

# Posições subjetivas e o sentimento de identidade: a mídia televisiva e a escola<sup>1</sup>

Maria José R. F. Coracini \*

## Resumo

Partimos do pressuposto de que a mídia em geral – e a televisão em particular – exerce a dupla função de fortalecer o imaginário (o esperado) e colaborar para possíveis deslocamentos (o novo). Foram analisadas cinquenta cenas dos programas *Sandy & Júnior* e *Malhação*, a fim de rastrear as principais representações de escola, professor e aluno. Foi possível perceber que a televisão colabora para a formação do imaginário dos adolescentes-alunos-espectadores, simplificando o mundo e tudo o que nele existe, ao mesmo tempo em que constrói no espectador a ilusão do preenchimento da falta e a sensação de completude e onipotência proveniente de um saber, que se apresenta como verdade que seduz e engana.

*Palavras-chave:* Mídia televisiva. Escola. Identidade. Discurso. Subjetividade.

Dada a sua penetração em todos os meios sociais, sabe-se que a televisão, nos dias de hoje, constitui o veículo que atinge o maior número de habitantes no Brasil: segundo anexo do IBGE (FERNANDES, 1998, p. 125), os aparelhos de televisão constituíam, em 1995, 81% dos bens de consumo por família, perdendo apenas para o fogão e o rádio, o que comprova a grande influência exercida por esse veículo. Por essa razão, é possível formular a hipótese de que a televisão tem uma forte contribuição na constituição do imaginário dos espectadores. Nesse sentido, este texto, parte de uma pesquisa mais ampla a respeito do interdiscurso na formação identitária dos sujeitos do discurso didático-pedagógico, propõe-se a trazer resultados parciais do imbricamento, ou melhor, da simbiose entre o discurso televisivo e o discurso pedagógico, de modo que, não raro, fica difícil reconhecer onde se encontram traços de um e de outro.

\* Doutora em Lingüística Aplicada pela PUC-SP, Livre Docente em Lingüística Aplicada na área de Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira pela Unicamp. Fez Pós-Doutorado junto ao Centre Inter-universitaire en Analyse du Discours et Sociocritique des Textes (Cia-dest) e ao grupo de pesquisa Marges (Marginalisation et Marginalité dans le discours) em Montreal, Canadá. Docente e pesquisadora do programas de Graduação e Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp.

Partimos, então, do pressuposto de que a mídia em geral – e a televisão em particular – exerce uma dupla função: a de, ao mesmo tempo, fortalecer o imaginário (o esperado) e colaborar para possíveis deslocamentos. Entretanto, em ambos os casos é a escola tal qual existe hoje – com seus objetivos e anseios – que constitui parâmetro para as “representações” (em termos teatrais) emitidas pela televisão, seja dela se aproximando, seja dela se afastando.

Num primeiro momento, teceremos algumas considerações a respeito da mídia televisiva e, num segundo momento, analisaremos alguns excertos de cenas dos programas *Malhação* e *Sandy & Júnior*, espécie de seriados ou novelas que se passam na escola ou em torno dela. As cenas – cerca de cinquenta de cada programa para este trabalho – foram gravadas em vídeo e, posteriormente, transcritas para fins de análise. A escolha recaiu sobre essas emissões por estarem centradas na escola e seus entornos, permitindo, por essa razão, rastrear as representações subjacentes de escola, professor e aluno, e estudar as possíveis diferenças apresentadas pelas duas formações discursivas: a televisiva e a escolar.

## A mídia televisiva: algumas considerações

De forma contundente, a televisão exerce seu maior ou menor fascínio de acordo com o interesse que cada programa é capaz de despertar no público a que se dirige, interesse que tem a ver com a dose de atendimento

às expectativas (o esperado) do público espectador, e a dose de novidade (ou a capacidade de simular o novo – o inesperado), capaz de despertar a curiosidade e o desejo de saber, que, por sua vez, está sempre relacionado, segundo Nietzsche e Foucault (1996), ao desejo de poder. Além do mais, não desconhecemos a força que exerce a televisão na mitificação dos atores, produto da construção da mídia com o objetivo de tornar seus programas mais comercializáveis (SOUZA, 1996) e, sobretudo, mais competitivos. Nesse sentido, parece óbvio que transformar os atores em mitos – seres perfeitos (ou quase), capazes de realizar aquilo que o espectador desejaria, mas não é (ou não se sente) capaz – prende o telespectador e impede-o de questionar ou problematizar.

