar um ar de arrumação...de austeridade... principalmente de disciplina e autoridade...portanto com a certeza de que estou cumprindo o meu papel de educador....passo a apresentar a vocês o novo uniforme do Múltipla Escolha.

((a inspetora Lúcia utiliza seu apito para silenciar os alunos. Quando os manequins são descobertos, surpresa geral, eles estão fantasiados de *Batman e Robin*))

((risadas))

ADOLFO: ((aos gritos)) Dona Lúcia... mas que absurdo é esse?!

LÚCIA: ((gaguejando)) Professor...eu...não....sei...porque hoje...eu estive na sua sala...conferi os uniformes e estava tudo direitinho.

KIKO: ((rindo)) Boa idéia...chamar a dupla dinâmica pra colocá ordem no colégio!

ADOLFO: ((exaltado)) Silêncio...se não vai haver uma suspensão coletiva...Dona Lúcia...como é que a senhora permitiu uma situação dessa?!

LÚCIA: ((gaguejando)) Eu...eu...não tive culpa....Peráí... eu vi dois meninos saindo de sua sala.

ADOLFO: ((gritando)) Que meninos?!

LÚCIA: João Garcia e Alexandre Gabelo.... do terceiro ano.

ADOLFO: Então foram... vocês dois!

ALÊ: Calma lá...professor...o senhor não pode acusar a gente sem provas.

ADOLFO: ((gritando)) Eu não preciso de provas...eu tenho certeza absoluta! ((apontando para Dona Lúcia)) Dona Lúcia...pegue a mochila deles.

LÚCIA: Imagine...professor...eu não posso mexer na mochila dos alunos...isso é uma coisa...

ADOLFO: ((gritando)) Não pode por que....você não pode mas eu posso.

((O diretor caminha em direção aos alunos e arranca a mochila deles. Retira de dentro delas o uniforme e pergunta))

ADOLFO: ((aos gritos)) se vocês não fizeram nada... por que o uniforme está na mochila de vocês?! isto prova a degradação disciplinar desta escola...esses dois

meninos... ontem perderam um ponto na média por indisciplina e hoje estão os dois aqui novamente cometendo este ato de... vandalismo.

ALÊ: Foi mal aí, diretor...

ADOLFO: ((exaltado)) Não quero nem conversa... pra minha sala imediatamente...os dois.

No início da interlocução, Adolfo evidencia a importância dos olhares estarem voltados para sua pessoa. Ele expressa um motivo bem enfático para demarcar sua importância e o objetivo de todos estarem atentos por meio das seguintes performances linguísticas: “Silêncio”; “O diretor está com a palavra.”; “o objetivo desse nosso encontro foi pra apresentação do uniforme do Múltipla Escolha.”. Em vez de utilizar o pronome pessoal “eu”, o diretor faz uso do cargo que exerce no colégio “diretor” para elucidar que se trata das palavras de um diretor que tem autoridade e poder de decisão em relação às medidas que uma administração deve tomar para a estabilidade da “empresa”.

Na segunda performance linguística do diretor, as principais marcas linguísticas são: uso do pronome pessoal “eu”, uso de verbos na 1ª. pessoa (estou mandando), salientando que a idéia, a ordem provém de seu poder-saber, que está vigorando e isto é visualizado pelos sentidos que atribui ao vocábulo “uniforme”: padronizar a vestimenta dos alunos; ar de arrumação, de austeridade; de disciplina e de autoridade. O diretor encerra sua fala, concluindo que dessa forma, ele está cumprindo seu papel de educador. Nesse sentido, a expressão “papel de educador” é construída com o sentido de organização do caos, isto é, ser educador é ter uma visão acima de seus educandos, a fim de encontrar sempre, com absoluta certeza aquilo que é bom para sua clientela, para se evitar que o caos se espalhe e fuja ao controle; com a padronização se consegue igualar as diferenças e se evitar o fator surpresa, o novo, as mudanças e, conseqüentemente, as transformações.

Contudo, ao se retirar o tecido que recobria os uniformes, o fator surpresa se presentificou na vestimenta dos manequins, estavam fantasiados de *Batman* e *Robin*, que representam parceiros indissociáveis para combater o mal, a famosa dupla dinâmica das histórias em quadrinhos, de desenhos animados ou de filmes.

O diretor Adolfo inicia um interrogatório com a inspetora do colégio sobre o incidente, além do tom elevado da voz do diretor demonstrando sua austeridade, há, em

contrapartida, o medo evidenciado na voz de subserviência da funcionária, a qual mal consegue falar devido a uma “gagueira nervosa”, delineando uma situação de hierarquia entre patrão e empregado. Se algo não saiu de acordo como imaginado, o empregado deve explicar o erro, pois nesta formação discursiva, o erro não pode se concentrar em uma figura como a de um diretor que se preocupa com a ordem e a disciplina. Essa reflexão é observável no seguinte questionamento: “Dona Lúcia...como é que a senhora permitiu uma situação dessa?!”

Para se defender das acusações do diretor, Dona Lúcia afirma que não teve culpa, mas que viu dois alunos saindo da sala dele. O diretor utilizando de métodos interrogatórios (gritos, perguntas curtas e precisas), conseguiu obter a resposta desejada, como pode ser observável na fala de Dona Lúcia: “João Garcia e Alexandre Gabelo.... do terceiro ano.”

A seguinte enunciação do diretor expressa que ele não ousou duvidar de seu próprio regime de verdade: “Então foram... vocês dois!”. O operador “então” dá continuidade às enunciações interiores, para que não haja uma interrupção das idéias, isto é, dispersão que acarretaria a não conclusão do interrogatório para a compreensão do que realmente ocorreu.

O aluno Alê tenta argumentar, afirmando que o diretor não pode acusar outras pessoas sem provas, contudo o diretor se sobrepõe a lei e dá pistas que está acima dela, como pode ser observado por meio da seguinte enunciação: “((gritando)) Eu não preciso de provas...eu tenho certeza absoluta!”. O uso do pronome pessoal “eu” e a locução verbal (tenho certeza) e o adjetivo (absoluta) são as principais pistas lingüísticas de que o diretor Adolfo tem a ilusão de verdade que é a razão, a lei, a soberania do colégio Múltipla Escolha.

O diretor Adolfo dá uma ordem à inspetora que pela primeira vez se recusa a cumpri-la, uma vez que estava sendo mandada executar uma ordem que vai de encontro a uma lei superior de que ela é conhecedora, observe: “Dona Lúcia, pegue a mochila deles. LÚCIA: Imagine, professor, eu não posso mexer na mochila dos alunos, isso é uma coisa...”

O diretor interrompe a fala da inspetora, para saber o porquê, mas imediatamente desiste da resposta e afirma: “((gritando)) Não pode por que...você não pode mas eu posso. Nota-se mais uma vez o uso do pronome “eu” para demonstrar que os outros podem não poder, mas eu posso todas as coisas, marca evidente de abuso de poder.

O diretor infringe normas, mexe na mochila dos alunos, acha os uniformes e, em seguida, utiliza-se de uma performance linguística, para enfatizar a degradação em que se encontra o colégio Múltipla Escolha : “((aos gritos)) se vocês não fizeram nada... por que o uniforme está na mochila de vocês?! isto prova a degradação disciplinar desta escola...esses dois meninos...ontem perderam um ponto na média por indisciplina e hoje estão os dois aqui novamente cometendo este ato de... vandalismo.” Nesta enunciação, o diretor deixa entrever os seguintes sentidos: alunos mentirosos, indisciplinados, escola em degradação por falta de disciplina e a existência de vândalos (aqueles que nada respeitam) no colégio.

O diretor encerra a formação discursiva, não dando oportunidade de explicações aos alunos envolvidos. Essa situação discursiva é marcada por comandos (correspondentes a interrogatórios, demarcados pela pontuação, no caso, o uso constante do ponto de interrogação e pelo uso do pronome pessoal “eu”, no sentido de possuir um saber sobrenatural, característica da onisciência, saber de tudo que é dito ou não-dito).

Situação de linguagem 13

Contextualização: Na sala da diretoria, o professor Adolfo examina a documentação dos alunos indisciplinados, enquanto Dona Lúcia lhe serve um café.

ADOLFO: ((exaltado)) (...) Alunos respondendo processo...processo criminal!...

LÚCIA: Mas... o que tem isso?

ADOLFO: Que é que tem?!... Que é que tem?!...Dona Lúcia...agora a senhora vai saber já...vou ter que tomar umas providências...e umas providências muito sérias.

(...)

Corte de cena

((Dona Lúcia, entra na sala de aula e chama os alunos Alê, João e Bernardo para uma reunião na sala dele))

LÚCIA: Bom...Alexandre e João...o professor Adolfo mandou chamar vocês e tá faltando mais um...cadê... ah...Bernardo...você também.

BERNARDO: Mas eu...dona Lúcia...não fiz nada...

BETINA: Dona Lúcia...eu acho que a senhora se enganou...o Bernardo não tem nada a ver com esse lance dos uniformes.

LÚCIA: Olha se é engano ou não...o professor Adolfo mandou chamar vocês três e quando ele manda... ele manda... rápido me acompanhe.

Corte de cena

((Na sala do diretor))

BERNARDO: Professoror...deve ter um engano aqui...eu não tenho nada a ver com esse lance dos uniformes... Que que eu tô fazendo aqui?

ADOLFO ((sem olhar para o aluno, responde)) Você já vai saber...Estou estudando o histórico escolar de vocês.... Alexandre Gamelo...João Garcia...Leonardo Barreto...os três respondendo processo na justiça.

BERNARDO: O que que tem isso?

ADOLFO: Meu trabalho aqui é moralizar o Múltipla Escolha e eu vou começar por vocês. Eu convido vocês três a saírem do Múltipla Escolha.

BERNARDO: Peraí... ta querendo expulsar a gente do colégio... é isso?!

