UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS

TUANY DE MENEZES OLIVEIRA

Séries televisivas como porta de entrada para o diálogo sobre relações de gênero com pré-adolescentes: o caso do grupo de intervenção “E.M.M.A.”

São Paulo
2016

TUANY DE MENEZES OLIVEIRA

Séries televisivas como porta de entrada para o diálogo sobre relações de gênero com pré-adolescentes: o caso do grupo de intervenção “E.M.M.A.”

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais.

Versão corrigida contendo as alterações solicitadas pela comissão julgadora em 07 de novembro de 2016. A versão original encontra-se em acervo reservado na Biblioteca da EACH/USP e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD), de acordo com a Resolução CoPGr 6018, de 13 de outubro de 2011.

Área de Concentração:

Estudos Culturais

Orientador:

Prof. Dr. Luís Paulo de Carvalho Piassi

São Paulo
2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO

(Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)

Oliveira, Tuany de Menezes

Séries televisivas como porta de entrada para o diálogo sobre relações de gênero com pré-adolescentes : o caso do grupo de intervenção "E.M.M.A" / Tuany de Menezes Oliveira ; orientador, Luís Paulo de Carvalho Piassi. – São Paulo, 2016

224 p. : il

Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Versão corrigida

1. Gêneros (Grupos sociais). 2. Relações de gênero. 3. Pré-adolescentes. 4. Seriado (Gênero). I. Piassi, Luís Paulo de Carvalho, orient. II. Título

CDD 22.ed.- 305.3

Nome: OLIVEIRA, Tuany de Menezes.

Título: **Séries televisivas como porta de entrada para o diálogo sobre relações de gênero com pré-adolescentes: o caso do grupo de intervenção "E.M.M.A."**.

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais.

Área de Concentração:
Estudos Culturais

Aprovado em: 07/11/2016

Banca Examinadora

Prof. Dr. Giuliano Pagy Felipe dos Reis
University of Ottawa

Profa. Dra. Claudia Pereira Vianna
Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação

Profa. Dra. Valéria Cazetta
Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Marcia e José Augusto, que sempre me apoiaram e tanto se esforçaram para que eu pudesse ter as oportunidades que tive.

À minha irmã Tieny, meu sobrinho Raul e minha sobrinha Cake, pelo apoio, amor, pelas discussões sobre séries e outras mídias infantojuvenis.

Ao meu parceiro Carlos, pelo incentivo, amor e pela compreensão e paciência.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luís Paulo, a quem admiro muito pelo trabalho insano, porém incrível, que ele coordena, pelo incentivo e orientação.

À banca examinadora, pela participação, pelas valiosas sugestões e correções.

Aos amigos do grupo de pesquisa INTERFACES e a todos que já participaram do grupo E.M.M.A. e que contribuíram de diversas formas para minha pesquisa.

Aos colegas e amigos do programa de Estudos Culturais, pelas dicas, pela ajuda, pelas risadas e pela força nos momentos difíceis, principalmente à Paula, que me acolheu gentilmente em seu lar diversas vezes durante os anos de mestrado.

Aos pré-adolescentes que participaram desta pesquisa, principalmente àqueles que se tornaram queridos amigos.

Aos amigos da graduação e da vida, Fernanda, Mallu, Érica, Rúben, Catherine e Ana, que me incentivaram e apoiaram na decisão de fazer o mestrado.

Ao meu amigo Rafael, pelo apoio e pela paciência, principalmente, nas fases finais desta pesquisa.

RESUMO

OLIVEIRA, Tuany de Menezes. **Séries televisivas como porta de entrada para o diálogo sobre relações de gênero com pré-adolescentes**: o caso do grupo de intervenção "E.M.M.A.". 2016. 224 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Versão corrigida.

Gênero é um conceito que se apresenta como fruto de discussões políticas e ideológicas, diversas autoras e autores já problematizaram este conceito que é tão importante dentro das discussões feministas e *queer* e que, atualmente, gera acaloradas discussões sobre seu uso na escola. As relações de gênero permeiam o campo das artes e diversas representações das feminilidades e masculinidades estão presentes em produtos midiáticos, que dominam grande parte do tempo de uma considerável parcela dos indivíduos. Há aqueles que defendem que as mídias possuem apenas impactos negativos em nossas vidas, mas há também outros tantos que acreditam no seu caráter cultural e pedagógico. Nesta pesquisa, nós refletimos sobre a utilização de um produto midiático específico, as séries televisivas norte-americanas, como porta de entrada para o diálogo sobre relações de gênero com pré-adolescentes. Durante um ano, além de reflexões teóricas, nós realizamos intervenções em uma escola municipal de ensino fundamental localizada na zona leste de São Paulo. As intervenções foram formuladas e realizadas pelo grupo de trabalho E.M.M.A. (Estudos sobre a Mulher e as Minorias na Arte-Ciência), na modalidade A.L.I.C.E. (Arte e Lúdico na Investigação em Ciências na Escola) do projeto Banca da Ciência. Após reflexões teóricas e intervenções, pudemos concluir que, é possível utilizar as séries televisivas como porta de entrada para o diálogo sobre relações de gênero com pré-adolescentes e que, a partir das representações das identidades femininas que estão presentes nessas séries, é possível discutir diversos temas relacionados à questão do sexo, do gênero, da orientação sexual e das identidades de forma eficaz. Assim, nosso objetivo foi apresentar nossas reflexões teóricas e alguns exemplos das atividades realizadas e, acima de tudo, manter um registro histórico do trabalhado já realizado.

Palavras-chave: Estudos Culturais. Gênero. Educação. Séries Televisivas. Pré-adolescência.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Tuany de Menezes. **TV series as a gateway for dialogue about gender relations with pre-adolescents:** the case of the intervention group "E.M.M.A.". 2016. 224 p. Dissertation (Master in Philosophy) - Postgraduate Program in Cultural Studies, School of Arts, Sciences and Humanities, University of São Paulo, São Paulo, 2016. Corrected version.

Gender is a concept that is presented as the result of political and ideological discussions, several authors have already problematized this concept, which is so important in feminist and queer discussions, and which currently generates heated discussions about its use in the school. The gender relations permeate the field of the arts and diverse representations of femininities and masculinities are present in media products, which dominate much of the time of a considerable portion of individuals. There are those who argue that media have only negative impacts on our lives, but there are also so many who believe in their cultural and pedagogical character. In this research, we reflected on the use of a specific media product, the north american television series, as a gateway to dialogue about gender relations with preteens. During one year, in addition to theoretical reflections, we carried out interventions in a municipal elementary school located in the east zone of São Paulo. The interventions were formulated and carried out by the group E.M.M.A. (Studies about Women and Minorities in Art-Science), in the modality A.L.I.C.E. (Art and Leisure in Science Research in the School) of the Banca da Ciência project. After theoretical reflections and interventions, we could conclude that it is possible to use the television series as a gateway to the dialogue about gender relations with pre-adolescents and that, based on the representations of the feminine identities that are present in these series, it is possible discuss various issues related to sex, gender, sexual orientation and identities effectively. Thus, our objective was to present our theoretical reflections and some examples of the activities carried out and, above all, to maintain a historical record of the work already done.

Keywords: Cultural Studies. Gender. Education. TV Series. Pre-adolescence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Alice em ilustração original de John Tenniel	101
Figura 2 - Mulheres que inspiraram os nomes dos grupos.....	102
Figura 3 - Emma Watson no discurso de promoção do Movimento HeForShe	104
Figura 4 - Exemplo de cientista do sexo masculino.....	110
Figura 5 - Exemplo de cientista do sexo feminino	110
Figura 6 - Pré-adolescente procurando as cientistas nas HQs.....	111
Figura 7 - Desenho feito pelo Caio	112
Figura 8 - Matérias feitas pelos pré-adolescentes sobre Miley Cyrus (1)	113
Figura 9 - Matérias feitas pelos pré-adolescentes sobre Miley Cyrus (2)	114
Figura 10 - Matérias feitas pelos pré-adolescentes sobre Miley Cyrus (3)	114
Figura 11 - Pré-adolescentes criando a Branca de Neve contemporânea	119
Figura 12 - Tatuagens da Branca de Neve.....	119
Figura 13 - As roupas e acessórios da Branca de Neve contemporânea.....	120
Figura 14 - Crianças criando uma história	121
Figura 15 – Modalidades do projeto Banca da Ciência	126
Figura 16 - Grupos de trabalho.....	127
Figura 17 - Temas verticais	128
Figura 18 - Percurso e Metodologia	129
Figura 19 - A mulher cientista.....	133
Figura 20 - O homem cientista	133
Figura 21 - Robôs produzidos pelos pré-adolescentes	135
Figura 22 - Pôster do filme "Interestelar" (grupo um)	137
Figura 23 - Pôster do filme "Interestelar" (grupo dois).....	137
Figura 24 - Crianças produzindo desenhos de seus brinquedos preferidos.....	139
Figura 25 - Crianças assistindo ao desenho "O Diário de Mika"	139
Figura 26 - Máscaras confeccionadas pelas crianças	141
Figura 27 - Pré-adolescentes assistindo a um trecho da série "Ana e os Robôs" ..	144
Figura 28 - Brinquedos de materiais recicláveis	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Séries norte-americanas criadas por... (1950 a 1960)	89
Tabela 2 - Séries norte-americanas criadas por... (1960 a 1980)	89
Tabela 3 - Séries norte-americanas criadas por... (1980 a 1992)	90
Tabela 4 - Séries norte-americanas criadas por... (1992 a 2000)	90
Tabela 5 - Séries norte-americanas criadas por... (2000 a 2015)	91
Tabela 6 - Séries assistidas pelos pré-adolescentes	153
Tabela 7 - Classificação das séries por gêneros	154
Tabela 8 - Classificação das séries que os meninos assistem por gêneros	155
Tabela 9 - Classificação das séries que as meninas assistem por gêneros	156
Tabela 10 - Séries que mostram “a vida dos adolescentes”	158
Tabela 11 - Sobre as séries preferidas pelos participantes	159
Tabela 12 - Sobre as séries preferidas pelos participantes (meninos)	160
Tabela 13 - Sobre as séries preferidas pelos participantes (meninas)	160
Tabela 14 - Séries favoritas das meninas	161
Tabela 15 - Séries favoritas dos meninos	161
Tabela 16 - Personagens femininas preferidas pelas meninas.....	162
Tabela 17 - Personagens femininas que as meninas mais detestam	163
Tabela 18 - Personagens femininas preferidas pelos meninos.....	165
Tabela 19 - Personagens femininas que os meninos mais detestam	166
Tabela 20 - Personagens masculinas preferidas pelas meninas	168
Tabela 21 - Personagens masculinas preferidas pelos meninos	169
Tabela 22 - Personagens masculinas que as meninas mais detestam	171
Tabela 23 - Personagens masculinas que os meninos mais detestam	173
Tabela 24 - Séries x Realidade	177
Tabela 25 - Características Femininas na TV	186
Tabela 26 - Características Masculinas na TV.....	187