Guimarães (2000, p. 14) conseguiu dar provas do interesse que despertam emissões de televisão que se passam no espaço de sala de aula por meio de uma pesquisa que investigou as reações de alunos a dois programas cuja trama acontece, sobretudo, na escola e em torno dela – *Rá-Tim-Bum* e *Castelo Rá-Tim-Bum* –. Por outro lado, mostrou que o programa que menos interessou as crianças usava “práticas de linguagem muito semelhantes às instituídas na/pela maioria das escolas”, e o que mais atraiu foi aquele cujas práticas se afastavam da escola e se aproximavam das tarefas lúdicas, do divertimento, da descontração, o que vem de encontro a um imaginário que, de acordo com a autora, começa a se modificar com base numa crítica recente à escola tradicional, autoritária, inflexível: muitas escolas do

ensino fundamental, principalmente, desejam, hoje, ensinar brincando.

Embora pertinente para nossa pesquisa, além de ser uma das poucas obras que abordam a relação mídia e escola de maneira prática e direta, caberia lembrar que a pesquisa que estamos empreendendo não tem absolutamente o mesmo escopo: pretende-se observar como se constroem as representações da escola, de professor e alunos, atentando para a complexidade e a heterogeneidade tanto do discurso pedagógico quanto do discurso da mídia, em particular do discurso televisivo, de modo que, supomos, um constitui o outro num entrelaçamento de dizeres que apontam para a fragmentação do discurso, para a sua dispersão. Assim, cruzam-se discursos clássicos sobre a escola com aqueles que provêm das novas tecnologias, do saber científico atual, responsáveis, dentre outros, pelos efeitos do novo, que seduz e ilude alunos, professores, enfim, a sociedade em geral, levando-a a consumir com prazer e grande envolvimento (quase) tudo o que lhe é apresentado.

É importante lembrar que, no caso da televisão, ocorre uma confusão entre a (suposta) realidade ou o que ocorre fora da tela – que, diga-se de passagem, também não passa de interpretação, de efeitos de realidade, de simulacros de real – e a ficção, ou melhor, o que chega até nós pela tela com o objetivo de divertir e que se apóia, necessariamente, na interpretação desse (suposto) real. A própria mídia jornalística, aliás, colabora, propositadamente, para essa confusão na medida em que

explora um fato ocorrido numa novela, associando-o, sempre que possível, com um fato ocorrido na vida do ator (por exemplo, um rompimento amoroso ou a morte de um parente).

Lembro-me, a respeito desse imbricamento, de uma publicidade da Globo, publicada numa revista há algum tempo e que foi utilizada num dos vestibulares de uma universidade brasileira, que mostrou como a televisão não apenas observa a vida real mas se baseia inteiramente nesses dramas como inspiração para seus programas: trata-se de uma cena em que uma mulher, sentada no sofá de sua sala, está chorando, enquanto um homem bem vestido, com uma pasta na mão sai pela porta principal; diante do sofá, há um móvel sobre o qual se encontra a televisão exibindo um casal que observa a cena familiar. Ora, tal publicidade inverte a situação: normalmente, quem assiste aos dramas, às novelas, é o telespectador. A intenção, muito provavelmente, é de mostrar que as programações, em especial as novelas, pautam-se nos acontecimentos da vida, nada inventam, procuram levar para a tela as preocupações, os interesses, as expectativas dos espectadores. A credibilidade que surte como efeito de tal estratégia é incalculável: afinal, o ambiente e a cena que ilustram a publicidade tanto podem ser vistos no cotidiano quanto na tela, coincidência semelhante à que ocorre (ou parece coincidir) entre as personagens e os espectadores, responsável pelas identificações.

No programa *Malhação*, analisado por nós, há claros indícios dessa relação: o Colégio “Múltipla Escolha”, na

época da campanha de racionamento, vê-se na contingência de reduzir o consumo de energia elétrica para não pagar a sobretaxa. O professor de física (João Mendes), então, dá aulas sobre watts, informa sobre os gastos de cada aparelho doméstico e como a escola pode atingir a sua meta de racionamento, sugerindo, assim, ao telespectador, a possibilidade de fazer o mesmo em sua casa.