Nesta situação discursiva, Adolfo examina os documentos dos alunos, mostrando ser um exímio investigador dos alunos que possuem características opostas ao seu desejo de vontade. Verifica os documentos e observa que alguns alunos do colégio respondem a processos criminais. Na interlocução que estabelece com Dona Lúcia, ela evidencia sua falta de compreensão na ligação que o diretor faz dos educandos e de seus respectivos processos criminais. O diretor não se preocupa em lhe dar explicações, mas em agir, pois por meio de sua ação, ela irá compreender, como é demonstrado na enunciação a seguir: “Que é que tem?!... Que é que tem?!.. Dona Lúcia, agora a senhora vai saber já...vou ter que tomar umas providências...e umas providências muito sérias.” A repetição da expressão “Que é que tem?!...” instaura um clima de suspense no interlocutor que espera por uma resposta, mas ela não é dada no momento, porém em algum tempo ela virá, porque providências serão tomadas e providências não usuais, que é demonstrada pelo adjetivo “sérias”.

No segundo momento da formação discursiva, Dona Lúcia cumpre o dever de chamar os alunos Alê, João e Bernardo para uma reunião com o diretor. Nota-se que a inspetora se preocupa em cumprir seu dever, sem se importar com o que é certo ou errado: “Olha se é engano ou não...o professor Adolfo mandou chamar vocês três e quando ele manda... ele manda... rápido me acompanhe.” A enunciação da inspetora coloca em evidência a característica de um ser que não demonstra senso-crítico, existe uma automação em suas atitudes, a qual se torna bem evidente quando ela utiliza os seguintes termos, expressão máxima de sua performance lingüística: “mandou chamar”, “ele manda”, “ele manda.” A repetição do verbo mandar é a principal pista lingüística do poder que o diretor exerce sobre a inspetora.

Na terceira formação lingüística, as principais marcas da língua são expressas pelos vocábulos: “engano”, “processo na justiça”, “moralizar”, “saírem” e “expulsar.” Bernardo tem um entendimento que houve um engano no sentido de equívoco para o seu chamamento na sala do diretor; para o diretor, a palavra “engano” não está relacionada a erro e sim a um processo criminal.

Bernardo não consegue compreender de início a ligação entre o seu processo e a troca dos uniformes na quadra. O diretor esclarece que sua principal obrigação é moralizar o colégio, nesse sentido o seu dever é fazer com que certas regras ou princípios sejam instaurados, para manter um *status quo* de bem-estar sócio-educacional no colégio Múltipla Escolha e para atingir seus objetivos é preciso expulsar os alunos que são capazes de degradar os bons costumes e impedir a manutenção da moralidade do Colégio. Adolfo deixa entrever seu objetivo de expulsão de uma maneira dissimulada expressa pelo vocábulo “convite”, mas logo é elucidado pela enunciação de Bernardo, como pode ser observado na seguinte interlocução: “ADOLFO: Meu trabalho aqui é moralizar o Múltipla Escolha e eu vou começar por vocês. Eu convido vocês três a saírem do Múltipla Escolha. BERNARDO: Peraí... tá querendo expulsar a gente do colégio... é isso?!”

O questionamento de Bernardo não é respondido com palavras, mas com um silenciamento que é produtor de sentidos. Nesta formação lingüística, o silenciamento do diretor mostra que não é preciso responder, pois na própria pergunta do aluno, já se evidencia a resposta, se atrelada às enunciações anteriores.

Situação de linguagem 14

Contextualização: Os alunos resolvem realizar uma mobilização contra a tirania do diretor. Dominam o colégio, trancando o portão para que ninguém entre ou saia. Os alunos resolvem fazer vigília no colégio. Chega um carro da TV e a jornalista se apresenta.

JORNALISTA: Boa tarde!...com licença...com licença...Boa tarde!...meu nome é Mariana Figueiredo do jornal “De tudo Notícia”... nós queríamos saber qual o motivo da manifestação?

BERNARDO: Bom...a gente tentou negociar...mas o diretor foi superintransigente...então só nos restou fazer esta vigília até que ele volte atrás numa série de decisões que consideramos injustas..e a gente só vai sair daqui quando as nossas reivindicações forem aceitas.

Corte de cena

((Os alunos estão dormindo no colégio quando são acordados por uma sirene))

JORNALISTA: A polícia acabou de chegar e os estudantes passaram a noite na escola...
((Expectativa))

BERNARDO: Dessa vez o Adolfo pirou...chamou até a polícia!

(...)

ADOLFO: ((enfurecido)) Vocês invadiram um colégio que é propriedade privada...se vocês não saírem por bem...serão tirados pela polícia!!!

((Muito barulho e agitação))

Corte de cena

ADOLFO: Vocês estão preocupados...não é?! E com razão...porque vocês não são mais primários e se tiverem problemas com a polícia...vão se complicar muito mais!!!

BERNARDO: Olha aqui...professor Adolfo...a gente só queria que você falasse com o professor Pasqualete...ele é o diretor da escola! Agora está se comportando como se estivesse em guerra com os alunos.

ADOLFO: ((Exaltado)) A sua opinião não me interessa...moleque! E quando você estiver preso...vai me interessar muito menos!

BETINA: Isso é um absurdo!

JOÃO: Na boa galera...o cara pegou pesado meu irmão ((olhando para Ale)), arrumá problema.. agora...com a polícia vai ser a maior sujeira...

ALÊ: Eu não tô a fim de i em cana não...João...é melhor a gente acabar com a manifestação.

BETINA: É verdade!...Galera...vamô acabá com a manifestação...porque se não os meninos aqui se dão mal... se forem acusados de novo.

JAQUE: ((dirigindo-se ao diretor)) OK!...professor Adolfo...o senhor venceu!

ADOLFO: Melhor que isso...vocês perderam!!!

((vaias e gritos))

NANÁ: Todos perderam nesta história...professor...mas pelo menos a escola vai ficar livre das suas tiranias.

ADOLFO: O que que a senhora está fazendo aqui?! A senhora já foi demitida!

NANÁ: Você não demite...não expulsa e nem ameaça mais ninguém...eu falei com o professor Pasqualete e ele discorda de todas as suas atitudes.

((Palmas intensas))

JORNALISTA: A orientadora educacional do Colégio Múltipla Escolha...Nair Sorrento, demitida um dia antes da manifestação...trouxe a informação do dono da escola...Paulo Pasqualete...desautorizando as novas medidas tomadas pelo diretor substituto...Vamos falar agora com a própria Nair Sorrento...Com licença...professora...Como foi a reação de Paulo Pasqualete.

NANÁ: Bem...eu entrei em contato com o professor Pasqualete e ele de imediato foi contra a expulsão dos alunos e as regras impostas pelo novo diretor.

ADOLFO: ((enfurecido)) Isso é invenção dessa senhora...isso é despeito...o professor Pasqualete me deu carta branca para decidir tudo aqui!

NANÁ: Eu não invento nada! Aliás eu tenho um e-mail aqui mandado pelo Pasqualete...Vou ler alto...pessoal...olha aqui! “ Naná, você tem carta branca de minha

parte para restabelecer as normas convencionais do Múltipla Escolha e dispensar o senhor Adolfo do cargo de diretor.”

((Palmas))

ADOLFO: Com licença...com licença...eu quero conferir este e-mail!

NANÁ: Eu também queria que o senhor soubesse que eu entrei em contato com a Secretaria de Educação e vi que existem queixas... em relação a arbitrariedades que o senhor cometeu em outros colégios.

((murmúrios))

ADOLFO: ((exaltado)) Vocês educadores modernos não têm conhecimento do que é disciplina! E o resultado está aí oh...um grupo de delinqüentes!

NANÁ: Esta é a maior prova de seu despreparo em lidar com jovens!...Eu da minha parte estou feliz em saber que o senhor não é mais o nosso diretor!

((Palmas))

ADOLFO: Bem...se esta é a decisão do professor Pasqualeta...eu não tenho mais nada a fazer aqui...apenas uma pergunta.

NANÁ: Pois não.

ADOLFO: Quem é que vai assumir a direção do colégio?

NANÁ: O senhor não viu o que está escrito aqui embaixo? ((retira o papel da mão do diretor))...Com licença... “para que tudo volte ao normal...peço a você...Naná...que fique responsável pela direção da escola até a minha volta”.

((Palmas e gritos eufóricos))

JORNALISTA: Ele vai nos falar sobre o desfecho da manifestação. Como é que foi?

BERNARDO: Bom...foi uma vitória dos alunos e dos professores...a gente só organizou de uma maneira pacífica e o Pasqualeta...que é o proprietário e diretor aqui do Múltipla Escolha...entendeu que nós...os alunos...estávamos com a razão.

JORNALISTA: Obrigada!... A diretora interina que acabou de assumir...também está aqui do nosso lado. Pode dar uma palavrinha pra gente...Naná?

NANÁ: Eu tenho muito orgulho em dizer que o Múltipla Escolha é uma escola democrática...aberta ao diálogo...nós não acreditamos que a disciplina deva ser conseguida através da força e sim da orientação...da conscientização dos alunos. Muito obrigada!

Corte de cena

NANÁ: Gente... para comemorar este movimento, todo mundo de volta às salas.
((Gritaria e aplausos))

A situação discursiva é organizada numa interlocução entre alunos representantes do movimento, diretor Adolfo, mídia e a orientadora educacional, Naná. Cada um expõe a sua argumentação pautada em seus regimes de verdade e sob à posição de sujeitos de determinadas classes envolvidos em formações discursivas permeadas por formações ideológicas. As formações discursivas são alicerçadas em relações de força provenientes de poderes-saberes constituintes dos sujeitos que são interpelados por ações e por reações.

A jornalista, em sua interlocução com o aluno Bernardo sobre o motivo que levou a realização de um movimento, mostra sua intencionalidade quando enuncia o nome do jornal para quem presta serviço: “jornal “De tudo Notícia””. A mídia, em foco, interessa-se por notícias de qualquer natureza, qualquer fato deve ser noticiado, porque tudo que ocorre na sociedade é motivo de notícia, bastando buscá-la.