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CULTURA, MÍDIA E EDUCAÇÃO	20
1.1 A cultura da mídia	20
1.2 História das séries de TV norte-americanas	25
1.2.1 O tempo dos pioneiros	28
1.2.2 O domínio dos Big Three	30
1.2.3 A segunda idade de ouro	34
1.2.4 A FOX e os canais HBO e Showtime	37
1.2.5 Os anos 2000 e os avanços tecnológicos	43
1.2.6 A segunda década do século XXI e a ascensão da Netflix	51
1.3 Pré-adolescência, fantasia e séries de TV teen	56
1.4 Mídia, Educação e Socialização	69
2 RELAÇÕES DE GÊNERO E O FEMININO NA MÍDIA	74
2.1 Gênero como conceito	77
2.2 As representações midiáticas do feminino	81
2.3 Relações de gênero nas séries de TV norte-americanas	88
2.4 Gênero, mídia e educação	95
3 A MODALIDADE A.L.I.C.E. E O GRUPO E.M.M.A.	99
3.1 A.L.I.C.E. – Arte e Lúdico na Investigação em Ciências na Escola	100
3.2 E.M.M.A. – Estudos sobre a Mulher e as Minorias na Arte-Ciência	104
3.3 A.L.I.C.E. e E.M.M.A.: algumas reformulações	125
4 AS PRIMEIRAS INTERVENÇÕES: RESULTADOS E ANÁLISES	150
4.1 As séries de TV segundo os pré-adolescentes	151
4.1.1 O Questionário de Dominique Pasquier	151
4.1.2 A discussão sobre as séries televisivas	178
4.2 As características dos adolescentes nas séries de TV teen	185
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
REFERÊNCIAS	199
APÊNDICES	203
ANEXOS	223

INTRODUÇÃO

Estudos Culturais são, literalmente, os estudos da cultura. O conceito foi cunhado por Hoggart em 1963, mas os assuntos dos quais essa disciplina trata já haviam sido colocados em pauta bem antes. Autores consagrados como Raymond Williams e Edward Thompson, com suas obras, deram o impulso inicial aos Estudos Culturais, que surgem “para suprir as necessidades intelectuais de uma nova configuração sócio-histórica” (CEVASCO, 2003, p. 7). Como uma disciplina surge no Centro de Estudos Culturais de Birmigham, Inglaterra, na década de 1960. Cultura, como afirma Raymond Williams (2007), é um conceito complexo que passou por diversas transformações e que não possui uma definição exata. Inicialmente, ele era utilizado referindo-se ao cultivo, por exemplo, de grãos ou algodão, e também era relativo à alta cultura, ao homem culto.

Não obstante, a partir da década de 1960, Cultura, no singular e com letra maiúscula, foi substituído por culturas, no plural (CEVASCO, 2003). Apesar desse conceito não possuir uma definição exata, podemos dizer que as culturas são um terreno de convergências e de lutas. Alguns pensadores, como Leavis (1895-1978), acreditavam que a cultura poderia ser levada até o povo, contudo não deveria ser produzida pelo povo, mas sim por uma minoria esclarecida, pensamento conhecido hoje como estruturalista. Enquanto, Raymond Williams, que estudava a cultura de um ponto de vista de esquerda, defendia que a cultura deveria não só chegar ao povo, mas também ser produzida pelo povo, pensamento conhecido hoje como culturalista. Williams afirmava que a cultura era de todos e que todos seríamos capazes de produzi-la (CEVASCO, 2003).

Em uma época em que muitos acreditavam que apenas a alta cultura tinha valor, Williams, acadêmico e crítico galês, escrevia sobre televisão, música e cinema e defendia que todo tipo de cultura tem seu valor e que interpretando essas manifestações culturais poderíamos compreender melhor seu contexto e, a partir disso, transformar efetivamente a sociedade. Com esse pensamento consolida-se a disciplina Estudos Culturais, que teria como objetos de estudo os encontros de diferentes coletivos humanos, suas práticas culturais e seus modos de vida, na sua multiplicidade e complexidade, sempre considerando que entre diferentes culturas existem relações de poder, que podem e devem ser questionadas.

De acordo com Stuart Hall (2003), o "desenvolvimento dos Estudos Culturais foi, incontáveis vezes, interrompido por rompimentos, verdadeiras rupturas, de forças exteriores (...)" (p. 208). O autor menciona duas importantes interrupções no trabalho do Centro de Estudos Culturais, uma delas incide sobre questões de raça e a outra, especialmente importante para este trabalho, gira em torno do feminismo. O autor afirma que, o feminismo interviu de forma decisiva para os Estudos Culturais e "reorganizou o campo de maneiras bastante concretas" (p. 208). Assim, os Estudos Culturais possibilitaram que grupos marginalizados, como o de negros, mulheres e o de homossexuais, fossem alterando aos poucos a cultura hegemônica. Como afirma Hall (2003), a cultura se transforma através das vozes das margens.

Nosso principal objetivo, neste trabalho, foi verificar se é possível utilizar um produto midiático específico, as séries de TV, como porta de entrada para o diálogo sobre relações de gênero com pré-adolescentes no ambiente escolar. Para auxiliar em nossas reflexões, nós utilizamos intervenções realizadas pelo grupo de trabalho E.M.M.A. (Estudos sobre a Mulher e as Minorias na Arte-Ciência), na modalidade A.L.I.C.E. (Arte e Lúdico na Investigação em Ciências na Escola) do projeto Banca da Ciência, o qual foi idealizado em conjunto pela Universidade de São Paulo e pela Universidade Federal de São Paulo. Nessas intervenções, nós utilizávamos produtos midiáticos, como séries, histórias em quadrinhos, videocliques e filmes, para provocar nos participantes reflexões acerca das relações de gênero que permeiam não só as mídias como também a sociedade de forma geral. Este trabalho teve também como objetivo fazer um registro histórico das realizações do grupo E.M.M.A..

Para referir-se ao fenômeno midiático e sua relação com a cultura, optamos por utilizar neste trabalho o conceito de cultura da mídia¹. Segundo Kellner (2001), quando os produtos midiáticos passaram a ser valorizados, surgiram também algumas preocupações terminológicas. Os conceitos "Indústria Cultural", "cultura de massa" e "cultura Popular" já não davam conta de, isoladamente, referir-se ao fenômeno midiático. Dessa forma, o conceito de "cultura da mídia" surge como uma alternativa para referir-se a relação existente entre cultura e meios de comunicação. Segundo Kellner (2001), "a cultura da mídia é um terreno de disputa no qual grupos

¹ Segundo Fischer (1996), "[...] a palavra mídia passou, nos últimos anos, a ser usada em lugar de meios de comunicação ou em lugar da simples citação do meio considerado. Pasteuriza-se o objeto (no caso, a especificidade de cada meio), ao mesmo tempo em que se atribui poder maior, uma aura inclusive, a um lugar que já não é este ou aquele veículo de comunicação, mas outro meio: ou seja, não é a televisão, não é o jornal, é a mídia" (p. 28).

sociais importantes e ideologias políticas rivais lutam pelo domínio, e que os indivíduos vivenciam essas lutas por meio de imagens, discursos, mitos e espetáculos veiculados pela mídia” (p. 11).

As séries televisivas estão, há algum tempo, entre os produtos midiáticos de maior importância. Se antes eram desprezadas (ESQUENAZI, 2011; JOST, 2012), hoje foram elevadas ao *status* de obras-primas da televisão. As primeiras séries de TV surgiram há aproximadamente sessenta e sete anos, quando essa nomenclatura ainda nem existia. Aos poucos foram conquistando aos telespectadores, já que seu formato se adapta perfeitamente as formas de difusão da televisão (ESQUENAZI, 2011) e suas personagens, tramas, ritmo e, acima de tudo, o ganho simbólico que elas proporcionam aos telespectadores garantem seu sucesso (JOST, 2012). Essas séries nos dizem muito sobre as sociedades nas quais foram produzidas, visto que estão profundamente ligadas ao contexto histórico da época de sua produção. Logo, os temas, anseios, medos, sonhos, as críticas sociais, os tabus, e tudo que nelas aparece está relacionado a um contexto sócio-histórico-cultural.

Algumas dessas séries são muito apreciadas pelos pré-adolescentes. Neste trabalho, nós entendemos que a pré-adolescência funciona como construto social, ou seja, a infância, a pré-adolescência, a adolescência e outras fases da vida são fenômenos construídos socialmente (MAZZARELLA, 2009). A partir disso, cada fase da vida é associada a um comportamento, um estilo de vida, determinado vestuário, determinados anseios e medos, etc., que não são apenas reiterados pela mídia, mas também criados por ela. A pré-adolescência é vista, então, como fase de transição entre a infância e a adolescência, ou seja, não se é mais criança, mas ainda não se é um adolescente, logo ela mescla discursos sobre infância e adolescência, sendo muito associada à fantasia, vista aqui como algo que foge da realidade, ao mesmo tempo em que fala da realidade e que permite que os pré-adolescentes vejam um mundo que não existe, mas que eles gostariam que existisse.

Séries de TV *teen* são séries televisivas de drama, que retratam a vida dos adolescentes e os têm como público-alvo (GARCÍA-MUÑOZ; FEDELE, 2011). Mas, não apenas as séries de drama ou as séries que retratam a vida dos adolescentes, que fazem sucesso entre esse público. Logo, neste trabalho, vamos entender como séries televisivas *teen* não só as séries dramáticas ou que retratam o cotidiano dos adolescentes, mas qualquer série televisiva que faça sucesso entre adolescentes e pré-adolescentes e que tenha sido incorporada por esse público como parte de sua

cultura. Essas séries *teen*, assim como qualquer outro produto midiático, contribuem na construção das identidades dos pré-adolescentes, como afirma Pasquier (1999), nem de forma ingênua, nem de forma enganosa, nem sendo passivos, nem sendo manipulados, os adolescentes utilizam a ficção como uma experiência de mundo e seus personagens como modelos de vida.