Ainda nessa linha de pensamento, cabe ressaltar que, levando o espectador à associação do que é encenado com as cenas da vida real, a televisão apela mais para a emoção do que para a razão ou reflexão, o que se dá de modo mais inconsciente do que consciente. Tal fenômeno favorece o controle das crenças, das atitudes e dos comportamentos (FERRÈS, 1998), dispensando, inclusive, o apelo a normas e leis. Como consequência, obtêm-se a internalização de valores e comportamentos e a crença ou a ilusão de que o que é projetado na tela corresponde à realidade. Além disso, o fato de serem esses programas apresentados na forma de relato, de narrativa, encontram o espectador desprevenido (FERRÈS, 1998; GAUTHIER, 1993), porque, aparentemente, só é cobrada dele uma resposta associativa e, portanto, emotiva. Desse modo, o espectador vive o que vê na televisão como expressão de suas próprias vontades e desejos, os quais são investidos nas imagens a que confere sentido, com elas se identificando.

Ao lado do processo de transferência emotivo, Ferrès (1998) aponta para o processo de transferência ideológico,

ambos da ordem do inconsciente. No primeiro caso, pelos mecanismos de identificação e de projeção, o espectador assume os sentimentos das personagens que reagem com agressividade, medo ou compaixão. No segundo caso, o processo de ordem ideológica se produz quando, por meio da narrativa, certas personagens são premiadas e outras castigadas, normalizando e moralizando, sem que disso se apercebam os telespectadores.

Não queremos, com isso, defender a idéia de que dependem da mídia as mudanças sociais – aliás, acreditar nisso seria simplificar o processo –, mas que ela tem um papel importante na construção do imaginário e, portanto, no que se pode chamar de “sentimento de identidade” (BERRY, 1987 [1991]) não resta a menor dúvida. Sabe-se que é no conflito entre o conhecido e o desconhecido, entre o novo e o velho, o mesmo e o diferente que se encontram as estratégias de persuasão tão bem utilizadas pela mídia em geral, tornando natural o que é mera construção, necessidade legítima o que é supérfluo. Sabe-se, ainda, que construir (falsas) necessidades, ou seja, simulacros de necessidades, é uma das formas de materializar a produção de verdades (FOUCAULT, 1996) que guiam nossos atos e constituem nosso imaginário.

Ora, se partirmos do pressuposto de que as verdades são sempre construídas e, como tal, sempre produto de interpretação, compreenderemos melhor o que acontece com a mídia na sua relação com o público: ela interpreta o objeto anunciado, que, por sua vez, já

foi interpretado por seu(s) criador(es), sempre a partir do imaginário construído em torno do consumidor (ou do telespectador). Assim, o primeiro contato do consumidor com a mercadoria se dá, quase sempre, por meio da mídia, que age tão subliminarmente que ele (consumidor) acredita, mais tarde, estar escolhendo consciente e livremente o produto. Poderíamos resumir a maneira como a mídia em geral (incluindo aqui qualquer emissão televisiva) age sobre o nosso imaginário da seguinte forma: parte de experiências compartilhadas, de expectativas que provêm das representações que constituem nosso imaginário para trazer outros elementos que talvez encontrem eco em desejos e recalques inconscientes, provocando identificações – imaginárias e/ou simbólicas.

Buscando esclarecer, rapidamente, o que entendemos por identificações, buscamos em Žižek (1990 [1992]) uma explicação, a partir de Lacan. Afirma ele que podemos nos identificar com a imagem – ou o modelo – ideal, na qual parecemos passíveis de ser amados. Essa imagem representa “o que gostaríamos de ser” para, inconscientemente, agradar o outro. Essa identificação tem a ver com a moda, com a imitação de alguém que admiramos e que gostaríamos de ser, com a preocupação constante, sobretudo na adolescência, mas não só, com o que os outros poderão pensar de nós etc. A essa identificação Lacan dá o nome de “identificação imaginária”. Mas podemos nos identificar com um traço, assumir um traço do outro como nosso e, então, estaremos no plano da