Bernardo, por meio das seguintes marcas lingüísticas (negociar, superintransigente, vigília, decisões, injusta, reivindicações, aceitas), elucida à jornalista o motivo da manifestação. Os vocábulos utilizados por Bernardo são estruturados na enunciação de forma progressiva, isto é, houve uma tentativa de negociação entre interesses opostos, mas o diretor, pautado em sua superintransigência, não aceita negociação; por isso, a vigília, uma manifestação contrária a decisões injustas, que tem como objetivo que as reivindicações dos alunos sejam aceitas, ou seja, não há mais negociação, as reivindicações têm de ser aceitas. A progressão dos vocábulos é organizada como marca de temporalidade dos fatos.

A polícia é acionada por Adolfo para conter a manifestação, uma vez que seu poder-saber é baseado na força, na coerção e não no diálogo, como pode ser observado na seguinte proposição: “((enfurecido)) Vocês invadiram um colégio que é propriedade privada...se vocês não saírem por bem...serão tirados pela polícia!!!”. O diretor do colégio dá pistas da sua austeridade quando mostra para os alunos que eles não têm opção de continuarem com manifestação alguma e isto é visualizado com as seguintes marcas lingüísticas: uso do verbo “saírem” ou da locução verbal “serão tirados”, ou seja, o verbo “saírem se refere a eles mesmos, esta é uma das opções (eles devem sair

de bom grado), ou “serão tirados” por alguém (polícia) que é identificado gramaticalmente por agente da voz passiva., isto é, sofrerão uma ação coercitiva da polícia e, conseqüentemente, terão de assumir maiores responsabilidades.

Adolfo não se deixa abalar pela agitação dos alunos e prossegue em sua argumentação, intimidando os alunos que estão envolvidos em processo criminal, utiliza-se de seu saber sobre leis para encaminhar os alunos a realizarem o desejo de vontade dele: “Vocês estão preocupados...não é?! E com razão...porque vocês não são mais primários e se tiverem problemas com a polícia... vão se complicar muito mais!!!” Adolfo estabelece sua discursividade em uma relação de causa e conseqüência.

Bernardo tenta argumentar com o diretor Adolfo, mas este não deixa sua idéia central se dispersar - uso da força, complicação policial – com a seguinte enunciação que reitera mais enfaticamente o final que o aluno terá se persistir: “(Exaltado) A sua opinião não me interessa...moleque! E quando você estiver preso...vai me interessar muito menos!”. A palavra “moleque” salienta o grau de “consideração” que o diretor demonstra ter por Bernardo, ou seja, um homem que não possui gravidade, que não deve ser levado a sério.

“JAQUE: (dirigindo-se ao diretor) OK!...professor Adolfo...o senhor venceu!; ADOLFO: Melhor que isso...vocês perderam!!!”. Adolfo dá pistas de seu sarcasmo, porque não lhe importa a vitória, mas o prazer de ver os alunos derrotados. A palavra “perderam” nesta enunciação tem efeitos de sentido, como: derrota, fracasso, humilhação.

Naná, fazendo uso de sua posição como orientadora educacional, alerta o diretor Adolfo de que o colégio está livre de suas arbitrariedades o que é possível visualizar nas seguintes enunciações: “Todos perderam nesta história...professor...mas pelo menos a escola vai ficar livre das suas tiranias.”; “Você não demite...não expulsa e nem ameaça mais ninguém...eu falei com o professor Pasqualete e ele discorda de todas as suas atitudes.” É interessante observar que o tratamento dado por Naná, em outras formações discursivas, ao diretor Adolfo mudou, ela deixa de usar o pronome de tratamento “senhor” (mais formal) e usa o pronome de tratamento “você” (mais informal). Outra pista lingüística relevante é que a enunciação dela demonstra uma progressão verbal sobre as limitações do poder do diretor, no atual momento, pois ele perde o direito de demitir, de expulsar, de ameaçar.

A jornalista, em sua enunciação, traz os acontecimentos já ocorridos numa híbrida temporalidade de passado e presente, fazendo um resumo de fatos transcorridos,

para buscar causas e conseqüências, como pode ser observável pelas seguintes expressões: “ demitida um dia antes da manifestação”, “trouxe a informação do dono da escola, desautorizando as novas medidas tomadas pelo diretor substituto”; “Vamos falar agora com a própria Nair Sorrento”; “Como foi a reação de Paulo Pasqualetto”. A mídia em questão , retoma fatos ocorridos para desenvolver no seu espectador o entendimento da notícia e confirma sua autenticidade com o testemunho presencial da pessoa responsável pelas informações obtidas, no caso, a orientadora educacional : “Bem...eu entrei em contato com o professor Pasqualetto e ele de imediato foi contra a expulsão dos alunos e as regras impostas pelo novo diretor. ” (dirigindo-se a câmara televisiva).

A expressão carta branca é utilizada mais uma vez, só que com certas diferenças, o diretor Adolfo atribui-lhe o sentido de execução de poder, de ação, de tomadas de decisões; a orientadora educacional a utiliza no sentido de uma mudança de rumo, a “carta branca” desautoriza o diretor Adolfo de seu abuso de poder e de restabelecimento de normas convencionais do Múltipla Escolha. Houve a intenção de acabar com o abuso de poder, mas não com as normas, ou seja, há um retorno às normas consideradas positivas para a organização da instituição escolar. Este fato elucida o que Foucault afirma sobre a necessidade de normas dentro das instituições para se manter o equilíbrio entre os sujeitos participantes dela.

O diretor Adolfo não acredita na enunciação de Naná e na tomada de decisão do dono do colégio e isto é evidenciado na seguinte performance lingüística: “Com licença...com licença...eu quero conferir este e-mail!”. A fala de Adolfo mostra o perfil de um sujeito que só acredita naquilo que vê ou verifica pessoalmente, demonstrando sua ilusão de verdade contida somente dentro de si.

Nesta situação discursiva, há um forte apelo do tempo passado e do tempo presente, que simbolizam respectivamente o tradicionalismo e o modernismo. Naná busca informações do passado do diretor que é resumido pelas seguintes expressões: “Eu também queria que o senhor soubesse que eu entrei em contato com a Secretaria de Educação e vi que existem queixas... em relação a arbitrariedades que o senhor cometeu em outros colégios.” O modo de ser-saber do diretor é tradicional, há em seu interior uma crença de que a disciplina advém do uso da força e de que a liderança real nasce, cresce e morre dentro de uma única visão que se imagina a fonte do seu comunicar. Isto é revelado na performance lingüística em que Adolfo critica a modernização da educação: “(exaltado) Vocês educadores modernos não têm conhecimento do que é disciplina! E o resultado está aí oh...um grupo de delinqüentes!”. A modernização da

educação para ele é resultado da falta de erudição e da formação de criminosos. Esta é uma pista muito relevante para a compreensão da resistência que se assiste por parte de muitos educadores em relação aos seguintes vocábulos: mudança, transformação, reelaboração, novos caminhos, descobertas...

Adolfo, em sua proposição final, questiona Naná sobre quem é a pessoa que irá substituí-lo, Naná dá uma resposta bem ao gosto do ex-diretor, ela não somente se expressa oralmente como faz questão de confirmar sua fala: “O senhor não viu o que está escrito aqui embaixo? (retira o papel da mão do diretor)...Com licença... “para que tudo volte ao normal...peço a você...Naná... que fique responsável pela direção da escola até a minha volta.”

O desfecho da manifestação é demarcado pela interpelação da mídia ao aluno Bernardo e à orientadora educacional, os quais dão seus testemunhos por meio da mídia às pessoas que recebem a informação em tempo real. Nesses testemunhos, nota-se que tanto os alunos, representados por Bernardo, quanto à orientadora educacional fazem uso do seu poder-saber referente à imagem que a posição-sujeito deles tem da verdade: “BERNARDO: Bom...foi uma vitória dos alunos e dos professores...a gente só organizou de uma maneira pacífica e o Pasqualeta...que é o proprietário e diretor aqui do Múltipla Escolha...entendeu que nós...os alunos...estávamos com a razão.”; “NANÁ: Eu tenho muito orgulho em dizer que o Múltipla Escolha é uma escola democrática... aberta ao diálogo...nós não acreditamos que a disciplina deva ser conseguida através da força e sim da orientação...da conscientização dos alunos. Muito obrigada!”. As principais pistas lingüísticas que evidenciam a reflexão acima é o uso da palavra “razão” pelo aluno Bernardo e o uso do pronome pessoal “eu” e expressões “nós não acreditamos” e sim [acreditamos na] orientação (...), conscientização dos alunos” pela orientadora educacional. A verdade e a razão existe conforme é concebida por eles. Dessa forma, evidencia-se que os sujeitos crêm em uma razão proveniente de sua posição-sujeito dentro de uma dada formação discursiva e ideológica.

4.3 Conclusão das análises

Ao se elaborar um estudo sobre as articulações poder-saber nas análises realizadas, nota-se que o saber se constitui como uma fonte transmissora de vontade de um determinado poder em uma dada formação discursiva e ideológica.

O surgimento do saber está diretamente relacionado às condições externas de natureza política. A política se manifesta na capacidade que cada indivíduo possui de interferir com o seu poder-saber em ações alheias, delineando um quadro de que o poder é imanente a todos, pois se concebe em relações de força inerentes à vida social. Nas análises engendradas, observa-se que o poder está diluído em todas as instâncias constitutivas de uma rede social, demonstrando que não há isenção de poder em quaisquer relações sociais.

A atuação desse poder no sujeito se mostra mais especificamente nos corpos, ou seja, o sujeito, infiltrado em uma rede de poder tanto interna quanto externamente, interage sobre si mesmo e sobre outros, tendo como efeito a produção de micropoderes que produzem idéias, opiniões, moral, alma, ética. Nesse aspecto, as pessoas são portadores de poder e, conseqüentemente, são ativistas do poder e não meros alvos pacíficos de uma ação.

As análises revelam características de um poder que se alicerça na vontade, no desejo de intervir em relações alheias a fim de satisfazer um eu controlador, de condução, tanto do próprio corpo quanto de outros corpos.

Os sujeitos (alunos, professores, funcionários, diretor, mídia) atuam em uma rede de poder, em que cada um exerce sua vontade de poder de acordo com a posição-sujeito que ocupam, este é um fator gerador de tensão nas relações interpessoais, que resultam em resistência. A resistência, nas formações discursivas analisadas, adquire um sentido de oposição relacional ao outro poder e não ao poder propriamente dito, proporcionando transformações sociais, ou melhor, momentos de reelaboração social.