A partir disso, podemos afirmar que, séries televisivas, assim como qualquer outro produto midiático, possuem um caráter pedagógico. Tanto quanto as outras instâncias formativas, família, escola, igreja, etc., a mídia se constitui como agente da socialização e da educação (SETTON, 2015). Todas essas instâncias formativas vivem uma constante disputa e as mídias, na contemporaneidade, têm vantagens nessa disputa, visto que, segundo Baccega (2003), atualmente, a realidade que nos cerca passou a ser conhecida e reconhecida principalmente através da mídia. Logo, é também através dos discursos e mensagens dos produtos midiáticos que crianças e pré-adolescentes aprendem modos de ser homem e mulher e modos de viver sua sexualidade e constroem suas identidades, sejam elas de gênero, sexuais, raça, etc.. Fazendo-se fundamental a análise desses produtos midiáticos, assim como da mídia como um todo, para compreendermos essas mensagens.

Assim, no primeiro capítulo, "Cultura, mídia e educação", nós apresentamos nosso entendimento acerca do conceito de cultura da mídia e as razões pelas quais optamos por utilizar esse conceito em nossa pesquisa (em "A cultura da mídia"), nós traçamos uma breve história das séries televisivas norte-americanas, desde seu surgimento até os dias atuais, destacando as séries televisivas de maior sucesso dos últimos tempos (em "História das séries de TV norte-americanas"), fizemos uma reflexão sobre a pré-adolescência e sua relação com a fantasia, além de destacar as principais séries televisivas classificadas como *teen* (em "Pré-adolescência, fantasia e séries de TV *teen*") e, finalmente, nós discutimos sobre o caráter educacional e socializador dos produtos midiáticos e sobre a importância do pensamento crítico em relação a esse fenômeno (em "Mídia, Educação e Socialização").

Quando Simone de Beauvoir publicou o primeiro volume de "O segundo sexo", a questão do feminismo não era nova, as mulheres brancas, por exemplo, em algumas partes do mundo, já lutavam pelo direito de votar, no entanto, seu ensaio crítico, com uma profunda análise sobre o papel dado à mulher na sociedade, tornou-se um marco. Segundo Beauvoir (1967), um indivíduo do sexo feminino não é necessariamente uma mulher, apenas "cumpre-lhe participar dessa realidade

misteriosa e ameaçada que é a feminilidade” (p. 7). Sua mais célebre e importante citação, que contesta o determinismo biológico e/ou desígnio divino, dando início a discussão sobre sexo e gênero, encontra-se no volume dois de “O Segundo Sexo”, segundo a filósofa francesa (1970, p. 9),

ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino.

Apesar de, estar dizendo que sexo e gênero seriam distintos e que o gênero seria construído social e culturalmente, Beauvoir não utiliza o conceito de gênero em seus estudos, as discussões sobre gênero são posteriores ao seu trabalho. O conceito de gênero parece ter surgido inicialmente entre feministas americanas, "que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo" (SCOTT, 1995, p. 72). A partir disso, esse conceito se apresentou cada vez mais como fruto de discussões políticas, ideológicas e teóricas e diversas autoras e autores problematizaram este conceito tão controverso e tão importante.

A discussão inicial era que sexo e gênero eram distintos, enquanto o sexo seria biológico, o gênero seria construído socialmente, ou seja, mulheres estariam sendo socializadas para serem mulheres, enquanto homens estariam sendo socializados para serem homens. Contudo, posteriormente, também essa dicotomia homem/mulher começou a ser questionada e vimos surgir novas teorias, como a *queer*, que contestam também o caráter biológico do sexo. Todas essas teorias acerca do conceito de gênero são importantes e válidas, dependendo do tipo de estudo que se pretende fazer. Neste trabalho, abrimos mão, principalmente, de algumas reflexões propostas por Joan Scott e Judith Butler para apresentar nosso entendimento acerca desse conceito.

Relações de gênero estão presentes na mídia. Nos produtos midiáticos há, frequentemente, uma sub-representação do sexo feminino e os produtos midiáticos direcionados ao público feminino são, normalmente, classificados como inferiores pela crítica. Além disso, em uma infinidade de produtos midiáticos o sexo feminino é representado de forma insatisfatória ou até misógina². Constantemente, os corpos

² Misoginia é a repulsa, desprezo ou ódio contra mulheres.

femininos são altamente expostos e objetificados e exibem padrões de beleza que são inalcançáveis para as mulheres. As personagens femininas são, continuamente, representadas como mães, esposas, donas de casa, prêmios, rivais, consumistas, entre outros estereótipos, que acabam por naturalizar certos comportamentos como relacionados ao sexo feminino, quando não o são.

Segundo Gauntlett (2008), a mídia e as comunicações são elementos centrais da vida moderna, enquanto as questões de gênero e sexualidade permanecem no núcleo de como nós pensamos nossa identidade. Com tantas representações da mulher e do homem na mídia é altamente improvável que essas ideias não tenham impacto no nosso próprio senso de identidade. Na sociedade moderna as pessoas passam grande parte do tempo assistindo a TV, lendo revistas, vendo propagandas ou indo ao cinema e são incapazes de negar a cultura pop e a publicidade. Desta forma, muitas informações veiculadas pela mídia entram na cabeça dos indivíduos mesmo que eles não as vejam como informação ou não estejam prestando atenção. Desta forma é inevitável que não sejamos afetados por essas experiências e pelo ponto de vista de outras pessoas, o qual a mídia nos apresenta.

Apesar do exposto, vale ressaltar que não apenas a mídia contribui para a formação das identidades dos sujeitos e que essas identidades não são, de maneira alguma, fixas. Assim, concordamos com Louro (1999, p. 9), que é

no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais (todas elas e não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as identidades de raça, de nacionalidade, de classe etc). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais.

As séries televisivas, como produto midiático que são, também contribuem na formação das identidades e também são permeadas pelas relações de gênero, que

são, também, relações de poder (SCOTT, 1995). Não obstante, analisando muitas das séries televisivas da atualidade, é possível notar que a representação feminina não é mais como era há alguns anos. Nessas séries, mulheres são independentes, fortes, inteligentes, não precisam ser salvas, são bem-sucedidas em suas carreiras, escolhem ser solteiras, optam por não terem filhos, são sexualmente livres, mulheres empoderadas. Essas séries seriam fruto do pós-feminismo e, segundo McRobbie (2006), ao reproduzirem essas novas identidades femininas, podem sugerir que a igualdade de gênero já foi alcançada e que não é necessário que as mulheres ainda lutem por ela. Mas outras formas de opressão contra as mulheres são estabelecidas nesses mesmos produtos midiáticos.

Apesar disso, de acordo com Arthurs (2004), a ironia do pós-feminismo nos textos atuais permite uma constante ênfase na aparência da mulher e na sua desejabilidade sexual como uma fonte de valor, enquanto ao mesmo tempo sujeita essa atitude como ridícula. Apesar disso, existem alguns filmes e seriados que rejeitam a dicotomia patriarcal de virgem e prostituta e insistem que a mulher deve explorar múltiplas experiências sexuais e buscar seu direito ao prazer sexual, o que não significa que não há limites. Para a autora, isso é uma inovação bem-vinda na representação das mulheres nas mídias, visto que assume e promove o direito da mulher ao prazer sexual e valida a cultura feminina. Ou seja, é preciso analisar cada produto midiático, cada série, em alguns casos cada episódio, minuciosamente, para identificarmos quais as relações de gênero que o permeiam.

Mesmo possuindo uma dimensão central tanto na vida dos indivíduos como na organização social, as relações de gênero não são suficientemente discutidas pelas principais instituições formadoras, a família, a escola e a mídia, ainda que isso esteja aos poucos mudando. Há algum tempo têm se discutido sobre a importância de trazer o debate sobre gênero para a sala de aula, mas, obviamente, há ainda resistência em relação a isso. Neste trabalho, defendemos que é fundamental que o debate sobre gênero seja levado não só para a sala de aula, mas também para a escola de forma geral, para a família, para a mídia, para a política, enfim, que as reflexões sobre as relações de gênero invadam todos os espaços. E é essa invasão que almejamos no grupo de trabalho E.M.M.A..

Assim, no segundo capítulo, "Relações de Gênero e o Feminino na Mídia", nós apresentamos nosso entendimento acerca do conceito de gênero (em "Gênero como conceito"), refletimos sobre as representações das feminilidades nos mais

diversos produtos midiáticos da atualidade, como filmes, propagandas, histórias em quadrinho, videocliques e séries (em "As representações midiáticas do feminino"), fizemos um recorte entre esses diferentes produtos midiáticos, discutindo sobre as relações de gênero que permeiam especificamente as séries televisivas norte-americanas, utilizando, principalmente, teorias pós-feministas (em "Relações de gênero nas séries de TV norte-americanas") e, por último, relacionamos o conceito de gênero com mídia e educação, refletindo sobre as possibilidades de articulação entre eles (em "Gênero, mídia e educação").

A modalidade A.L.I.C.E. (Arte e Lúdico na Investigação em Ciências na Escola) recebe esse nome em homenagem a Alice, protagonista de "Alice no País das Maravilhas", de Lewis Carroll. Seu objetivo é a realização de intervenções com pré-adolescentes que discutam temas relacionados às ciências e às artes. Possui quatro grupos de trabalho, R.I.T.A. (Ritmos na Investigação da Tecnologia e da Arte-Ciência), L.U.C.I.A. (Leituras Universais e Criatividade na Investigação da Arte-Ciência), L.Y.R.A. (Laboratório Investigativo de Robótica e Astronáutica) e E.M.M.A. (Estudos sobre a Mulher e as Minorias na Arte-Ciência). O grupo E.M.M.A., que recebe esse nome em homenagem a atriz Emma Watson, tem como principal objetivo realizar intervenções que provoquem reflexões sobre as relações de gênero que permeiam o campo das artes e da ciência.

No terceiro capítulo, "A modalidade A.L.I.C.E. e o Grupo E.M.M.A.", nós apresentamos a modalidade A.L.I.C.E., falando sobre seu surgimento, objetivos, grupos de trabalho, abrangência e suas metodologias de formulação de atividades, coleta e análise de dados (em "A.L.I.C.E. – Arte e Lúdico na Investigação em Ciências na Escola"), apresentamos o E.M.M.A., relatando os trabalhos realizados pelo grupo em 2015, incluindo as discussões nas reuniões, a escolha dos temas e materiais a serem utilizados, a formulação das intervenções e os resultados obtidos durante a realização das intervenções (em "E.M.M.A. – Estudos sobre a Mulher e as Minorias na Arte-Ciência"), e, finalmente, apresentamos as reformulações realizadas no E.M.M.A., durante o primeiro semestre de 2016, relatando as intervenções feitas após essas alterações e elencando algumas metas e ambições para o futuro (em "A.L.I.C.E. e E.M.M.A.: algumas reformulações").