identificação simbólica que se dá ao nível do “ideal do eu”. Nas palavras de Žižek (1992, p. 104), “a identificação simbólica se efetua em relação ao próprio lugar de onde somos observados, de onde nos olhamos de modo a parecermos amáveis a nós mesmos, merecedores de amor”. Žižek esclarece que uma identificação imaginária pode se transformar em simbólica, isto é, ser internalizada, passar a constituir um traço do sujeito, que não precisa mais imitar, porque o outro (sempre um traço do outro) já foi incorporado. É importante considerar que, segundo Lacan, só há identificação com algum traço porque algo já está lá, no inconsciente, que permite que isso ocorra. Em Freud, ao contrário, a identificação se dá do exterior para o interior: é algo externo ao sujeito que provoca a identificação.

## Re-(a)presentações na mídia televisiva (alguns resultados)

Como já foi observado, dois foram os programas gravados em vídeo e transcritos a seguir para o estudo das representações de escola, professor, alunos, ensino e aprendizagem, veiculadas pelo meio de comunicação mais difundido no Brasil nos dias de hoje.

Tomemos, para começar, os nomes próprios do programa e da escola, que sempre apontam para as representações (ou a identidade) que a escola quer construir a seu respeito: *Malhação* remete, na linguagem cotidiana, a atividades físicas intensificadas para

formar um atleta, ou melhor, um vencedor. Ora, o mesmo pode se aplicar ao universo intelectual: trabalho intensivo para o sucesso das personagens, principalmente, dos adolescentes. Não é à toa que o *site* de *Malhação* define a escola “Múltipla Escolha” como “um lugar onde as pessoas estudam, se conhecem, se apaixonam e que irá marcar a vida de todos os alunos, para sempre. Assim é o Múltipla Escolha, um colégio de ensino médio, onde os jovens vivem as mais diferentes experiências, escola ideal que, como se costuma dizer, permanece na memória dos alunos para toda a vida.

Trazendo à memória os exercícios de múltipla escolha, o nome do estabelecimento remete ao nome do programa, sugerindo que a escola prepara os alunos para várias opções profissionais, para o vestibular – até hoje com questões de múltipla escolha em várias instituições do país –; que a escola oferece ao aluno um leque de possibilidades, inclusive tecnológicas, para melhor aprender e, portanto, para obter sucesso; finalmente, o nome da escola remete à multiplicidade de escolhas em outros campos da vida social: amizade, namoro etc. Esses efeitos de sentido – alguns dentre muitos outros – são evocados propositadamente para deixar a impressão de uma escola atualizada, bem informada e adequada às necessidades e à formação dos jovens.

No caso de *Sandy & Júnior*, o foco, como indica o próprio nome do programa, recai sobre as personagens que correspondem (também intencionalmente) a dois adolescentes irmãos na

vida real, transformados (sobretudo a Sandy) pela Globo e pelo programa em “modelos” a serem imitados pelos jovens, como que cercados por uma aura mí(s)tica.

Além do aspecto fortemente moralista que envolve os dois programas (mas, muito mais claramente, o segundo), na clara intenção de agradar e “educar”, isto é, de influir sobre os comportamentos, atitudes e até no pensamento dos jovens e adolescentes – público-alvo nos dois casos –, função que tem sido, tradicionalmente, atribuída à família e à escola, mas que a sociedade – em constante transformação – vem delegando para a mídia em busca de reforço, complemento e até suplemento (excesso ou suprimento), é possível constatar, de um lado, a confusão entre ficção e realidade, atribuindo às personagens-professores as mesmas funções que são atribuídas aos profissionais do ensino pela sociedade e pela escola – informar, animar, disciplinar e avaliar (CICUREL, 1985; CORACINI, 2002) –; de outro, o reforço do imaginário sobre o professor, que ora o concebe como missionário, apaziguador, revolucionário e até mesmo mártir (aquele que luta por uma causa justa) (CORACINI, 2003; 2000), ora o considera exageradamente rigoroso, exigente e inflexível. É o caso de personagens como Afonso, João Mendes (ver adiante) e Vítor em *Malhação*.

Observe-se, a seguir, um excerto em que o professor Pasqualete [P] explica para a classe o significado de “andar nos trinques”, enquanto as alunas Joana e Bia conversam sobre outras coisas:

S.1 - P: Andar nos trinquês significa estar na moda, estar bem vestido, porque trinquê era como se chamava o cabide que o alfaiate colocava a roupa nova, que nunca fora usada, por isso o provérbio andar nos trinquês, andar na moda [o sinal toca].