Os regimes de verdade observáveis nas análises advêm de um saber construído dentro de uma dada historicidade, que tem por objetivo a manutenção de um *status quo* de controle, de disciplinarização, de crenças arraigadas. Contudo, os regimes de verdade são perpassados também por vozes advindas de outros momentos históricos que propiciam a reelaboração das “verdades”.

Não há no estudo dessas análises um poder-saber centrado apenas na reprodução do que se tem por verdadeiro, elas mostram que as investigações discursivas se pautam em materialidades lingüísticas, historicamente constituídas e regidas por uma valor relacional de saberes e de poderes de uma dada formação discursiva, na qual um sujeito é interpelado para a ação por meio de suas subjetividades, historicidades, produtoras de efeitos de sentidos. O poder não é, portanto, um objeto natural, uma “coisa”: é uma prática social e, como tal, constituída historicamente. É, por isso, que a reflexão

realizada apóia-se em Foucault quando afirma que “o indivíduo é um efeito de poder” (Foucault, 1985, XIX), ou seja, ele é uma produção do poder-saber e do saber e se manifesta através de posições sujeitos, como o diretor, a orientadora educacional, os alunos e a inspetora.

Nesse sentido não podemos pensar que o poder seja maléfico, que ele só reprima, só recalque; ele produz, por sua vez, saberes, domínios de objetos, rituais de verdade, pois o que interessa não é expulsar os homens de sua vida social, mas gerir a vida deles. Porém, está inscrita na própria emergência do poder a sua resistência, que nada mais é do que poder, também; como foi exaustivamente demonstrado nas análises em foco.

Um fator crucial inerente às análises é as representações que a mídia televisiva se apropria para reforçar um discurso pedagógico por meio das posições-sujeitos que os personagens representam. Cada posição-sujeito é portadora de uma discursividade pautada na “realidade” do processo ensino/aprendizagem do que é atuar como diretor, professor, orientador educacional, aluno, inspetora. Díaz (1998, p. 15) faz uma relação interessante entre o sujeito pedagógico e o discurso pedagógico, pois,

Não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados.(...) O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola e, contemporaneamente, no interior das agências de controle.

Esta análise contemplou um sujeito que não é origem do seu discurso, mas seu discurso é proveniente da posição-sujeito que ele representa, nesse sentido pode-se questionar que a mudança não é possível, uma vez que o sujeito é compreendido como um ser assujeitado; porém, Foucault (1986, p.47) responde a esse questionamento salientando que: “As relações da Pedagogia são múltiplas. Ela está envolvida num sistema de práticas, de discursos...” Dessa forma, os discursos pedagógicos são atravessados por outros discursos que podem provocar rupturas no discurso reinante, fomentando possibilidades de mudança.

O discurso ficcional da telenovela *Malhação* da análise delineada, também, salienta um perfil de adolescente que se situa no ambiente escolar como um educando que tenta cada vez mais ter sua voz ouvida, sentida pelos profissionais da educação, constituindo uma força potencializadora para apontar um caminho de mudanças pertinentes ao ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos percorridos, ao longo da construção do saber dessa pesquisa, foram intensos, árduos, mas edificantes, pois foi possível adentrar em campos de saberes distintos em suas especificidades, contudo indissociáveis para a compreensão da fusão mídia-educação e da Análise do Discurso de linha francesa

Nessa pesquisa houve uma preocupação em abordar o campo da educação relacionando-o ao campo midiático, uma vez que o momento social, delineia uma situação em que a geração de educandos e profissionais da educação estão vivenciando momentos instigantes de tensão entre o conhecimento institucionalizado versus o conhecimento midiático, especialmente para este trabalho, a mídia televisiva.

A mídia televisiva tem como função básica transmitir informações e entretenimento, a escola, em uma visão tradicional, também é responsável pela transmissão de conhecimentos científicos, porém pelas diversas vozes que perpassam o campo da educação é sentido que ela está perdendo espaço para as novas tecnologias de informação e comunicação, as quais estão inerentes à *práxis social*, levantando a necessidade de se repensar a prática educacional, inserindo-a em uma interface entre educação e comunicação, a fim de não perder sua função primordial: construir saberes eficazes ao bem-estar social, instrumentalizando os sujeitos-agentes em sua realidade circundante de forma a proporcioná-lo o direito de ação, reação e, conseqüentemente, de reelaboração social.

Ao se analisar as relações da educação e da comunicação, nota-se que essas relações são permeadas pelo poder, isto se explica pelo fato de não se poder separar as categorias de poder e de saber para o entendimento do discurso que é construído nas formações discursivas que foram apresentadas, portanto, poder-saber se entrelaçam na constituição dos discursos analisados.

A pesquisa ao se reportar a Foucault, explicita um modo de investigação de descrição sobre as condições de existência sobre um determinado discurso, tratando cada acontecimento discursivo como um jogo de relações imerso em uma formação discursiva e ideológica, analisando sua materialidade lingüística presente em um sujeito que é interpelado em um dado momento histórico.

Partindo do princípio de que, segundo Foucault, o dizer está relacionado à condições de produção e que não se deve falar qualquer coisa em qualquer época, porque o discurso se evidencia em um feixe de relações entre sujeitos, os quais

formulam suas enunciações em formações discursivas de acordo com a posição-sujeito que ocupam o que envolve elucidar que o discurso está inserido em um campo existencial de formações discursivas e não discursivas (instituições, processos sociais, culturais, econômicos).

As formações discursivas e não discursivas, como foram salientadas nas análises, fazem aparecer um dizer em vez de outro como objeto de estudo dentro das relações poder e saber, por isso é necessário pautar uma análise discursiva em suas próprias condições de produção, para a apreensão dos efeitos de sentido nela construídos.

A preocupação de Foucault em chamar a atenção dos analistas de discurso é pertinente nessa questão, em que ele situa o discurso em sua temporalidade, descartando a verdade absoluta, a evidência do dizer e a razão triunfante, enfim as consideradas e institucionalizadas “âncoras do conhecimento”. O historiador Veyne (1982, p. 152) salienta que a seguinte afirmação “os fatos humanos são raros” é compreendida, no pensamento foucaultiano, da seguinte forma:

(...) não estão instalados na plenitude da razão, há um vazio em torno deles para outros fatos que o nosso saber nem imagina; pois o que é poderia ser diferente; os fatos humanos são arbitrários, no sentido de Mauss, não são óbvios, no entanto parecem tão evidentes aos olhos dos contemporâneos e mesmo de seus historiadores que nem uns nem outros sequer o percebem.

A pesquisa desenvolvida é um convite à investigação do discurso ficcional da telenovela *Malhação* em que atravessam várias formações discursivas provenientes de formações não discursivas (instituição educacional, instituição televisiva...) a fim de proporcionar questionamentos interiores com a historicidade, permitindo a aceitação de estudiosos a pensarem de forma mais flexível, sabendo que o que é evidente não é tão óbvio, devido ao caráter finito de cada ser humano, conforme afirma Mascia (2004, p. 184) “ Terminemos, pois, cômicos do caráter de interminabilidade que nos envolve a todos e a tudo...”

Para se compreender o discurso ficcional da telenovela *Malhação* buscou-se compreender as relações de poder-saber em sua materialidade lingüística e em suas estratégias discursivas, a fim propiciar desestabilizações no discurso educacional vigente e fomentar possibilidades de reelaboração em sua área de atuação, começando por abrir espaços para outras áreas do conhecimento (comunicação),

pautado na visão da “interminabilidade” da construção de saberes devido à questão de seu caráter temporal.

Procurou-se analisar o discurso ficcional da telenovela *Malhação* sob à ótica discursiva, enfatizando pensamentos foucaultianos, investigando o discurso em sua materialidade lingüística e seu momento histórico-social, constitutivo de um sujeito interpelado e envolto pela ideologia, no sentido de relações de poder-saber.

As análises empreendidas estão alicerçadas nas relações de poder-saber que se encontram pulverizadas na mídia como um espelho do social, destacando que estas relações estão presentes em quaisquer níveis sociais. Nesse sentido, não se deve enxergar o discurso midiático como apocalíptico, uma vez que tanto os telespectadores influenciam a programação de uma telenovela, por exemplo, como são influenciados por ela, ou seja, a programação da mídia televisiva acompanha aos anseios tanto de seu público alvo quanto da Indústria Cultural, produzindo um discurso carismático e persuasivo.

No âmbito educacional, geralmente, os discursos concernentes aos meios de comunicação, principalmente, a mídia televisiva, revelam uma certa repugnância à televisão, pois a vêem como responsável pelo “rebaixamento” cultural das pessoas. Estes discursos não levam em conta o caráter dialógico da comunicação, exacerbam a dicotomia ancestral entre o bem e o mal. Não lhes parece possível o meio-termo ou a impregnação (inter) cultural. Os meios de comunicação (em especial a mídia televisiva) devem ser compreendidos como produtos de evolução histórica da humanidade e, portanto, sujeitos à mesma relação dialética que permeia as sociedades humanas. Nesse aspecto, as palavras de Bosi (1977, p. 89) são cruciais para a reflexão sobre como a alternância é inerente ao processo dialético do real: “A alternância é mais do que uma seqüência de opostos : é uma conversão mútua, passagem de um no outro; tensão armada e aliança conjugal de contrários no uno-todo.”

Com base, nas investigações do discurso ficcional, observa-se que as relações poder-saber são inerentes a todos os sujeitos que são interpelados discursivamente e que o poder se alimenta de um saber e vice-versa. Neste sentido, o poder não é visto como algo negativo, repressor, mas como um elemento fomentador de mudanças, porque as categorias de saber e de poder são inerentes a todos os sujeitos, que fazem sentir seu poder-saber quando interpelados em uma dada formação discursiva, onde é possível verificar uma trama de fios que se tecem por enunciações carregadas de poder-saber, as quais se inter-relacionam de tal forma que novas

ferramentas de poder-saber surgem ou se reelaboram, permitindo possibilidades de ação e reação.