Nessas intervenções, produtos midiáticos como séries, histórias em quadrinho e videocliques eram utilizados para provocarmos a reflexão sobre as relações de gênero e também para identificarmos essas relações nas falas dos participantes. As

intervenções eram realizadas no horário de contraturno da escola e contavam com a participação dos pré-adolescentes e dos professores da escola. Essas intervenções eram formuladas em conjunto por alunos de graduação e pós-graduação da USP e aplicadas também por esses alunos. Aproximadamente vinte intervenções foram realizadas durante o ano de 2015, porém, neste trabalho iremos nos aprofundar em apenas duas intervenções realizadas no início do primeiro semestre de 2015 e que tiveram como tema relações de gênero e séries televisivas.

No quarto capítulo, "As Primeiras Intervenções: Resultados e Análises", nós apresentamos os dados obtidos nas duas primeiras intervenções sobre relações de gênero e séries televisivas realizadas com pré-adolescentes do oitavo e do nono ano de uma escola municipal, na zona leste da cidade de São Paulo, a qual, neste trabalho, nós chamamos de E.M.E.F. Tenente Ellen Ripley³, e fizemos uma breve análise desses dados, principalmente, à luz das teorias dos Estudos Culturais, a fim de refletir sobre a recepção das séries televisivas norte-americanas pelos pré-adolescentes, participantes das intervenções, e sobre relações de gênero presentes nos discursos proferidos por esses pré-adolescentes durante algumas discussões realizadas (em "As séries de TV segundo os pré-adolescentes" e "As características dos adolescentes nas séries de TV *teen*").

No quinto e último capítulo, "Considerações Finais", nós fizemos uma reflexão geral sobre tudo o que foi apresentado e discutido neste trabalho e respondemos a nossa pergunta de pesquisa inicial: é possível utilizar as séries televisivas norte-americanas como porta de entrada para o diálogo sobre as relações de gênero com pré-adolescentes em espaços de educação formal e não formal? E, de que forma este trabalho pode ser feito? Evidenciamos as nossas reflexões finais sobre os erros e os acertos durante o primeiro ano de trabalho do grupo E.M.M.A. e sobre as possibilidades de utilização das séries como porta de entrada para o diálogo sobre as relações de gênero com os pré-adolescentes, concluindo assim essa dissertação, sem jamais sermos inteiramente conclusivos.

Nossa hipótese era que, as séries televisivas funcionam de forma eficaz como porta de entrada para o diálogo sobre as relações de gênero com pré-adolescentes, visto que, as séries televisivas são extremamente apreciadas por esse público. Após

³ Nome fictício utilizado para preservar a identidade dos professores e pré-adolescentes participantes das intervenções. O nome foi escolhido em homenagem à personagem fictícia que protagoniza a série de filmes de ficção científica "Alien", interpretada pela atriz Sigourney Weaver, conhecida por desafiar alguns estereótipos de gênero presentes em obras de ficção científica.

nossa pesquisa, nossa hipótese foi confirmada e nossos resultados e análises nos mostraram que, a partir das representações das identidades femininas presentes nessas séries televisivas, às vezes positivas, às vezes negativas, é possível nós discutirmos uma infinidade de temas relacionados à questão do sexo, do gênero, da orientação sexual e das identidades, não apenas as de gênero, de forma eficaz e, ainda que algum pré-adolescente não conheça as séries, é possível utilizá-las para discutir diversos temas relacionados ao cotidiano dos participantes, pois mesmo elas sendo fictícias ou até fantasiosas, elas falam sobre a vida real.

Acreditamos que, este trabalho é importante, pois, mesmo considerando que os telespectadores não recebem de forma passiva as mensagens transmitidas pela mídia, é inegável que, crianças e pré-adolescentes aprendem modos de ser, não só na escola ou com seus familiares, mas também através da mídia. Por essa razão, a análise crítica de produtos que fazem sucesso entre esse público e a compreensão dos modos como eles são interpretados e ressignificados pelos sujeitos faz-se essencial para que nós possamos compreender melhor a sociedade contemporânea e pensar em novas possibilidades para as futuras gerações. Assim, nós esperamos que esta pesquisa sirva como um primeiro registro deste projeto, que permita sua continuidade futura, e também como inspiração para criação de novos projetos que almejem promover mudanças culturais e sociais.

1 CULTURA, MÍDIA E EDUCAÇÃO

O mundo como conhecemos hoje, nem sempre existiu. As tecnologias, que atualmente utilizamos, não existiam alguns anos atrás. É fantástico pensar, por exemplo, que há apenas 120 anos, para tirar fotografias era necessário que o indivíduo comprasse uma câmera Kodak que já vinha com um rolo que possibilitava que ele tirasse apenas 100 fotos e que, quando esse rolo tinha fim, era necessário que ele enviasse a câmera para a fábrica para que um novo rolo fosse inserido e que esse processo durava cerca de dez dias (BRIGGS; BURKE, 2004).

Asa Briggs e Peter Burke (2004), em seu livro “Uma História Social da Mídia”, afirmam que, no momento em que as câmeras Kodak começavam a fazer sucesso, “(...) os Estados Unidos estavam estabelecendo o ritmo de evolução de uma sociedade de consumo registrada generosa e brevemente em instantâneos.” (p. 171). E esse seria o início de uma sociedade industrializada, com mais riquezas materiais e mais horas de lazer, na qual a tecnologia começava a se desenvolver e ser apresentada como sendo “amigável para o usuário” (p. 171).

Nos dias atuais, diferentes mídias estão presentes durante grande parte do tempo dos indivíduos e o desenvolvimento tecnológico contribui para isso. Estamos a todo tempo conectados à internet, acessando diversos tipos de conteúdos, como redes sociais, jornais e revistas online, *e-books*, vídeos, músicas, filmes, séries, entre outros. Mesmo quando não estamos conectados à internet, estamos em contato com uma infinidade de produtos midiáticos, como livros, jornais e revistas impressos, programas televisivos, filmes (no cinema ou na televisão), músicas tocadas nas rádios ou CDs, revistas em quadrinhos e a publicidade.

Há aqueles que considerem que as mídias têm apenas impactos negativos em nossas vidas, mas há também outros tantos que defendem que as mídias têm sim um caráter cultural e pedagógico. Neste capítulo, refletiremos sobre a relação entre cultura e mídia, nós traçaremos um breve histórico das séries televisivas norte-americanas, falaremos sobre pré-adolescência, fantasia e séries de TV *teen* e, por fim, discutiremos sobre o caráter pedagógico dos produtos midiáticos e os seus usos possíveis no ambiente escolar.

1.1 A cultura da mídia

Indústria Cultural, cultura de massa, cultura popular e cultura da mídia são conceitos que envolvem disputas ideológicas e políticas. Todos esses conceitos trazem a palavra “cultura” em sua grafia, contudo em cada um deles o conceito de cultura se apresenta de uma forma. Neste subcapítulo, nós pretendemos apresentar nosso entendimento acerca desses conceitos e justificar nossa escolha pela utilização do conceito de cultura da mídia nesta pesquisa, utilizando, principalmente, trabalhos dos teóricos frankfurtianos Theodor Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamin, do filósofo Douglas Kellner, do teórico cultural e sociólogo Stuart Hall e da socióloga e professora Maria da Graça Setton.

Em 1930, a Escola de Frankfurt inauguraria o estudo crítico da comunicação e da cultura de massa e desenvolveria um primeiro modelo de estudo da cultura (KELLNER, 2001). “Indústria Cultural” aparece pela primeira vez no ensaio “O Iluminismo como mistificação das massas”, publicado originalmente por Adorno e Horkheimer em 1947, onde os autores fazem uma crítica à civilização. O conceito em si é provocativo e paradoxal, pois sugere que as atividades de espírito estavam sendo subordinadas as atividades econômicas, produzindo assim bens culturais seriados. De acordo com o filósofo norte-americano Douglas Kellner (2001),

os teóricos críticos analisavam todas as produções culturais de massa no contexto da produção industrial, em que os produtos da indústria cultural apresentavam as mesmas características dos outros produtos fabricados em massa: transformação em mercadoria, padronização e massificação. Os produtos das indústrias culturais tinham a função específica, porém, de legitimar ideologicamente as sociedades capitalistas existentes e de integrar os indivíduos nos quadros da cultura de massa e da sociedade (p.44).

Segundo Adorno e Horkheimer (2002), tudo que é produzido pela Indústria Cultural não traz contribuição social e não há nenhuma forma de escapar do crivo da Indústria Cultural. Para o telespectador cinematográfico, por exemplo, a rua lhe parece sempre continuação do filme ao qual acabou de assistir. Os filmes, produtos da Indústria Cultural, criam no telespectador uma ilusão de realidade, de que aquilo que se vê é parte do que de fato vivemos e isso reduz o contato do indivíduo para com a realidade, já que este deixa de viver determinada experiência em seu dia a dia por já tê-la assimilado na produção cinematográfica.

De acordo com Adorno e Horkheimer (2002), os consumidores dos produtos da Indústria Cultural são passivos e conformistas e acabam por satisfazer-se com a

reprodução do sempre igual e, assim, a Indústria Cultural permanece sempre como a indústria do divertimento e da fuga da vida cotidiana. Não obstante, segundo esses teóricos frankfurtianos, essa fuga da vida cotidiana que é prometida pela Indústria Cultural, também não passa de ilusão, visto que “a indústria cultural fornece como paraíso a mesma vida cotidiana” e “o divertimento promove a resignação que nele procura se esquecer” (p. 23).

Para Adorno e Horkheimer, a rapidez e intensidade de informações presentes nas produções da Indústria Cultural fazem com que seu público perca o senso crítico. Os filmes, saturados de dados, exigiriam maior atenção do telespectador, não deixando espaço para que ele os assista de forma crítica, tendo assim suas faculdades mentais atrofiadas. Segundo Adorno e Horkheimer (2002), “quanto mais sólidas se tornam as posições da Indústria Cultural, tanto mais brutalmente esta pode agir sobre as necessidades dos consumidores, produzi-las, guiá-las e discipliná-las, retirar-lhes até o divertimento” (p. 24).