[Enquanto os alunos saem, o professor adverte:] Devagar com o andar, alunos, que o santo é de barro. (*Malhação, fev/2001*)

Fica evidente pela fala da personagem que se trata de um professor de português, que, numa visão estereotipada, desempenha a função, segundo uma imagem bastante difundida na sociedade, de explicar um assunto que faz parte do conteúdo programático – no caso, provérbios, expressões da língua portuguesa –, ainda que pouco ou nenhum interesse suscite nos alunos, que conversam sobre outros assuntos e saem da classe sem prestar atenção ao que diz o professor, numa falta total de correspondência entre objetivos e interesses de um e dos outros. Cabe lembrar que inúmeros são os exemplos, ao lado deste, em que o professor desempenha a clássica função de informador, que, no que diz respeito à língua (no caso, portuguesa), se limita, segundo Cicurel (1985), a atividades chamadas “metalingüísticas”, um dizer sobre a língua. Entretanto, o aproveitamento da situação de sala de aula, do que acontece num dado momento em classe, remete à abordagem comunicativa tão em voga no ensino de línguas estrangeiras, com repercussão no ensino da língua portuguesa.

Observemos mais uma fala de professor, desta vez no programa *Sandy & Junior*:

S. 2 - *Professor Borborema*: Ponto final na discussão. Para eu saber como está a cabecinha de todos os presentes, a turma toda está intimada a me apresentar dentro de uma semana um trabalho extra-matéria sob o nome de “Invasão de privacidade, uma ameaça à liberdade”. Para os rapazes, o trabalho terá peso dois.

Alunos: Ah professor...

O professor dirige as discussões, a disciplina (*Ponto final nas discussões*); avalia os alunos (*Para eu saber como está a cabecinha de todos os presentes*), dá ordens (*a turma toda está intimada a apresentar /.../ um trabalho extra-classe...*); moraliza, já que o tema do trabalho proposto por ele tem a ver com o que estava acontecendo em aula (Maurício havia pegado a agenda de Ritinha e estava lendo a carta do seu namorado em voz alta e rindo); julga e pune, como um juiz (para os rapazes, o trabalho terá peso dois; afinal, o atrevimento partiu dos rapazes). Tudo, no entanto, é feito com muito carinho (observe-se o diminutivo “cabecinha” e a forma indireta de dar ordens, utilizando, inclusive o vocabulário jurídico: “a turma toda está intimada...”), o que vem ao encontro de uma visão propagada pela Escola Nova e bastante defendida pela pedagogia atual de que a relação professor-aluno não pode ser autoritária, mas afetiva e efetiva. Entretanto, tal afetividade não reduz a autoridade do professor; pelo con-

trário, efetiva e legitima seu poder, ao mesmo tempo em que lhe garante uma aceitação ou provoca uma espécie de sentimento de culpa, o que, na maioria das vezes, torna o aluno mais dócil. É a manifestação daquilo que Amarante (1998) denomina “política da afetividade”, que tem como característica principal reduzir as possibilidades de resistência, e que Ferrès (1998) aponta como parte do processo de transferência emotivo e ideológico, que, a meu ver, ocorre ao mesmo tempo: mostra-se ao aluno o certo e o errado pela punição e pela afetividade.

Observe-se, finalmente, como o professor, apesar das estratégias de aproximação e de afeto – o que se faz sentir pela ausência de formas imperativas diretas no discurso –, exerce a autoridade que lhe é institucionalmente reconhecida, o que se deixa capturar pelo uso do verbo “intimar”, que carrega a força semântica da jurisprudência, da locução nominal “ponto final” que substitui uma forma verbal imperativa, traduzindo a autoridade do professor, possível de ser assim parafraseada: “Eu, professor, na autoridade de que estou investido, digo que não vai haver mais discussão”, além da asserção com o verbo no futuro do presente que também não deixa brechas para questionamento ou discussão por parte dos alunos (o trabalho terá peso dois). Esse excerto evidencia, assim, a interdiscursividade que caracteriza o discurso, atravessado, neste caso, por fragmentos de discursos outros, como o jurídico, o científico e o da moral, cada um dos quais constituído por dizeres advindos de outros lugares.