Quando se trata de analisar a educação, a mídia e as relações de poder-saber é necessário que todos os educadores e lingüistas se dispam da roupagem ancestral (dicotomia entre bem e mal) que leva o pensamento para pólos que se opõem inexoravelmente.

A categoria de poder abordada nas análises se pauta na visão que Foucault (1992b, p. 183) elucida no trecho de seu célebre texto “Soberania e disciplina”:

“(...) o poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circundam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte e consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos; passa por eles.”

Nas situações de linguagem analisadas, nota-se a existências de marcas que caracterizam um discurso envolto em uma luta de manutenção de verdade com relação a uma postura de governo ditador versus a uma compreensão de governo democrático, ou seja, crença em ideais como liberdade de expressão, respeito, direitos, deveres.... O eixo discursivo delineado demarca o estabelecimento de relações conflituosas entre os sujeitos do discurso ficcional analisado, permitindo entrever efeitos de sentidos nas relações de poder-saber. Os sentidos demarcam as relações de força entre educandos, professores e diretor de uma instituição escolar, palavras como liberdade, direito, respeito advindas das enunciações de educandos e de professores são atravessadas por sentidos opostos como indisciplina, controle, ordem, arraigadas em uma necessidade de ostentação de poder, de autoridade e de disciplinarização.

A análise aponta a necessidade de que as pessoas têm de possuir em grau mais elevado o seu poder-saber a fim de lutar por interesses, por crenças que são solidificadas no lugar em que se circunscrevem as posições-sujeito de uma determinada formação discursiva. O discurso do sujeito é determinado tanto pela posição-sujeito que ocupa no meio social quanto pela historicidade e por uma ilusão de verdade que o recobre. Contudo, o discurso como já visto é perpassado por outros discursos os quais permitem provocar fendas, rupturas, fazendo emergir resistências e, conseqüentemente, transformações.

Os regimes de verdade levantados pela análise apontam para a direção da busca incessante por uma razão absoluta, bem alicerçada em fatos históricos e crenças que são solidificadas social e ideologicamente, contudo devido à heterogeneidade inerente aos sujeitos e dependendo das formações discursivas e não discursivas, as vozes se cruzam, entrelaçam-se, emaranham-se, rompem-se, tornando possível a reelaboração de “verdades”.

Nota-se que o discurso midiático da telenovela *Malhação* tende a reproduzir um discurso elitizante, uma vez que é voltada para o público adolescente de classe média alta, transmitindo valores de ordem emocional e material (padrões de comportamento, consumismo, valorização do corpo, modelos de ser). O discurso é regido pelo termo *happy end* em que os interlocutores (personagens) utilizam-se de enunciados pautados em seus anseios, em suas vontades, em seus regimes de crença e de verdade. Os adolescentes acabam, dessa forma, sempre reagindo a uma determinada ação que não vá ao encontro de seu universo *teen*. Os momentos de crise vivenciados pelos adolescentes são superados, na maioria das vezes por eles mesmos, com a mínima interferência de um discurso pedagógico ou paternal. Em uma das análises realizadas, o aluno Bernardo evidencia esta reflexão ao afirmar que eles obtiveram a vitória em relação à tirania do diretor Adolfo, porque o dono do colégio *Múltipla Escolha* compreendeu que eles (os adolescentes) estavam com a “razão”.

O discurso da telenovela em foco busca uma manutenção de relações de poder-saber de uma determinada classe social, retratando para os teleadolescentes um mundo ficcional mágico que deve ser buscado, pois desse modo será alcançada uma suposta felicidade que o eu-interior desses adolescentes desejam, ou seja, o discurso ficcional deve tornar-se vontade de verdade para a vida real.

As idéias de liberdade, respeito ao outro, democracia, levantadas no quadro analisado da telenovela, caminham em direção há uma ilusão de verdade, pois se nota que, embora, as idéias mencionadas sejam abordadas, há sempre um clima de disciplinarização, há uma tendência de controle, caracterizando um discurso controlador; as resistências são sentidas, são notadas, são abordadas, contudo são controladas. Esta reflexão é sentida na enunciação da orientadora educacional que ao se apossar do cargo de diretora interina do colégio *Múltipla Escolha*, preocupa-se em transmitir para a mídia uma excelente concepção educacional da educação do *Múltipla Escolha*, mas logo em seguida, dirige sua preocupação em acabar com a manifestação dos alunos em relação ao diretor Adolfo, utilizando-se de uma performance lingüística

que, num primeiro momento, parece que irá existir uma festa comemorativa, contudo por meio de um verbo no imperativo deixa entrever sua nova posição-sujeito em “zelar” pela educação: “Gente... para comemorar este movimento, todo mundo de volta às salas.”

Mascia (2004, p. 179) elucida a enunciação acima, quando afirma que neste tipo de discurso “(...) operam no sentido de manutenção do poder: mudam-se os mecanismos, porém as relações permanecem inalteradas.”

O discurso observado nas análises aponta para evidências que, apesar de existir um discurso pedagógico no qual a educação deve ser mais humana, ressaltando o valor relacional entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, dando importância às idéias de que o educando têm constituídas em si, as relações interpessoais entre educandos e educadores camuflam idéias arbitrárias e contraditórias enraizadas no seio social.

Esta pesquisa ao refletir sobre a mídia, a educação e as relações de poder-saber encontra o ponto de união entre estas diferentes linguagens nas observações que Foucault faz sobre o saber e o poder; o filósofo contribui para o tema da pesquisa, salientando que todo saber deve ser trabalhado, apreendido, porque contém poder e este está presente em todas relações sociais, por isso é pertinente refletir sobre a seguinte visão de Barbero e Rey (2001, p.68) sobre o posicionamento da educação frente às novas linguagens de comunicação e, em seguida, compará-la com a reflexão sobre saber e poder que Veiga Neto (2004, p.157) analisa ao se referendar a Foucault:

(...) Dentro da esfera da educação, a desvalorização dos meios de comunicação de massa e, sobretudo, da televisão pode poupá-la [a educação] de: “(...) questionar a profunda reorganização que vive o mundo das linguagens e das escritas com a conseqüente transformação dos modos de ler, deixando sem apoio a obstinada identificação da leitura com o que se refere somente ao livro e não à pluralidade e heterogeneidade de textos, relatos e escrituras (orais, visuais, musicais, audiovisuais, telemáticas) que hoje circulam. (grifos dos autores)

(...) As relações de *força* constituem o *poder*, ao passo que as relações de *forma* constituem o *saber*, mas aquele tem o primado sobre este. O poder se dá numa relação flutuante, isso é, não se ancora numa instituição, não se apóia em nada fora de si mesmo, a não ser no próprio diagrama estabelecido pela relação diferencial de forças; por isso, o poder é fugaz, evanescente, singular, pontual. O saber, bem ao contrário, se estabelece e se sustenta nas matérias/conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores: luz e linguagem, olhar e fala. É bem por isso que o saber e apreensível, ensinável, domesticável, volumoso. E poder e saber se

entrecruzam no sujeito, seu produto concreto, e não num universal abstrato (...).

É preciso urgentemente abrir as portas da escola para o saber que está a margem dos muros escolares, a fim de poupar a educação de sua própria morte num universo multimídia.

O percurso apresentado aos possíveis interlocutores dessa pesquisa abre uma perspectiva de trabalho em que o saber deve ser considerado em todas as suas instâncias, não deve existir fronteiras, preconceitos para o ato de apreender, uma vez que a linguagem é um ato peculiar dos seres humanos, materializando no mundo, por diversos recursos lingüísticos, pensamentos, opiniões, sonhos, emoções... É preciso criar espaços de análises das várias modalidades de linguagem, em que residem as relações de poder-saber, a fim de que as desigualdades culturais possam ser afetadas e que o sujeito possa ao longo de sua existência ter possibilidades de interagir com a máxima eficiência entre as relações de poder-saber que o perpassam.

A educação tem o papel *sine qua non* de postular possibilidades de mudanças e de investigar os discursos sociais numa perspectiva de incompletude, pois embora haja uma necessidade de completude, ela não é possível, uma vez que está relacionada às necessidades e transformações sociais determinadas pela temporalidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. **Cenas Juvenis – punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta, 1994.

ALONSO, M. **Mudança Educacional: transformações necessárias na Escola e na formação dos educadores**. In FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade e novas tecnologias – formando professores**. Campo Grande – MS: Ed. UFMS, 1999.

ALVES, M. I. M. **O adolescente e a TV: O caso da telenovela Malhação**. Campinas-SP, tese de doutorado em Sociologia, Unicamp, 2000.

AMARAL, N.G. **Um pouco de humor na análise do discurso: resgatando a subjetividade discursiva**. Porto Velho: Edufro, 2001.

ANDRADE, R.M.B. **Telenovelas: narrativas imaginárias do Brasil**. *Revista Comunicação & Política*. Cebela, v. X, n.3, p.109-24, dez., 2003.

BACCEGA, M. A. **Televisão e escola: Uma mediação possível?** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003. – (Série Ponto Futuro; 14).

BALOGH, A .M. **O Discurso Ficcional na TV: Sedução e Sonho em Doses Homeopáticas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002- Acadêmica; 44)

BARBERO, J. M. e REY, G. **Os exercícios de ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. São Paulo: SENAC - São Paulo, 2001.

BARRETO, R. G. **As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação a distância**. In: BARRETO, R.G. (Org.) **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BELLONI, M.L. **Educação para a mídia: missão urgente da escola.** Comunicação e sociedade, n.17, 1991.

_____. **Programa Formação do telespectador: uma experiência de educação para a mídia.** (Material Pedagógico Multimeios). 2.ed. OPM/ UFSC, 1995.

_____. **Educação a distância.** Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

_____. **O que é mídia-educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo;78)

BOSI, A . **O ser e o tempo da poesia.** São Paulo: Cultrix, 1997.

BURJATO, F. E. **Uma análise do Programa Malhação sob a ótica do adolescente.** Santos-SP, monografia de conclusão de Comunicação da Universidade Santa Cecília – UNISANTA, 2000.