Também membro da Escola de Frankfurt, porém um pouco mais otimista que seus companheiros, o ensaísta, crítico literário, tradutor, filósofo e sociólogo Walter Benjamin (1987), afirmava que o cinema tornou-se o objeto de maior importância dentro da ciência da percepção, visto que, ele se introduz profundamente na aura da sensibilidade dos sujeitos e tem uma enorme capacidade de tocar as massas mais imunes de sensibilidade. Segundo Benjamin, a realidade apresentada pelo cinema se torna muito mais significativa para o homem moderno do que a realidade que é representada por uma pintura, por exemplo.

Além disso, para o mesmo autor “o filme é uma criação da coletividade” (p. 172), para que um filme seja rentável sua difusão em massa se torna obrigatória e ele necessita atingir um grande número de espectadores. Consoante Benjamin, “o filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana” (p.174). Em seu texto, “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, Benjamin defende, ao contrário de Adorno e Horkheimer, que a arte dirigida às massas tem potencial para servir como instrumento de politização.

Apesar disso, muitos dos argumentos utilizados por esse e outros teóricos frankfurtianos foram questionados e contestados. Segundo Kellner (2001), embora a Escola de Frankfurt tenha sido pioneira nos estudos sobre a Indústria Cultural, com contribuições inestimáveis, e os primeiros a enxergar sua importância, o programa

original da teoria crítica pode, por diversas razões, ser considerado deficiente. A dicotomia entre cultura superior e inferior, por exemplo, é problemática e a posição da Escola de Frankfurt de que toda cultura de massa é ideológica e sem valor é também questionável. De acordo com o autor,

“a superação de suas limitações compreenderia: análise mais concreta da economia política da mídia e dos processos de produção da cultura; investigação mais empírica e histórica da construção da indústria da mídia e de sua interação com outras instituições sociais; mais estudos de recepção por parte do público e dos efeitos da mídia; e incorporação de novas teorias e métodos culturais numa teoria crítica reconstruída da cultura e da mídia” (p. 44 e 45).

Segundo Kellner (2001), é preciso considerar que também é possível detectar momentos críticos e subversivos naquilo que é produzido pela Indústria Cultural, e não apenas nos clássicos canonizados da cultura superior modernista, os quais a Escola de Frankfurt sempre privilegiou. Para Kellner, também se faz necessário reconhecer que: “um público ativo frequentemente produz seus próprios significados e usos para os produtos da indústria cultura” (p.45). Corroborando essa teoria, Hall (2003) também defende que, embora os produtos da Indústria Cultural contribuam na formação da identidade dos indivíduos, os telespectadores não recebem o que é transmitido de forma passiva. Para o sociólogo,

as indústrias culturais têm de fato o poder de retrabalhar e remodelar constantemente aquilo que representam; e, pela repetição e seleção, impor e implantar tais definições de nós mesmos de forma a ajustá-las mais facilmente às descrições da cultura dominante ou preferencial. É isso que a concentração do poder cultural – os meios de fazer cultura nas mãos de poucos – realmente significa. Essas definições não têm o poder de encampar nossas mentes; elas não atuam sobre nós como se fôssemos uma tela em branco. Contudo, elas invadem e retrabalham as contradições internas dos sentimentos e percepções das classes dominadas; elas, sim, encontram ou abrem um espaço de reconhecimento naqueles que a elas respondem. (p. 255)

Não obstante, segundo Kellner (2001), dando início as “críticas sistemáticas e consistentes da ideologia na indústria cultural” (p. 46), a Escola de Frankfurt acabou contribuindo para a criação, em 1960, de um novo “projeto de abordagem da cultura a partir de perspectivas críticas e multidisciplinares” (p. 47), que revolucionou este pensamento, ao defender exatamente a ideia de que o público não recebe aquilo

que é produzido pela Indústria Cultural de forma passiva e de que nem tudo que é produzido pela Indústria Cultural é inferior ou não traz contribuições sociais, e ficou conhecido como Estudos Culturais.

Ainda de acordo com Kellner (2001, p. 49),

os estudos culturais, portanto, assim como a teoria crítica da Escola de Frankfurt, desenvolvem modelos teóricos do relacionamento entre a economia, o Estado, a sociedade, a cultura e a vida diária, dependendo, pois, das problemáticas da teoria social contemporânea. O ponto crucial é que subvertem a distinção entre a cultura superior e inferior - como a teoria pós-moderna e diferentemente da Escola de Frankfurt - e, assim, valorizam formas culturais como cinema, televisão e música popular, deixadas de lado pelas abordagens anteriores, que tendiam a utilizar a teoria literária para analisar as formas culturais ou para focalizar sobretudo, ou mesmo apenas, as produções da cultura superior.

Quando cinema, televisão e música popular começam a ser valorizados como formas culturais, surgem algumas preocupações terminológicas e conceituais. O conceito de “Indústria Cultural”, criado e cunhado por Adorno e Horkheimer, que como vimos, “propunha criticar, denunciar e desmistificar a noção de cultura de massa” (SETTON, 2015, P. 34), torna-se problemático para referir-se à mídia, agora entendida como sendo tão importante quanto a cultura culta e letrada a qual a Escola de Frankfurt tanto valorizava. O termo “cultura de massa” também se torna controverso, visto que, segundo Setton (2015, p. 35),

a noção de massa pressupõe um aglomerado de pessoas indistintas, ao mesmo tempo heterogêneas, que pouco possuem em comum, além do fato de estarem juntas. Além do mais, o termo pode ter uso contraditório, pois muitas vezes as massas são vistas como passivas, conformadas com seu destino e, ao mesmo tempo, são consideradas violentas e sujeitas a manifestações irracionais.

Para Kellner (2001), a expressão “cultura popular”, que foi adotada por alguns teóricos dos Estudos Culturais para referir-se ao fenômeno midiático, sem que houvesse uma problematização prévia, também é totalmente questionável, visto que "o termo 'popular' sugere que a cultura da mídia provém do povo. Também implica o fato de ser uma forma de cultura de cima para baixo, que muitas vezes reduz o público a receptor passivo de significados mastigados" (p. 51). Tanto Kellner (2001),

quanto Setton (2015) utilizam então o conceito de “cultura da mídia” para referir-se ao fenômeno midiático, visto que, segundo Kellner (2001),

a expressão "cultura da mídia" tem a vantagem de designar tanto a natureza quanto a forma das produções da indústria cultural (ou seja, a cultura) e seu modo de produção e distribuição (ou seja, tecnologias e indústrias da mídia). Com isso, evitam-se termos ideológicos como "cultura de massa" e "cultura popular" e se chama a atenção para o circuito de produção, distribuição e recepção por meio do qual a cultura da mídia é produzida, distribuída e consumida. Essa expressão derruba as barreiras artificiais entre os campos dos estudos de cultura, mídia e comunicações e chama a atenção para a interconexão entre cultura e meios de comunicação na constituição da cultura da mídia, desfazendo assim distinções reificadas entre "cultura" e "comunicação" (p. 52).

Concordamos com Setton (2015) quando ela afirma que, é preciso conciliar todas as contribuições existentes, sejam elas dos teóricos da Escola de Frankfurt, da Escola de Chicago, que defendiam a integração cultural a partir dos produtos da cultura da mídia, ou da Escola de Birmingham, onde nascem os Estudos Culturais, para uma melhor perspectiva de análise sobre a cultura das mídias e que, “considerar a realidade do fenômeno midiático exige que não se tome partido por uma ou outra visão (...). É necessário, assim, conceber o fenômeno da cultura das mídias como essencialmente ambíguo e contraditório” (p. 40).

Assim, nesta pesquisa, nos propomos a pensar sobre o fenômeno midiático a partir das teorias dos Estudos Culturais, mas sempre tentando considerar também suas ambiguidades e suas contradições e entendendo a complexidade que ele possui. Optaremos também pela utilização do conceito de “cultura da mídia” por entendermos ser aquele que melhor expressa nossa visão sobre a relação existente entre cultura e meios de comunicação. A partir disso, no próximo subcapítulo, nós traçaremos uma breve história de um dos produtos midiáticos mais importantes da atualidade: as séries de TV norte-americanas.

1.2 História das séries de TV norte-americanas

Não existem ainda muitos pesquisadores que se dedicam ao estudo das séries televisivas. Neste subcapítulo, com o objetivo de traçar uma breve história das

séries de TV norte-americanas, vamos utilizar o livro “As Séries Televisivas”⁴, do sociólogo da cultura francês, Jean-Pierre Esquenazi, o artigo “De I Love Lucy a Desperate Housewives: notas sobre a história das séries americanas de TV”, produzido por Gilberto Silva Jr. para a revista eletrônica de cinema “Contracampo” e o “Guia das Séries: tudo o que você queria saber sobre as mais importantes dos últimos anos”, produzido pelas brasileiras Priscila Harumi e Vana Medeiros. Vale ressaltar que, muitas séries televisivas foram produzidas de 1950 até os dias atuais, portanto algumas escolhas precisaram ser feitas. Desta forma, optamos por citar apenas algumas séries que marcaram cada período.

Atualmente, as séries televisivas constituem-se como importantes produtos midiáticos. Se antes eram tratadas com desprezo, hoje, foram elevadas ao status de obras-primas da televisão. Para François Jost (2012), especialista em televisão e autor do livro “Do que as séries americanas são sintoma?”, até os universitários que ainda olham à televisão com condescendência, fazem exceções quando se trata das séries de TV, e, em certo sentido, eles possuem razão, já que, como afirma Jost (2012, p. 23-24, grifo do autor),

as séries são menos televisuais que o telejornal, os jogos ou a telerrealidade, que só podem ser concebidos no fluxo incessante da televisão, essa torneira de imagens e sons. Prova está que a gente assiste às séries também fora desse fluxo, via televisão de recuperação, *streaming* ou DVD.

As séries televisivas são um fenômeno mundial. Segundo Priscila Harumi e Vana Medeiros (2014), autoras do livro “Guia das Séries: tudo o que você queria saber sobre as mais importantes dos últimos anos”, “por definição, série ou seriado de TV é um programa de entretenimento em que uma história é contada de forma fragmentada, através de episódios, que formam uma temporada” (p. 12). As temporadas das séries de TV têm, normalmente, vinte quatro ou doze episódios, que possuem de vinte minutos à uma hora de duração, mas esses números variam. O número de temporadas também varia e depende, principalmente, da audiência (há séries que estão no ar há muito mais de 20 anos e outras que foram canceladas antes do término da primeira temporada, por exemplo).