Quanto aos alunos, como é possível perceber em S. 2, eles se mantêm na posição de quem deve obediência aos mestres; estes parecem acreditar que, dada a sua imaturidade, os alunos precisam tanto de disciplina e de regras quanto de compreensão e carinho, não sabendo o que é bom para eles, afinal, estão atravessando uma etapa de indefinição e insegurança, como é o caso de personagens como Bia e Joana em *Malhação*. Assim, ao mesmo tempo em que precisam ser controlados, os jovens precisam ser amados; ao mesmo tempo em que precisam de compreensão, precisam de firmeza. Mas, no imaginário de alguns professores, o que parece ser mesmo necessário é disciplina e seriedade, como é possível perceber em S. 3, extraído de *Malhação*:

S.3 - [Na sala dos professores, Pasqualete, o diretor, se dirige a João Mendes [JM], novo professor da escola:].

1P: Ah! professor João Mendes, como foi seu primeiro dia de aula?

1JM: Sem problemas, professor. Eu sempre tive meus alunos sob total controle. Já estou com a garotada na palma da mão.

2P: Oh, mas que ótimo, que coisa boa. Que coisa maravilhosa! E como é que o senhor consegue esse, digamos entrosamento, com tanta facilidade entre os alunos?

2JM: Disciplina. Disciplina e seriedade, professor. É o que os alunos precisam. Aliás, hoje apliquei prova surpresa que deixou todos bastante tranquilos.

3P: Mas uma prova, professor João, no primeiro dia de aula?

3JM: Para mostrar que estudo não é brincadeira. Aliás eu queria corrigir essa prova e parece que, sossegado, onde eu possa trabalhar em paz aqui no colégio.

/.../

L: Sérico ele, hein?

4P: Sérico, sério, professor Lima, um exemplo para determinados professores, um exemplo!

O excerto denuncia, dentre outras coisas, o apego ao ensino tradicional, marcado pela “seriedade” que explica o uso de autoridade, imposição de disciplina e obediência, embora a emissão televisiva construa uma escola que reverencia os avanços tecnológicos e o ensino centrado no aluno, nos seus interesses, nas suas necessidades afetivas e intelectuais. Observa-se, então, uma voz contrária ao ensino, ao estudo, à aprendizagem como atividade lúdica (“estudo não é brincadeira”), o que parece contrariar as conclusões da pesquisa de Guimarães citada no início deste texto, segundo a qual agrada mais ao telespectador infanto-juvenil o programa que se afasta das atividades maçantes da escola fora da tela. A sedução que exerce ainda assim *Malhação* talvez se explique pela faixa etária do público a que se dirige: adolescentes e jovens (não crianças, como no caso dos programas *Rá-Tim-Bum* e *Castelo Rá-Tim-Bum*).

Assim, é possível concluir que, ao lado de uma escola inovadora, onde o professor é, sobretudo, orientador e amigo, permanece, nos dois programas

analisados, uma escola antiga, conservadora, orientada por valores tidos como ultrapassados e fora de moda. E o professor é o lugar onde tudo isso é garantido, mas não ao mesmo tempo, no mesmo professor: cada um se apresenta como que tipificado, ou melhor, estereotipado, simplificado, como veremos mais adiante.

Voltando à S3, apesar do tom aparentemente irônico do diretor em 2P, assinalado por adjetivos elogiosos – “ótimo, que coisa boa”, “que coisa maravilhosa” –, ao lado da volta enunciativa que, neste caso, parece querer fixar explicitamente um sentido, ao mesmo tempo em que acusa a possibilidade – (in)finita – de outros sentidos<sup>2</sup> ([total controle], “digamos, entrosamento”) e da reação de espanto do professor Pasqualeta diante da aplicação de prova no primeiro dia de aula, o diretor termina a cena defendendo a seriedade de João Mendes e considerando que todos deveriam ser como ele, afinal, ele é “sério [...], um exemplo para determinados professores, um exemplo”. Trata-se de uma apologia a um comportamento extremamente tradicional e autoritário.