CAMPEDELLI, S. Y. **A telenovela.** 1 ed. São Paulo: Ática, 1985.

CAPARELLI, S. **Televisão e capitalismo no Brasil.** Porto Alegre: L&PM, 1982.

CITELLI, A (Cord.). **Outras linguagens na escola: publicidade, cinema, TV, rádio, jogos, informática.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção aprender e ensinar com textos; v. 6).

_____. **Aprender e a ensinar com textos não escolares.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DAVIDSON, A. **Archaeology, Genealogy, Ethics.** In: HOY, David (ed.). **Foucault: a critical reader.** Oxford: Basil Blackwell, 1992.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 1998.

DÍAZ, M. **Foucault, docentes e discursos pedagógicos.** In: SILVA, T. (org.). **Liberdades Reguladas: as pedagogias construtivistas e outras formas de governo do eu.** Petrópolis: Vozes, 1998, p. 14-29.

DOSSE, F. (1993). **História do Estruturalismo.** vol.1. O campo do signo. Trad. bras. Álvaro Cabral. São Paulo: Ensaio. Campinas: Editora da Unicamp.

FÁVERO, L. L. et al. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna.** 4ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, I. **Memória da telenovela brasileira.** 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994

FISCHER, R. M. B. **O mito na sala de jantar.** 2. ed. Porto Alegre: Movimento, 1993.

_____. **Televisão & Educação: fruir e pensar a TV.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____. **História da Sexualidade I: A vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. **Tecnologías del yo.** In FOUCAULT, M. **Tecnologías del yo y otros textos afines.** Barcelona: Piados Ibérica, 1991a, p. 45-94.

_____. **Soberania e disciplina.** In FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro; Graal, 1992b, p. 179-191.

_____. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 1999 a.

_____. **As palavras e as coisas.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. Omnes et singulatim: uma crítica da Razão Política. In: FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos. Estratégia, poder-saber.** (vol. IV). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FUSARI, M. F. B. **Multimídias e formação de profesSores e alunos.** *Paper* apresentado no VII ENDIPE, 1994.

GREGOLIN, M.R. **As fadas tinham idéias: estratégias discursivas e produção de sentidos.** Tese de doutorado. Faculdade de Ciências e Letras “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP de Araraquara (SP), 1988.

_____. **Foucault e Pêcheux: na análise do discurso – diálogos & duelos.** São Carlos: Claraluz, 2004.

GRIGOLETTO, M. **A resistência das palavras: discurso e colonização britânica na Índia.** Campinas – SP: Unicamp, 2002.

GUIMARÃES, Gláucia. **TV e Escola: Discursos em confronto.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v.74)

INDURSKY, F. **A análise do discurso e sua inserção no campo das ciências da linguagem.** In: **Cadernos do I. L. n.20.** Porto Alegre, UFRGS, Instituto de Letras, dez./1988.

KEHL, M.R. **Imaginário e pensamento.** In: SOUZA, M.W. (Org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor.** São Paulo: Brasiliense, 1995, p.169-179.

LAGAZZI, S. **O desafio de dizer não.** Campinas: Pontes, 1988.

LARROSA, J. **Tecnologias do eu e Educação.** In: SILVA, T. (Org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LECOURT, D. **Para uma crítica da Epistemologia.** Lisboa: Assírio & Alvim, 1980.

LOPES, A .C. e MACEDO, E. (Orgs.) **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2002. (Série cultura, memória e currículo, v.2).

LOPES, E. **Fundamentos da Lingüística contemporânea.** São Paulo: Cultrix, 1995.

MAHFOUD, J. B. **Televisão, telejornalismo e telenovela: análise da malhação como fonte de informações para adolescentes.** Curitiba, monografia de conclusão em Comunicação Social, 2003.

MARCONDES FILHO, C. **Televisão: A vida pelo Vídeo.** São Paulo: Moderna Ltda, 1988

MARTÍN- BARBERO, J. **Dos meios às mediações.** Rio de Janeiro: Editora URFJ, 1997.

_____. **Viajes de telenovela – entre la nación y el globo desde Latinoamérica.** In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE TELENOVELA – A INTERNACIONALIZAÇÃO DA TELENOVELA NO CENÁRIO GLOBALIZADO, 2002, São Paulo. Universidade de São Paulo (USP) / Escola de Comunicação e Artes (ECA).

MASCIA, M. A. A. **Investigações discursivas na pós-modernidade: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de Língua Estrangeira.** Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2002.

MATELLART, M. **O Carnaval das Imagens.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

MELO, J. M. **As telenovelas da globo: produção e exportação.**São Paulo: Summus, 1988.

MEYER, M. **Folhetim: uma história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MORAIS, F. **Chato.** O rei do Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

MORAN, J.M. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papyrus, 2000. (Coleção Papyrus Educação)

NOGUEIRA, L. **O autor na televisão.** Goiânia: Ed. Da UFG; São Paulo: Edusp, 2002.

OLIVEIRA, M. K. **Desenvolvimento e aprendizado.** In Vygotsky – **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-interacionista.** São Paulo: Scipione, 1997.

ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu Funcionamento.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez/ UNICAMP, 1988.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos.** Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos.** Campinas: Pontes, 6^a edição, 2005.

ORLANDI, E. P. e GUIMARÃES, E. **Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito.** In **Sujeito e texto.** São Paulo: Educ, 1988.

ORTIZ, R. et al. **Telenovela: história e produção.** São Paulo: Brasiliense, 1991.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

OUTEIRAL, J. **Adolescer: estudos sobre adolescência.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PALLOTTINI, R. **Dramaturgia de televisão.** São Paulo: Moderna, 1998.

PAPERT, S. **A máquina das crianças- repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre: Artes Médicas (Artmed), 1994.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio.** Tradução Eni P. Orlandi et al. Campinas, SP: Unicamp, 1975a (edição 1988).

_____. **Lês Verités de La Palice.** Paris: François Maspero, 1975b.trad. bras. **Semântica e Discurso**, E. Orlandi et al., Editora da Unicamp.

_____. **L'étrange miroir de l'Analyses du Discours.** In: **Langages 62.** Paris: Larrousse, 1981.

_____. **Análise Automática do Discurso.** In GADET, F. & HAK, T. **Por uma Análise Automática do Discurso.** Campinas: Unicamp, 1990.

PENTEADO,H. D. **Televisão e Escola: conflito ou cooperação.** São Paulo: Cortez, 1991.

PIGNATARI, D. **Signagem da televisão.** 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

PORTO, T. M. E. **A televisão na escola...Afiml que pedagogia é esta?** Araraquara: JM Editora, 2000.

ROCCO, M.T. F. As Palavras na TV. Um exercício autoritário? In Adauto Novaes (org). **Rede Imaginária – Televisão e Democracia.** São Paulo: Cia das Letras, 1991.

RUIZ-CUARTAS, S. **Armação Ilimitada: Análise Discursiva de um Seriado Ficcional da TV.** São Paulo, dissertação de mestrado, ECA-USP,1990.

SANTAELLA, L. **Cultura das Mídias.** São Paulo: Experimento, 2003.

SANTOS, M. L.. **A vida na sala de aula freinetiana** in Marisa Del Cioppo Elias (org). **Pedagogia Freinet: Teoria e prática.** São Paulo: Papirus, 1996.

SARGENTINI, V. e NAVARRO-BARBOSA, P. **Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004.

SODRÉ, M. **A Máquina de Narciso**. 3 ed

TEIXEIRA, M. **O sujeito é o outro? Uma reflexão sobre o apelo de Pêuchex à psicanálise**. Letras de Hoje (32), nº 1. Porto Alegre, 1997, p.61-88.

TURKLE, S. **A vida no Ecrã**. Lisboa: Relógio d'Água.UNB, 1997.

VEIGA-NETO, A. **Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?** In: ALVES-MAZZOTTI, Alda et al. **Linguagens, espaços, tempos no ensino e aprender**. Rio de Janeiro: DP/A, 2000, p. 9-20.

_____. **Foucault & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEYNE, P. **Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história**. Brasília: Ed. da UNB, 1982.

VILCHES, L. **Manipulación de la información televisiva**. Barcelona: Piados, 1989

VIRILIO, P. e LOTRINGER, S. **Guerra Pura: A Militarização do Cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

VIVARTA, V. **Remoto Controle: linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes**. São Paulo: Cortez, 2004.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WITTER, C. **A televisão e o adolescente: análise de conteúdo da programação preferida**. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1991. Dissertação de Mestrado em Psicologia.

OUTRAS FONTES

Internet

CASTRO, Daniel. **Malhação também é programa de idoso**, copyright Folha de São Paulo, 19 de abril de 2005. Disponível em:

<<http://64.233.187.104/search?q=cache:mDZyh05t8J:observatório.ultimosegundo.ig.com>

Acesso em 21 de setembro de 2005.

CANAL DA IMPRENSA. Disponível em:

< <http://www.canaldaimprensa.com.br>

Acesso em 17 de julho de 2005.

MALHAÇÃO. Disponível em:

< <http://www.malhação.com.br>

Acesso em 01 de outubro de 2005.

HITLER. Disponível em:

<<http://adluna.sites.uol.com.br>.

Acesso em 20 de março de 2006.

REDE GAZETA. Disponível em:

< <http://www.tvgazeta.com.br>

Acesso em 17 de julho de 2005.

SCHÜTZ, Ricardo. **Word Histories**. Disponível em:

< <http://www.sk.com.br>

Acesso em 23 de setembro de 2005.

Revistas

INTERCOM – Revista Brasileira de Comunicação, v. XVII, n.1,1994, p.42-57.

VEJA. Um programa bem maduro, popular entre os jovens e seus pais, Malhação chega a seu décimo ano com audiência em alta: Meu Fantástico Mundo, 05 de janeiro de 2005. Disponível em:

http://64.233.187.104/search?q=cache:J_Za9Q6gv5oJ:www.meu_fantastico_mundo.w_eblo...