⁴ A versão utilizada neste trabalho é uma tradução da “Edições Texto e Grafia”, uma editora de Lisboa. Em razão disso, algumas palavras foram traduzidas para o português de Portugal. Nas citações diretas optamos por transcrever da mesma forma que está na versão utilizada.

Atualmente, muitos países produzem suas próprias séries televisivas, não obstante, no Brasil, as séries que mais fazem sucesso são as norte-americanas, as britânicas e as brasileiras, apesar de, as telenovelas e minisséries ainda serem a grande preferência nacional. Neste trabalho, nós optamos por utilizar, como principais exemplos, as séries televisivas norte-americanas, pois, assim como Esquenazi (2011), acreditamos que a produção seriada norte-americana ainda está à frente de outras produções nacionais e internacionais, que, muitas vezes, as copiam, como, por exemplo, no caso das séries televisivas brasileiras “Alô, doçura!”⁵ e “Donas de casa desesperadas”⁶. Segundo Esquenazi (2011, p. 11),

temos de reconhecer que a exploração americana do campo das séries continua a ser incomparável. Ao longo do tempo, manteve-se ambiciosa e plena de ensinamentos. Tanto no plano dos modelos de produção, da invenção narrativa e genérica, da consciência de questões culturais, políticas, feministas, econômicas e sociais, como no da exploração de territórios ficcionais inéditos (...).

Além disso, como afirma o sociólogo da cultura, os norte-americanos foram os primeiros a compreender “que a noção de série se adapta perfeitamente às formas de difusão da televisão” (p. 9). Em 1951, produções que antecederiam as séries como as conhecemos hoje, como a *sitcom*⁷ “I Love Lucy”⁸, já começavam a ser exibidas e a fazer grande sucesso. Não obstante, vale ressaltar que, a noção de série não teve início apenas com “I Love Lucy”. Segundo Harumi e Medeiros (2014), antes dessa famosa *sitcom*, outros programas no formato seriado já estavam sendo produzidos, como “What Happened to Mary”⁹, de 1912, “The Queen’s Messenger”¹⁰, drama de 1928, “The Goldbergs”¹¹, de 1949, e “The Guiding Light”¹², exibido apenas em 1952 na televisão, porém produzido anteriormente.

⁵ Seriado brasileiro exibido de 1953 a 1964, inspirado na *sitcom* norte-americana “I Love Lucy”.

⁶ Adaptação do seriado norte-americano “Desperate Housewives”, produzida em 2007 pela Rede TV.

⁷ Abreviatura da expressão *situation comedy*. Utilizada para designar uma série de TV de humor encenada em ambientes comuns com personagens comuns.

⁸ *Sitcom* da CBS, criada por Jess Oppenheimer, Bob Carroll, Jr. e Madelyn Davis, iniciada em 1951 e finalizada em 1960. Recebeu diversos prêmios e é considerada como um dos programas mais assistidos da TV norte-americana.

⁹ Produzido pela Edison Studios, é considerado como o primeiro seriado norte-americano. Desenrola-se em 12 episódios contínuos.

¹⁰ De J. Harley Manners, exibido no canal W2XB (da General Electric's WGY), foi o primeiro programa de drama televisionado nos Estados Unidos.

¹¹ Comédia transmitida na rádio de 1929 a 1946 e, posteriormente, adaptada para televisão de 1949 a 1956, pela CBS.

De forma geral, podemos dizer que, a história dos seriados televisivos funde-se com a história da televisão, principalmente da televisão norte-americana. Pensando cronologicamente poderíamos estabelecer o tempo dos pioneiros entre 1951 e 1960, antes do domínio dos chamados *Big Three* (NBC, CBS e ABC), que ocorre de 1960 a 1980, seguido do período da segunda idade de ouro, quando acontece um avanço das cadeias por cabo obrigando algumas transformações na produção, no período de 1980 a 1992 e, finalmente, de 1992 até os dias atuais, com a entrada da FOX e o desenvolvimento dos canais HBO e Showtime. Apesar das diferenças, podemos afirmar que, todos esses períodos têm um ponto em comum: a busca pelo equilíbrio entre convenção e inovação (ESQUENAZI, 2011).

1.2.1 O tempo dos pioneiros

Consoante Esquenazi (2011), nos anos do pós-guerra é quando a televisão norte-americana realmente começa a se desenvolver. Inicialmente, a difusão da televisão conhece êxito dentro dos bares e tabernas, localizados nos centros urbanos, sendo assim a recepção da televisão começa a se desenrolar mais no espaço público do que no privado e com uma audiência majoritariamente masculina, entretanto de várias classes sociais. No início dos anos 1950 isso começa a mudar e, na sala de estar, o rádio é substituído pelo televisor. Nesta mesma época, começam a surgir os seriados televisivos pioneiros, que nascem do rádio, em um período em que o conceito de série ainda não havia se imposto.

Segundo Arthurs (2004, p.1, tradução nossa),

a televisão é um meio de massas cujas rotinas institucionais foram formadas na década de 1940 e 1950 a partir de um conjunto de práticas e normas que assumiu uma audiência de família de classe média com padrões tradicionais de comportamento de gênero. Estas famílias foram imaginadas como famílias nucleares, com uma televisão na sala de estar que a família assistia junta, exceto durante o dia quando o marido e os filhos mais velhos poderiam estar fora no trabalho. Logo, representações explícitas de atividade heterossexual, ou mesmo a menção de outros comportamentos sexuais mais desviantes, eram impensáveis para um meio que transmitia os valores fundamentais da sociedade a partir do domínio público para o domínio privado da casa da família.

¹² Atualmente, conhecido apenas como "Guiding Light", foi um seriado norte-americano no formato *soap opera*, premiado pelo Guinness como a mais duradoura série dramática, tendo ficado no ar por 72 anos. Criado por Irna Phillips na NBC e, posteriormente, movido para a CBS.

Tanto a televisão como as séries televisivas precisaram então se adaptar aos gostos do novo público, formado agora, principalmente, por famílias aspirantes a classes médias. Os programas televisivos procuravam se conciliar com a rotina e os ritos familiares, oferecendo aos telespectadores encontros pontuais. Logo, é possível afirmar que, a história dos seriados televisivos também se relaciona com a história da vida familiar. Segundo Esquenazi (2011, p. 22), “a família apropria-se dos programas tornando-os elementos do seu modo de vida; e os programas, transformados ou digeridos pela subcultura familiar, acabam por representar a sua situação, as suas aparições ou reivindicações”.

E dessa necessidade de criar uma programação que possa reunir a família em frente ao televisor e que seja apropriada tanto aos adultos quanto às crianças é que surgem as primeiros *sitcoms* de famílias televisivas, como “The Ruggles”¹³, de 1949, que “desenrola-se quase totalmente na sala de estar familiar, imitando assim a situação dos telespectadores: as aventuras da família Ruggles eram semelhantes às dificuldades vividas pelo seu público” (ESQUENAZI, 2011, p. 19). Esse gênero se demonstrou (e ainda se demonstra) eficaz, porém a forma como esses programas eram produzidos precisou de diversos ajustes até que encontrasse um equilíbrio satisfatório tanto para os produtores, quanto para o público.

Ao mesmo tempo em que as primeiras *sitcoms* começavam a surgir, outro gênero também despontava, eram “os dramas produzidos no interior de antologias por um patrocinador específico” (ESQUENAZI, 2011, p. 19), que começavam a ser produzidos em 1951 e que são equivalentes aos dramas atuais. Ainda segundo Jean-Pierre Esquenazi (2011, p. 20),

acarinhados pelos críticos dos grandes jornais e propondo geralmente temáticas sociais e políticas ambiciosas, os historiadores chamam-lhe a primeira era de ouro da televisão. Contudo, obtêm um êxito relativo face às comédias familiares, de inspiração mais popular e festiva, igualmente mais conviviais.

As séries de TV produzidas no tempo dos pioneiros ressaltavam, segundo Silva Jr. (2005), o *american way of life*, com temáticas que não fugiam de um modelo conservador. “I Love Lucy”, que mostrava a vida de um casal que tudo superava

¹³ *Sitcom* do canal ABC iniciada em Novembro de 1949 e finalizada em Junho de 1952.

através do amor, e "Father Knows Best"¹⁴ (1954), que narrava o cotidiano de uma família tradicional norte-americana (pai provedor, mãe dona-de-casa e três filhos), por exemplo, enalteciam o conservadorismo e os sonhos da classe média, enquanto "Dragnet"¹⁵ (1951), que tinha como enredo o cotidiano de investigadores da polícia de Los Angeles, e "Adventures of Superman"¹⁶ (1951), que exibia as aventuras do famoso super-herói criado para os quadrinhos em 1938, exaltavam a importância da justiça e do cumprimento das leis.

É nesse período também que se definiu o tempo de duração de cada episódio de uma série, o qual perdura até hoje. Já nos anos 1950, comédias tinham episódios de aproximadamente vinte minutos, enquanto dramas e séries de aventura de quarenta minutos. Apesar de poucas séries televisivas terem surgido neste período, o êxito daquelas que foram produzidas mostrou aos grandes estúdios o futuro promissor que as séries televisivas lhes reservavam. Segundo Esquenazi (2011), séries como "I Love Lucy" e "Dragnet" "mostram como se pode continuar a fazer cinema na televisão, passando do filme para a série. A era da transmissão em direto termina em finais dos anos 1950 e começa então o reinado do suporte filme para a produção de ficção televisiva" (p. 50).

1.2.2 O domínio dos Big Three

A partir dos anos 60, começa o período dominado pelas grandes redes, mais especificamente, NBC, CBS e ABC. Como aponta Esquenazi (2011), a produção das séries televisivas sempre implicou, de forma bem explícita, em acordos culturais e econômicos entre diferentes instâncias, visto que as séries de TV são produtos culturais e, como qualquer produto cultural, possuem também um valor mercantil. No caso norte-americano, neste período, especificamente, os estúdios de produção das séries televisivas precisaram lidar, de forma ainda mais enfática, com as exigências das grandes redes, NBC, ABC e CBS (agora chamada FOX), que, por sua vez, eram inspiradas pelos grandes anunciantes.

¹⁴ Série exibida pela CBS de 1954 a 1960. Teve início no rádio, em 1949. No Brasil, já foi exibida pela TV Tupi, Rede Globo e TV Cultura, com o título "Papai sabe tudo".

¹⁵ Considerado o mais influente drama policial na história do rádio e da televisão norte-americana, "Dragnet" foi exibido pelo canal NBC (1951 a 1959 e 1967 a 1970), por Syndicates (1989 a 1991) e pelo canal ABC (2003 a 2004).