Desse modo, apesar de híbrida, onde convivem o tradicional e o moderno, a autoridade e o afeto, é preciso ressaltar que predomina nos programas analisados a noção de sujeito centrado, coerente, estereotipado: ao longo dos capítulos, cada personagem se mantém inalterada: ou exigente o tempo todo ou bondosa o tempo todo. Sabendo que os estereótipos sociais pressupõem uma visão compartilhada de um grupo

social sobre outro, a televisão reitera, isto é, repete, de modo a tornar essas representações aceitas e naturalizadas: o efeito de sentido dos estereótipos é que não parecem formas de discurso, mas formas de realidade; por isso, produzem o efeito de ver(aci)dade. Além disso, são representações reducionistas porque simplificam uma realidade complexa. Finalmente, os estereótipos jogam com a percepção seletiva do telespectador, pois selecionam intencionalmente uma dimensão isolada da realidade, fazendo com que o particular pareça geral e o geral pareça individual. Assim, a dimensão destacada transforma-se numa representação completa da realidade: é ao menos o efeito que, possivelmente, é produzido no telespectador. Dessa maneira, a mídia (re)organiza o universo escolar, chegando a causar a impressão de ver(aci)dade.

Para exemplificar, citamos, em *Malhação*, o professor Afonso Malta e o professor João Mendes: o primeiro, descontraído, preocupado e amigo dos alunos; o segundo, extremamente autoritário e rigoroso. Em *Sandy & Júnior*, observe-se a própria Sandy, modelo de jovem casta e honesta, estudante exemplar, irmã e amiga leal, centro das atenções e dos ciúmes de colegas; Júnior é um rapaz desejado e amado por todas as jovens; a professora Rebeca, professora de português odiada pelos alunos, e o professor Borborema, sempre rigoroso ao extremo. Embora ficção, ou justamente por ser ficção – linguagem de ficção e ficção da linguagem – capaz de seduzir o te-

lespectador, os programas televisivos, pelo efeito da associação que estimula no espectador a emoção, desempenham um importante papel no imaginário de alunos e professores que se identificam com as personagens: estas tornam realidade seus desejos, realizam o que está recalcado, confessam e sabem dos segredos – seus e dos outros.

## Alinhavando...

Dois são, portanto, os aspectos principais a serem enfocados na tentativa de dar alguns alinhavos ao que foi aqui exposto: o primeiro diz respeito às representações que as imagens televisivas ajudam a construir no telespectador com relação à escola e o segundo, diretamente relacionado ao primeiro, diz respeito aos efeitos de sedução das imagens televisivas, que colaboram para a construção de verdades.

Os poucos excertos e os resultados de análise aqui apresentados e comentados apontam para a representação de uma escola híbrida quanto aos valores que defende: tradicional, porque se quer séria, disciplinadora, exigente, moralista; moderna, porque o diretor e parte dos professores são compreensivos, amigos, afetuosos e, sobretudo, porque acompanham as novidades em matéria de método e tecnologia, preocupando-se com cada aluno e com as dificuldades de aprendizagem que apresentam. Entretanto, colabora fortemente para a construção de “modelos” ou reforça, pela repetição, os estereótipos já existentes na sociedade: o bom professor é aquele que conhece bem a

matéria, que sabe ensinar e, por isso, é (sempre) exigente; o bom aluno, aquele que se adapta às regras da escola, que é gentil, afetuoso, que segue os padrões morais, que participa das atividades propostas pela escola, que é amigo (como a Sandy). Com a recompensa ou a punição, as emissões televisivas, tal como no cotidiano da escola, transmitem um padrão de comportamento ideal, mostrando as consequências da má conduta na vida de cada um. Desse modo, a mídia televisiva simplifica tudo e todos; provoca efeitos de real e, portanto, identificações de toda sorte; tem efeitos de sentido moralizantes e homogeneizantes, pois dita modelos de conduta para todos.

Os programas analisados procuram mapear o dia-a-dia do jovem, provocando em todo aquele que assiste o efeito de pertença: “eu sou assim; faço parte desse grupo”, “outros pensam ou sentem como eu”. O jovem não se sente mais sozinho e isso, evidentemente, atrai a sua atenção. Além disso, como já foi comentado, tudo está compactado – o tempo e o espaço: são sempre *flashes* que se sucedem num curto espaço de tempo, o que faz com que se tenha a sensação de estar em vários planos em pouquíssimo tempo; por exemplo, uma aula de 50 minutos acontece na televisão em menos de 5 minutos, reduzindo, assim, a sensação de tédio da escola, a chatice das longas explicações, o cansaço de um dia de prova etc., além de colocar a imaginação em movimento, para completar as cenas propositalmente incompletas.