Acesso em 21 de setembro de 2005

ANEXOS

ANEXO A – FICHAS TÉCNICAS

FICHA TÉCNICA DA PRIMEIRA FASE DE MALHAÇÃO ACADEMIA

- Autores: Emanuel Jacobina, Patrícia Moretzsohn, André Martorolli, Glória Barreto, Marcelo Gonçalves.
- Equipe de criação: Charles Peixoto, Eliana Garcia e Lílian Garcia.
- Roteiro Final: Charles Peixoto.
- Supervisão: Carlos Lombardi.
- Direção: Flávio Colatrello Jr. E Paulo Silvestrini.
- Atores: Sílvia Pheiffer, John Herbert, Francisco Cuocco, Nívea Maria, Mário Gomes, Luana Piovani, Renata Fronzzi, Marcos Frota, Bianca Bayton, Carolina Dichmann, Cláudio Heinrich (galã adolescente que interpretou a personagem Dado), Lucinha Lins, Luigi Barichelli, Fernanda Rodrigues, Danton Mello, Thiago Lacerda, Daniela Pessoa, André Marques (Mocotó), Bruno de Lucas e outros.
- Música: *Assim caminha a humanidade*, de Lulu Santos (música que embalou a abertura da novela durante cinco anos)

FICHA TÉCNICA DE MALHAÇÃO. COM

Atores: Jonas Block, Marcelo Novaes, Cecil Thiré, Castrinho, Lavínia Vlaslak, Hugo Gross, Rodrigo Faro, Sâmara Felippo, Caio Junqueira, Juliana Baroni, Mário frias, Jonas Torres, Daniela Valente, Cássia Linhares, Totia Meirelles, Luiza Mariani.

FICHA TÉCNICA DE MALHAÇÃO MÚLTIPLA ESCOLHA

Novela de	Ricardo Hofstetter
Sinopse	Flávia Lins e Silva
Escrita por	Paula Amaral , Izabel de Oliveira , João

Brandão , Mariana Mesquita , Alessandra Poggi , Laura Rissin , Cláudio Lisboa , Sérgio Goldemberg

Diretor de Núcleo	Ricardo Waddington
Diretor de Produção	Mario Rogerio
Direção Geral	Mario Marcio Bandarra , Roberto Vaz
Direção	Paola Pol Balloussier
Gerência de Produção	Rodrigo Tapias
Coordenação de Produção	Rita Carvalho
Equipe de Produção	Fabiane Santana , José Nilo , Vanessa Marques , Gláucio Lúcio
Produção de Elenco	Rosane Quintaes
Gerência de Projetos	Rosana Correa
Assistente de Direção	Pedro Brenelli
Pesquisa de Texto	Adriana Petinelli , Maria Elvira Tavares , Renata Lacombe
Cenografia	Tadeu Catharino , Cláudio Duque
Produção de Arte	Silvana Estrella , Alda Gonçalves , Marta Miranda
Produção de Engenharia	Nélio Garcia Terra
Direção de Iluminação	Alberto R. Martins
Direção de Imagem	Milton Valinho
Direção Musical	Mariozinho Rocha
Produção Musical	Victor Pozas
Figurino	Marcelo Cavalcanti , Vergínia Scofano , Norma Soares
Instrução de Dramaturgia	Andréa Cavalcanti
Efeitos Especiais	Marcos Soares
Sonoplastia	Jorge Caetano , Alexandre da Silva Reis
Equipe de Áudio	André Luís de Abreu , Abel Reis , Paulo Galdino

Câmeras	Ricardo Petersen Bittencourt , Luiz Henrique C. de Oliveira , Paulo Roberto Xavier Goulart
Caracterização	Acir Carvalhal
Continuidade	Eliete Della Volpe , Dalva Assumpção
Operador de Sistema	Humberto Aguiar
Operador de VT	Alex Gomes
Edição	Sergio Louzada
Computação Gráfica	Gerald Kohler
Abertura	Hans Donner , Rogério Abreu , César Rocha
Produção de Internet	Michelle do Valle

ANEXO B – QUADRO DE NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO*

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Interrogação	?	E o Banco ...Central...certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos...ou três razões... que fazem com que se retenha a moeda...existe uma...retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...

* Extraídos de Fávero (2003, p.118).

ANEXO C – SINOPSE DE MALHAÇÃO DO PERÍODO DE 03/10/05 A 14/10/05

Inocente

Segunda-feira, 03/10/2005

Betina diz a Urubu que precisa de um tempo para pensar. Ele concorda. Valéria pede desculpas a Rico por tê-lo culpado pela morte dos pais. Ele perdoa a irmã e agradece a Vivi por ter ajudado na reconciliação deles. Marcão perdoa Kiko e voltam a ser amigos. Download e Bel pedem a ajuda de todos no colégio para fazer uma surpresa para Rico. Rafa conta para Marley que ele e Diana estão gostando um do outro. Betina confessa para Kitty que ficou emocionada com a atitude de Urubu. Kitty aconselha a amiga a dar outra chance para ele. Rico é absolvido no processo. Vivi o leva até o Giga. Lá, vê que os amigos do colégio prepararam cartazes pedindo que não se mude. Todos pedem desculpas a Rico, que fica emocionado e concorda em voltar para o trailer ao lado do Giga. Pasqualete pede que Naná mostre o colégio a Adolfo e avisa que ele é bastante disciplinador. Ela fica radiante. Os moradores da república sugerem a Naná que façam uma festa de boas-vindas para Adolfo. Rico conta para Vivi que só a demitiu da oficina porque o pai dela ameaçou contar que ele era acusado pelo o acidente com seus pais. Os dois se reconciliam. Rafa pára de gaguejar subitamente. Diana acha que ele gaguejava só para brincar com ela e vai embora, furiosa. Adolfo chega ao colégio e reclama da festa de boas-vindas.

Diretor tirano

Terça-feira, 04/10/2005

Adolfo não aprova a iniciativa dos alunos de fazer uma festa de boas-vindas para ele, deixando todos muito decepcionados. O diretor ainda avisa aos professores que vai implantar novas regras no Múltipla Escolha. Kiko pede que Amanda lhe dê outra chance, mas ela não quer voltar a namorá-lo. Os alunos ficam revoltados com as novas regras, que são muito rígidas. Rafa sugere a Marley que montem uma dupla musical para ficarem famosos e conquistarem as meninas do colégio. Marley argumenta que eles não sabem cantar, mas Rafa garante que podem fazer as músicas com a ajuda de um programa de computador. Urubu é muito gentil com Betina, que fica cada vez mais encantada pelo amigo. Download começa a se coçar toda vez que fica perto de Bel. Rafa decide que ele e Marley vão cantar pagode para agradar Gabi, uma linda jovem. Adolfo não permite que Bernardo entre no colégio com a tatuagem à mostra, apesar do aluno ter uma prova para fazer.

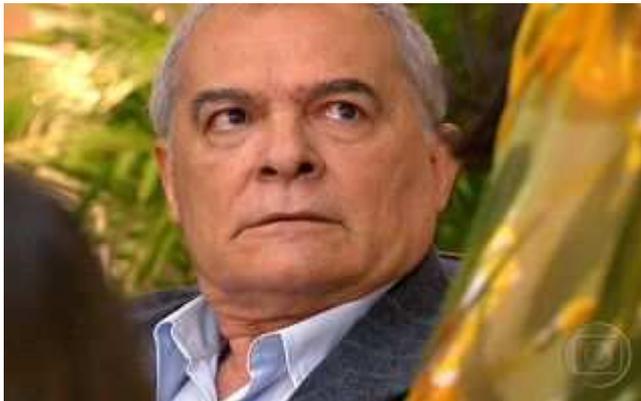
Abaixo-assinado

Quarta-feira, 05/10/2005

Bernardo pede uma camisa de manga comprida emprestada a Rico e volta correndo para o colégio, mas o sinal bate antes dele chegar. Adolfo não o deixa entrar atrasado. Bernardo fica revoltado e reúne os alunos para pensar em uma estratégia para lidar com o novo diretor. Adolfo vê a reunião e manda Bernardo para casa com uma advertência, avisando que será expulso se voltar a causar problemas. Betina decide fazer um abaixo-assinado contra as novas regras do colégio. Rafa inventa uma coreografia para a dupla musical. [Download vai ao médico, mas não consegue descobrir a causa de sua alergia.](#) Betina consegue a assinatura de todos os alunos, de pais e professores. Kiko fala para João que vai se fingir de doente para que Amanda fique fragilizada. Jaque ouve a conversa do irmão. Betina entrega o abaixo-assinado para Adolfo.

Guerrinha de papel molhado!

Quinta-feira, 06/10/2005



Adolfo rasga o abaixo-assinado



Naná diz ao diretor que ele está sendo arbitrário e autoritário.



Adolfo promete fazer uma revisão nas regras que implantou.



Kiko fala para Amanda que foi atropelado e ela fica com pena dele.



Adolfo decide instituir uniformes no Múltipla Escolha.



'Rafa fala para Marley que vão se apresentar no Giga como a dupla de pagode: Os Graciosos.



Marley se apavora, pois tem certeza de que eles vão pagar o maior mico para galera.



Jaque conta para Amanda que Kiko mentiu.



Amanda decide fingir que acredita no ex-namorado para se vingar dele.



Ela manda preparar uma gororoba para Kiko e diz que ele precisa comer tudo para ficar forte.



Download descobre que sua alergia só aparece quando está perto de Bel e por isso vão ter que ficar afastados por um tempinho.



Kiko, Marcão, João e Urubu jogam papel molhado uns nos outros no banheiro do colégio. Adolfo entra no local.

Adolfo rasga o abaixo-assinado. Naná diz ao diretor que está sendo arbitrário e autoritário e ele promete fazer uma revisão nas regras que implantou. Kiko fala para Amanda que foi atropelado e ela fica com pena dele. Adolfo decide instituir uniformes no Múltipla Escolha. [Rafa fala para Marley que vão se apresentar no Giga como a dupla de pagode Os Graciosos.](#) Marley se apavora, pois tem certeza de que todos vão

odiar o show deles. Jaque conta para Amanda que Kiko mentiu e ela decide fingir que acredita no ex-namorado para se vingar dele. Ela faz um mingau com ingredientes que não combinam entre si e diz que ele precisa tomar tudo para ficar forte. Download descobre que sua alergia só aparece quando está perto de Bel e diz a ela que vão ter que ficar afastados por algum tempo. Kiko, Marcão, João e Urubu jogam papel molhado uns nos outros no banheiro do colégio. Adolfo entra no local.