¹⁶ Primeira série sobre o Superman produzida para TV. Foi exibida de 1951 a 1958, não teve continuação depois da morte de George Reeves, ator que interpretava o super-herói.

Neste período, o circuito de produção das séries ocorria da seguinte forma: um produtor que trabalhava para um estúdio ou um produtor independente tinha a ideia de um projeto que era proposto a uma das grandes redes. Essa rede sondava os anunciantes e aprovava ou não o financiamento de um episódio piloto e, eventualmente, uma primeira temporada, e os anúncios, que apareciam durante a exibição do programa, pagavam as grandes redes. Ou seja, as redes tinham um papel central nesse processo. Essa dinâmica fazia com que os produtores das séries não tivessem lucro e recebessem das redes, em muitos casos, o suficiente para pagar apenas as despesas (ESQUENAZI, 2011).

Sobre os temas presentes nas séries deste período, Silva Jr. (2005) afirma que, até a primeira metade dos anos 60, pouco se alteraram daquilo que já aparecia nas séries do tempo dos pioneiros. As séries de comédia, em geral, continuavam ressaltando os valores da família norte-americana de classe média, enquanto as séries dramáticas permaneciam extremamente maniqueístas. São destaques deste período as séries "Bewitched"¹⁷, de 1964, que narra a história da bruxa Samantha, que resolve abrir mão de seus poderes mágicos para ter uma vida normal ao lado do marido, que é um simples mortal, e "I dream of Jeannie"¹⁸, criada em 1964, que conta as aventuras de Jeannie, uma gênio da lâmpada e seu amo, Major Nelson, o qual ela faz de tudo para conquistar.

Em 1964, recebem destaque, igualmente, duas séries que também retratavam a vida familiar, porém de famílias menos tradicionais: "The Addams Family" (no Brasil, "A Família Addams"), que ficou no ar de 1964 a 1966, e tinha como enredo o cotidiano de uma família com hábitos incomuns e mórbidos, e "The Munsters" (no Brasil, "Os Monstros"), que também foi exibida durante o mesmo período e, ao mesmo tempo em que retratava uma família tentando viver como uma típica família trabalhadora de classe média do subúrbio das grandes cidades, satirizava a família de classe média norte-americana. Ambas permaneceram no ar por pouco tempo e o fato dos episódios serem em preto e branco foi apontado como a principal causa de sua baixa audiência, apesar da posterior popularidade.

¹⁷ No Brasil, "A Feiticeira". Ficou no ar de 1964 a 1972 e foi criada por Sol Saks. É uma das mais conhecidas séries de TV norte-americana, assistida, até hoje, em todo mundo. Em 2005, teve seu enredo adaptado para um filme de mesmo nome, protagonizado por Nicole Kidman.

¹⁸ "Jeannie é um gênio", no Brasil. Possui cinco temporadas que se estenderam de 1965 a 1970. Foi criada em 1964 por Sidney Sheldon.

A partir da segunda metade da década de 60, começa a surgir um número cada vez maior de séries televisivas com temáticas mais inovadoras e, até mesmo, mais ousadas. Para Silva Jr. (2005), recebem destaque as séries de ficção científica que, inspiradas no sucesso de "The Twilight Zone"¹⁹, de 1959, se aprofundam em temas mais polêmicos. A mais importante e influente delas é "Star Trek"²⁰, criada, em 1966, por Gene Rodenberry, que abordou vários temas notáveis como racismo, nacionalismo e guerra, o que, na época, despertou o interesse do público jovem. A série gerou grande polêmica ao exibir o primeiro beijo inter-racial da história da televisão, entre um homem branco e uma mulher negra. Como aponta Esquenazi (2011), "Jornada nas Estrelas"

(...) inscreve-se numa grande tradição americana, a da ficção científica. Sobretudo durante o maccarthysmo, a ficção científica foi um refúgio para argumentistas ou escritores que recusavam alienar a sua liberdade de expressão política. A coberto de invasões extraterrestres, monstros surgidos das entranhas da Terra ou guerras interplanetárias, conservam uma voz liberal do país (p. 40).

Também na segunda metade da década de 60, com o advento da cultura pop, surgem algumas séries de comédia que testam inovações, como "Get Smart" e "Batman" (SILVA Jr., 2005). "Get Smart", no Brasil "Agente 86", é uma série televisiva inspirada pelo sucesso dos filmes de James Bond, que trata também de temas como espionagem e Guerra Fria, porém de forma cômica. Teve duração de cinco temporadas (de 1965 a 1970) e ganhou diversos prêmios. "Batman", no Brasil "Batman e Robin", satirizava os super-heróis que, nos quadrinhos, tinham um ar mais sério. Foi exibida de 1966 a 1968. Inicialmente, teve um sucesso estrondoso, visto que os episódios tinham continuação, contudo, posteriormente, perdeu a audiência e acabou sendo encerrada após três temporadas.

A partir dos anos 1970, algumas transformações ocorrem no circuito de produção das séries televisivas, principalmente, após entrar em vigor, em 1971, a lei dos direitos audiovisuais. Segundo Esquenazi (2011, p. 51), neste período, "não só

¹⁹ No Brasil, "Além da Imaginação", apresentava histórias de ficção científica, suspense, fantasia e terror. Sua transmissão original ocorreu de 1959 a 1964, porém algumas continuações foram produzidas após esse período. Foi criada por Rod Serling e dirigida por Stuart Rosenberg.

²⁰ "Jornada nas Estrelas", no Brasil, foi uma série de TV produzida pela Desilu Productions (firma fundada por Lucille Ball, protagonista de "I Love Lucy") e, posteriormente, pela Paramount Television, exibida de 1966 a 1969. A série foi quase cancelada, algumas vezes, devido ao baixo índice de audiência, porém, após campanhas de fãs, continuou a ser exibida e acabou se tornando uma das séries mais influentes de todos os tempos, tendo deixado um enorme legado.

as redes adquirem os direitos apenas para um pequeno número de transmissões, como também os produtores podem vender os seus direitos às estações locais, não episódio por episódio, mas em bloco (...)"'. A produção de séries começava então a render muito dinheiro, visto que aquelas que se conservavam na rede por pelo menos noventa episódios podiam, a partir de agora, ser retransmitidas livremente, gerando assim receitas satisfatórias aos produtores.

A maior concorrência entre as grandes redes também estava beneficiando os produtores independentes. Em nome da própria sobrevivência, as redes começavam a buscar produtos novos, que fossem além daquilo que já era conhecido do público, o que dava maior liberdade aos produtores de séries de testarem os limites da convencionalidade (ESQUENAZI, 2011). Comédias como "The Mary Tyler Moore Show"²¹ (1970), a primeira com uma protagonista feminina solteira e independente, "All in the Family"²² (1971), que subvertia o modelo convencional de pai de família e abordava temas como racismo, homossexualidade e feminismo, e "M*A*S*H"²³ (1972), que fazia duras críticas à instituição militar, começavam a surgir e fazer grande sucesso nos Estados Unidos (SILVA Jr., 2005).

A década de 1970 é também marcada pela produção de duas outras séries televisivas que possuíam personagens femininas que, apesar de seguirem os padrões de beleza e esbanjarem sensualidade, eram mulheres independentes, inteligentes e corajosas, "Wonder Woman"²⁴ (1975), protagonizada por Lynda Carter (Miss Mundo EUA em 1972) e "Charlie's Angels"²⁵ (1976), que contava a história de três espãs da Agência de Detetives "Charles Townsend". Silva Jr. (2013) aponta também uma evolução das séries policiais que, a partir deste momento, começavam a ter protagonistas com caráter menos inflexível, como é o caso de "The Rockford

²¹ *Sitcom* criada por James L. Brooks e Allan Burns, para o canal CBS, que ficou no ar de 1970 a 1977 e recebeu diversos prêmios. No Brasil, foi exibida pela Rede Globo.

²² Baseada no seriado britânico "Til Death Us Do Part" da BBC, essa *sitcom*, produzida por Norman Lear, ficou no ar de 1971 a 1976. Recebeu diversos prêmios e ficou muito popular nos Estados Unidos, tendo sido eleita como "o quarto melhor programa de todos os tempos", em 2002, pela revista "TV Guide".

²³ Premiada série televisiva, do gênero comédia dramática, exibida de 1970 a 1983 pela CBS. A série tinha como alvo a Guerra do Vietnã que, naquele momento, atingia o seu auge, não obstante abordava uma guerra anterior a essa: a Guerra da Coréia.

²⁴ No Brasil, "Mulher-Maravilha". Começou com um projeto piloto de duas horas em 1975 que, devido a sua fidelidade aos quadrinhos, fez muito sucesso. Posteriormente, foram produzidos mais quinze episódios, os quais não fizeram sucesso e culminaram no cancelamento da série. Em 1977, a CBS lançou uma nova versão da série "The New Adventures of Wonder Woman", que permaneceu no ar até 1979.

²⁵ "As Panteras", no Brasil, é uma série televisiva produzida por Aaron Spelling e Leonard Goldberg, que ficou no ar de 1976 a 1981. No Brasil, foi exibida pela Rede Globo a partir de 1977.

Files"²⁶ (1974) e "Starsky and Hutch"²⁷ (1975). O final da década tem como destaque "Fantasy Island"²⁸ (1978) e "Hart to Hart"²⁹ (1979).

1.2.3 A segunda idade de ouro

O início dos anos 1980 marcaram novamente transformações nos modos de criação, produção e exibição das séries de TV, especialmente após o surgimento da televisão por cabo e o começo da difusão dos videogravadores. As grandes redes começavam a perder sua audiência, enquanto canais por cabo, como a HBO, que, neste momento, ainda não produziam séries televisivas, despertavam rapidamente o interesse dos norte-americanos (o que não impediu o surgimento de uma quarta rede televisiva, a FOX). Como efeito dessa concorrência, as grandes redes começaram a investir em séries televisivas melhores e mais suscetíveis de atrair um público mais endinheirado, o que beneficiou diretamente os produtores de séries de qualidade (ESQUENAZI, 2011).

No início da década de 80, época da eleição do republicano Ronald Reagan como presidente dos Estados Unidos, destacam-se, entre as séries policiais, "Hill Street Blues"³⁰ (1981), que não teve grande repercussão entre o público, todavia foi bem recebida pela crítica especializada, e, entre as *sitcoms*, "Cheers"³¹ (1982), que inicia seguindo o modelo conservador de suas antecessoras, entretanto, a partir da quarta temporada, começa a tratar as convenções sociais de forma mais cômica e irreverente (SILVA Jr., 2005). Ainda sobre este período, Jean-Pierre Esquenazi (2011, p. 53) aponta que,

a nova política das séries tem uma consequência muito importante: reduz-se a vigilância muito apertada que até então era exercida

²⁶ No Brasil, "Arquivo Confidencial". Ficou no ar de 1974 a 1980.