Os programas analisados e, evidentemente, as emissões televisivas em geral permitem que o espectador se veja em diferentes posições subjetivas – aluno diante do professor, conversando em aula, não prestando atenção às explicações, namorado(a) enciumado(a), filho(a) teimoso(a), fofoqueiro etc. – e nelas se encaixe, ao mesmo tempo em que exercem um efeito catártico, permitindo-lhe ouvir ou imaginar o que possivelmente o professor, no caso que estamos tratando, fala dele quando ele não está presente, o que o colega diz a seu respeito para outros colegas. Enfim, por meio de uma espécie de voyeurismo – tão na moda com os *Big Brothers* –, a televisão constrói a ilusão de preenchimento da falta, pelas inúmeras identificações que fascinam o adolescente (descoberta da sexualidade, por exemplo) e, sobretudo, pela sensação de que, tal como as personagens, também vai, facilmente, resolver os seus problemas.

Não há dúvidas, portanto, de que, pelas atitudes, comportamentos, diálogos e pensamentos das personagens, as emissões televisivas exercem um papel importante na formação do imaginário dos adolescentes-alunos-espectadores, que, simplificados nas personagens, simplificam o mundo e tudo o que nele existe, ao mesmo tempo em que criam no imaginário a possibilidade de penetrar no íntimo das persona(gen)s, responsável pela sensação de poder proveniente de um saber que se apresenta como verdade que seduz, engana e (trans)forma.

## Abstract

### Subjective positions and the feeling of identity: the television media and the school

We have made the presupposition that the media in general – and specially the television – has the double function to fortify the imaginary (what is expected) and to collaborate to possible displacements. We analysed 50 scenes from *Sandy & Júnior* and *Malhação* tv programs, in order to find the main representations of school, teacher and student. It is possible to notice that tv collaborates to the imaginary formation of adolescents-students-spectators simplifying the world and all things in it. At the same time, it constructs the illusion of filling the lack, the sensation of completeness and power created by a knowledge presented itself as a truth that seduces and mislead.

*Key words:* Media tv. School. Identity. Discourse. Subjectivity.

## Notas

1 Este texto se insere no Projeto Integrado CNPq e no Projeto “Interdiscurso e Identidade”, que recebeu auxílio Fapesp (já concluídos), ambos sob minha coordenação.

2 Cf. Authier-Revuz (1998).

## Referências

AMARANTE, M. de F. S. *Ideologia neoliberal no discurso da avaliação: a excelência e o avesso da excelência*. Tese (Doutoramento) Unicamp, Campinas, 1998.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BERRY, N. *O sentimento de identidade*. Trad. Maria José Coracini. São Paulo: Esculta, 1991.

CICUREL, F. *Paroles sur paroles*. Paris: Clé International, 1985.

CORACINI, M. J. (Org.). *Discurso e identidade: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura (língua materna e língua estrangeira)*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. Subjetividade e identidade do professor de português. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 36, p. 147-158. 2000.

FERNANDES, A. de G. *Télévision politique au Brésil: de l'emprise des pouvoirs politiques sur la télévision à la “liberté” du marché*. Mémoire de D.E.A. Sciences Politiques, Paris II, dir.: Jacques Chevallier, 1998.

FERRÈS, J. *Televisão subliminar: socializando através de comunicações o telespectador despercebidas*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Trad. Roberto Machado e Eduardo J. Moraes. Rio de Janeiro: Nau, 1996.

GAUTHIER, A. *L'impact de l'image*. Paris: L'Harmattan, 1993.

GUIMARÃES, G. *TV e escola - discursos em confronto*. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, J. B. *Meios de comunicação de massa: jornal, televisão, rádio*. São Paulo: Scipione, 1996.

ŽIŽEK, S. *Eles não sabem o que fazem – o sublime objeto da ideologia*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

---

Recebido e aprovado em outubro de 2006

---