Batman e Robin?!

Sexta-feira, 07/10/2005



' Como punição, Adolfo tira um ponto na média semestral de Urubu, Kiko, João e Marcão em todas as matérias.



Adolfo fala para Lúcia que vai fazer uma apresentação dos novos uniformes para os alunos.



João ouve e diz a Urubu que já sabe como se vingar do diretor.



Amanda obriga Kiko a tomar sol todo vestido, enquanto ela aproveita a piscina.



Download e Bel conversam pelo telefone.



Todos morrem de rir com o show de Os Graciosos: Rafinha do Babado e Marley Malemolente.



Amanda confisca a chave do carro de Kiko, já que ele não poderá dirigir enquanto estiver de braço quebrado.



Gabi fala para Rafa que ele não sabe cantar pagode, mas talvez seja bom no funk.



Ele convida Marley para montar uma dupla de funk.



Lúcia vê João e Urubu saindo da sala de Adolfo.



Download não agüenta mais ficar longe de Bel e os dois ficam juntos apesar da alergia dele.



Adolfo anuncia para os alunos a apresentação dos novos uniformes, mas mostra dois manequins vestidos de Batman e Robin

Como punição, Adolfo abaixa a nota dos quatro em todas as matérias. Rafa chama os alunos do colégio para o show que ele e Marley farão. Adolfo fala para Lúcia que vai fazer uma apresentação dos novos uniformes para os alunos. João ouve e diz a Urubu que já sabe como se vingar do diretor. Amanda obriga Kiko e tomar sol todo vestido, enquanto ela aproveita a piscina. Download e Bel conversam através do telefone. Todos morrem de rir quando Marley e Rafa se apresentam com uma música e uma coreografia de péssima qualidade. [Amanda confisca a chave do carro de Kiko, já que ele não poderá dirigir enquanto estiver de braço quebrado.](#) Gabi fala para Rafa que ele não sabe cantar pagode, mas talvez seja bom no funk. Ele convida Marley para montar uma dupla de funk. Lúcia vê João e Urubu saindo da sala de Adolfo. Download não agüenta mais ficar longe de Bel e os dois ficam juntos apesar da alergia. Adolfo

anuncia para os alunos a apresentação dos novos uniformes, mas mostra dois manequins vestidos de Batman e Robin

Punição radical!

Segunda-feira, 10/10/2005



Todos riem da situação constrangedora do novo diretor.



Lúcia conta para Adolfo que viu Urubu e João saindo da sala dele.



O diretor abre as mochilas dos dois alunos suspeitos e descobre que os uniformes estão lá dentro.



Download percebe que não está mais se coçando e fica radiante, achando que está curado da alergia.



Adolfo lê as fichas dos alunos e descobre que Urubu, João e Bernardo estão respondendo a processos criminais



Rafa avisa a Gabi que o Bonde do Rafão vai fazer um show de funk.



Download começa a se coçar no meio do jantar romântico.



Marley tenta protestar, mas o amigo não lhe dá ouvidos.



Vilma deixa que Download e Bel façam um jantar romântico no Giga para comemorar o fim da alergia.



Marley e Rafa treinam uma música de funk.



Bel leva o namorado para a clínica de Miguel e descobre que ele é alérgico ao seu perfume.



Adolfo expulsa João, Urubu e Bernardo do colégio.

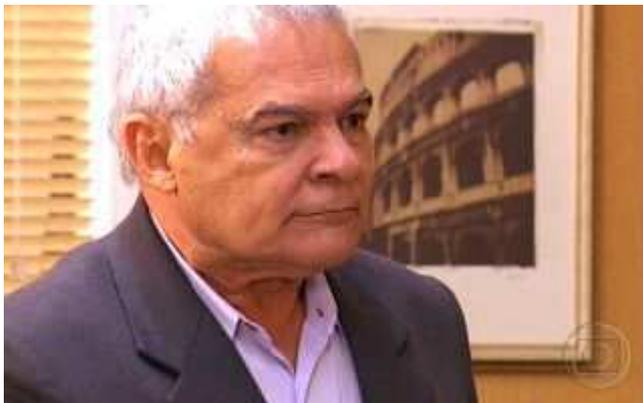
Todos riem da situação constrangedora do novo diretor. [Lúcia](#) conta para Adolfo que viu Urubu e João saindo da sala dele. O diretor abre as mochilas dos dois alunos suspeitos e descobre que os uniformes estão lá dentro. Download percebe que não está mais se coçando e fica radiante, achando que está curado da alergia. Adolfo lê as fichas dos alunos e descobre que Urubu, João e Bernardo estão respondendo a processos criminais. Rafa avisa a Gabi que o Bonde do Rafão vai fazer um show de funk. Marley tenta protestar, mas o amigo não lhe dá ouvidos. Vilma deixa que Download e Bel façam um jantar romântico no Giga para comemorar o fim da alergia. Marley e Rafa

treinam uma música de funk. Download começa a se coçar no meio do jantar romântico. Bel leva o namorado para a clínica de Miguel e descobre que ele é alérgico ao seu perfume. Adolfo expulsa João, Urubu e Bernardo do colégio.

Abaixo a tirania!

Terça-feira, 11/10/2005

Adolfo explica para Bernardo, Urubu e João que está expulsando-os do colégio porque estão envolvidos em processos criminais. Rafa combina com Vilma que ele e Marley vão fazer um show no Giga, apresentando-se como a dupla de funk Bonde do Rafão e MC Marley. Naná tenta fazer com que Adolfo volte atrás em sua decisão, mas ele diz à educadora que ela pode deixar o colégio caso não esteja satisfeita com seus métodos. Naná fica indignada e pede demissão. Amanda contrata Hércules para fazer uma massagem em Kiko que, sofrendo com a brutalidade do massageador, que usa o braço imobilizado pela tipóia para empurrá-lo. A atitude do ex-namorado mostra para Amanda que o machucado é falso. A jovem revela, então, que já sabia de toda a armação de Kiko. Betina reúne os alunos para fazer um protesto contra as expulsões e a demissão de Naná, no pátio do Múltipla Escolha. Bernardo avisa a Adolfo que todos vão ficar no colégio até ele mudar de idéia.



Adolfo explica para Bernardo, Urubu e João que está expulsando-os do colégio porque estão envolvidos em processos criminais.



Rafa combina com dona Vilma de se apresentar com Marley no Giga como a dupla de funk Bonde do Rafão e MC Marley



Naná tenta fazer com que Adolfo volte atrás em sua decisão



O diretor-interino diz à educadora que ela pode deixar o colégio caso não esteja satisfeita com seus métodos.



Naná fica indignada com o autoritarismo de Adolfo e pede demissão.



Amanda contrata Hércules para fazer uma massagem em Kiko, que acaba usando o braço imobilizado pela tipóia para empurrá-lo.

Abaixo a tirania!

A galera faz um protesto no ME contra o autoritarismo de Adolfo



Indignados com as regras ditatoriais de Adolfo, a expulsão de Bernardo, Urubu e João e a demissão de Naná, a galera do Múltipla Escolha se une para fazer um protesto contra o autoritarismo do diretor-substituto. Empunhando 'Abaixo a tirania' em cartazes e faixas, os alunos decidem ficar sentados no chão do colégio até que Adolfo entre em contato com Pasqualeta e reveja as suas decisões. Mas o diretor-interino não dá

ouvidos aos pedidos da manifestação e declara guerra contra os alunos.

Antes de deixar o Múltipla Escolha, Adolfo avisa para todos que se eles não saírem até a hora de fechar o colégio irá chamar a polícia, acusando-os de invasão de propriedade. Mesmo assim, a galera resolve se arriscar e passar à noite em vigília no pátio, atraindo inclusive, a atenção da mídia.

Ao amanhecer, como havia anunciado, Adolfo chega com a polícia. Com medo de entrarem em cana, os alunos se dão por vencidos e terminam o movimento pacífico. Então, quando parecia que estava tudo perdido, Naná surge com um e-mail do Pasqualeta, onde o professor a autoriza a restabelecer as normas convencionais do Múltipla Escolha, dispensar Adolfo do cargo e assumir a direção.

A vigília no colégio Múltipla Escolha tem um final feliz!

Abaixo a tirania!

A galera faz um protesto no ME contra o autoritarismo de Adolfo

O retorno do velho amigo

Quinta-feira, 13/10/2005

[Betina diz a Adolfo que os alunos só vão aceitar suas decisões se ele receber o aval de Pasqualeta.](#) Os professores tentam convencê-lo a entrar em contato com o verdadeiro diretor, mas ele não cede. Os alunos sofrem com o calor que faz no pátio, mas não irão embora. Rafa decide fazer o show de funk no meio do protesto, já que terão um vasto público. Adolfo fala para os alunos que vai acusá-los de invasão de propriedade se ainda estiverem no colégio quando for embora. Urubu e João fecham os portões para não permitir que ninguém mais entre. A dupla faz sucesso, até que Rafa erra na coreografia e cai, derrubando Marley. Os alunos dormem no colégio e são acordados pela sirene de um carro de polícia.

Sexta-feira, 14/10/2005

O retorno do amigo

Os alunos acabam com a manifestação. Naná fala com Pasqualeta que manda demitir [Adolfo](#) e pede que ela fique na diretoria até sua volta. Todos comemoram. Gabi fala para Rafa que gostou de seu show, mas diz que ele terá mais sucesso cantando axé music. O time de Bernardo ganha uma partida de futebol contra o de Urubu e os dois combinam uma revanche. Afrânio descobre que sua mãe, Mama Francesca, vai vir passar um tempo em sua casa e se preocupa, pois, para agradá-la, havia dito que estava noivo. Os alunos adoram o show de axé music. No entanto, Rafa descobre que Gabi tem namorado e fica arrasado. Cabeção volta do Japão. Bernardo agradece Betina por sua ajuda. Urubu chama Betina de namorada diante de Bernardo