²⁷ No ar de 1975 a 1979, é uma famosa série policial criada por William Blinn e produzida pela Spelling-Goldberg Productions. No Brasil, ficou conhecida como "Starsky & Hutch - Justiça em Dobro".

²⁸ Criada por Gene Levitt e produzida por Aaron Spelling e Leonard Goldberg, "A Ilha da Fantasia" (no Brasil) ficou no ar de 1978 a 1984.

²⁹ Criada por Sidney Sheldon, "Hart to Hart", no Brasil "Casal 20", foi ao ar entre 1979 e 1984. Narrava a história de um casal milionário que tinha como principal passatempo o trabalho de detetive. Fez muito sucesso, tanto nos EUA, quanto no Brasil.

³⁰ Foi exibida de 1981 a 1987 pela NBC. Ganhou 52 Emmys dos 98 ao qual foi indicada e influenciou muitas séries dramáticas posteriores.

³¹ Foi exibida de 1982 a 1993 pela NBC. É considerada como uma das mais influentes séries de TV, tendo sido exibida durante 11 temporadas. Demorou a consolidar-se e quase foi cancelada após a primeira temporada, não obstante conquistou a crítica e o público, com o passar do tempo.

sobre o conteúdo da produção. Os estereótipos e as convenções vão sendo abandonados. *The Cosby Show*³² e as suas personagens afro-americanas são um grande sucesso. Nesta série, fala-se de sexualidade e começa-se a mostrar a nudez. São também discutidos os problemas sociais e pessoais provocados por certas doenças como o cancro de mama. Esta abertura marca o início de um fenómeno que culminará nas séries do fim do milênio.

Outra série de 1984, que também conquistou não só os críticos como o público, foi "Miami Vice", que retratava o submundo da corrupção, dos cartéis e do tráfico de drogas, onde a criminalidade era combatida pelos detetives Sonny, Rico e sua equipe. Essa série televisiva, que ficou no ar de 1984 a 1989, ficou conhecida pelo estilo, glamour, videocliques de Rock e pelas diversas participações especiais de artistas famosos. Do meio até o fim dos anos 80, podemos destacar "MacGyver"³³ (1985), que narrava as aventuras do agente secreto Angus MacGyver, "L.A. Law"³⁴ (1986), drama de tribunal que abordava temas polêmicos como aborto, racismo e abuso sexual, "Thirtysomething"³⁵ (1987), concebida para agradar, principalmente, à geração dos *yuppies*³⁶, e "The Wonder Years"³⁷ (1988), que enfatizava os eventos históricos e as questões sociais dos anos 60.

Entre o final dos anos 1980 e o início dos anos 1990, surgem quatro séries televisivas que, certamente, marcaram a história das séries de TV norte-americanas influenciando diversas séries televisivas posteriores: "Seinfeld" e "The Simpsons", de 1989, e "Twin Peaks" e "Beverly Hills, 90210", de 1990. Sucesso entre a crítica e o público, "Seinfeld", *sitcom* criada por Larry David e Jerry Seinfeld (protagonista da série) e exibida de 89 a 98 pela NBC, narrava as aventuras vividas por um grupo de quatro amigos nova iorquinos com personalidades controversas e características de anti-heróis. Silva Jr. (2005) aponta que, a fórmula pioneira, o ritmo ágil e os elaborados roteiros fizeram com que ela passasse de uma *sitcom* de audiência

³² Transmitida originalmente pela NBC, essa *sitcom* foi ao ar de 1984 a 1992. No Brasil, foi exibida pela Band.

³³ Criada por Lee David Zlotoff, essa série foi exibida de 1985 a 1992 pela ABC.

³⁴ Criada por Steven Bochco e Terry Louise Fisher, foi exibida pela NBC de 1986 a 1994. Fez grande sucesso entre o público e os críticos, tendo recebido 15 Emmys ao longo de sua existência.

³⁵ Exibida de 1987 a 1991 pela ABC. Tratava das dificuldades existenciais de um pequeno grupo de homens e mulheres, de aproximadamente 30 anos, que não tinham muitos problemas financeiros.

³⁶ É uma redução da expressão inglesa "*Young Urban Professional*". Nos fins da década de 80 e em parte da década de 90 referia-se a jovens profissionais bem-sucedidos com um estilo de vida moderno e sofisticado.

³⁷ No Brasil, "Anos Incríveis". Foi criada por Carol Black e Neal Marlens e exibida de 1988 a 1993 na ABC. Tinha como personagem principal Kevin Arnold que, adulto e experiente, narrava diversos acontecimentos de sua adolescência.

inexpressiva para líder de audiência, fazendo com que todas as séries posteriores conservassem um pouco de “Seinfeld”.

Apesar de, diferentemente das outras séries citadas, “The Simpsons”, no Brasil “Os Simpsons”, ser uma *sitcom* de animação para adultos, julgamos importante fazer uma menção a essa que é a mais antiga série ainda em transmissão no horário nobre. Criada por Matt Groening³⁸, essa série da FOX, exibida há vinte e sete anos de forma ininterrupta, satiriza não apenas a cultura e o estilo de vida da classe média norte-americana, mas também diversos aspectos da condição humana. Temas como meio ambiente, política, educação, indústria do entretenimento e religião foram e ainda são explorados por essa premiada série amplamente vista como uma das melhores de todos os tempos. O sucesso de “The Simpsons” incentivou a produção de outras *sitcoms* de animação, o que levou, no final dos anos 90, a criação e exibição de “South Park”³⁹ e “Family Guy”⁴⁰.

Com apenas duas temporadas, entre 90 e 91, “Twin Peaks”, “série nascida de uma carta branca dada pela ABC ao cineasta muito na moda David Lynch, é outro exemplo da nova política dos estúdios” (ESQUENAZI, 2011, p. 53). A série, criada por Lynch em conjunto com Mark Frost, segue a investigação de um agente do FBI sobre o assassinato de uma popular estudante de colegial. Segundo Harumi e Medeiros (2014), o projeto inicial de Lynch e Frost era levar às telas a biografia de Marilyn Monroe, porém após o fracasso desse projeto, por não conseguirem os direitos do livro, começaram a trabalhar em “Twin Peaks”. Em decorrência disso, a série possui vários elementos que remetem a história de Monroe. Sucesso entre o público e a crítica, essa revolucionária série, que tinha o psicodelismo como marca registrada, influenciou muitos seriados posteriores.

“Beverly Hills, 90210” (no Brasil, “Barrados no Baile”) é uma série de TV norte-americana criada por Aaron Spelling, E. Duke Vincent e Darren Star⁴¹ e

³⁸ Também criador da *sitcom* animada de ficção científica “Futurama”, exibida de 1999 a 2007 pela FOX e de 2008 a 2009 e em 2013 pela Comedy Central.

³⁹ *Sitcom* norte-americana para adultos criada por Trey Parker e Matt Stone para o canal Comedy Central. Transmitida de agosto de 1997 até o presente, totalizando 19 temporadas. Como “Os Simpsons”, essa série faz diversas críticas que abrangem variados assuntos, porém através de humor negro, satírico, cruel e surreal.

⁴⁰ *Sitcom* de animação norte-americana criada por Seth MacFarlane e transmitida de 1999 a 2002 e de 2005 até o presente pela FOX. Muito comparada à série “Os Simpson”, “Uma família da pesada”, no Brasil, ganhou fama fazendo paródias da cultura pop norte-americana.

⁴¹ Em 2008, produziu, em conjunto com Rob Thomas, uma releitura de “Beverly Hills, 90210” com a mesma história da série original, porém com atores diferentes e temas mais atuais para o fim dos

transmitida de 1990 a 2000 pela FOX. Essa popular série televisiva teve como enredo as experiências e os conflitos de um grupo de adolescentes de uma rica comunidade em Beverly Hills, desde a época do colegial até o fim da faculdade, abordando temas polêmicos (principalmente para a época) como uso de drogas, alcoolismo, gravidez precoce e suicídio. Segundo Harumi e Medeiros (2014, p. 29),

Beverly Hills, 90210 foi importante ao apresentar a turma dos populares da escola, fazendo com que os telespectadores se sentissem parte, definindo um gênero adolescente que é extensamente explorado na televisão nos dias de hoje. A série acertou em trazer um conteúdo para uma faixa etária da população responsável pelo consumo e ditou moda, regras de comportamento e assuntos debatidos entre os jovens da época.

Consoante Esquenazi (2011), os produtores de séries de TV dessa época são, simultaneamente, herdeiros, dos gêneros e hábitos das séries predecessoras, e inovadores, ao passo que criam novas maneiras de tratar esses gêneros e as personagens. É também neste período que o poder do escritor se afirma sobre o que é produzido, visto que muitos escritores transformam-se agora em produtores para garantir maior controle sobre sua criação. Finalizando a segunda idade de ouro, que, segundo Esquenazi (2011), vai de 1980 a 1992, destacamos ainda quatro séries de TV norte-americanas que fizeram grande sucesso no Brasil: "The Fresh Prince of Bel-Air"⁴² ("Um maluco no pedaço") e "Law & Order"⁴³ ("Lei & Ordem"), de 1990, e "Blossom"⁴⁴ e "Dinosaurs"⁴⁵ ("Família Dinossauros"), de 1991.

1.2.4 A FOX e os canais HBO e Showtime

anos 2000, que recebeu o nome de "90210". Essa releitura foi exibida de 2008 a 2013 pelo canal The CW.

⁴² Série televisiva de comédia criada por Andy Borowitz e Susan Borowitz e produzida pela NBC. Foi exibida de 1990 a 1996. No Brasil, estreou apenas em 2000, no SBT. Foi responsável pela revelação do ator Will Smith.

⁴³ Série de drama criminal criada por Dick Wolf e transmitida pela NBC de 1990 a 2010, totalizando 20 temporadas. Devido ao grande sucesso vários *spin-offs* e adaptações foram produzidos, transformando "Law & Order" em uma rentável franquia.

⁴⁴ Série de comédia criada por Don Reo e exibida de 1991 a 1995 pela NBC. A série tinha como enredo os dilemas de uma adolescente de 15 anos, interpretada pela atriz Mayim Bialik, que, atualmente, faz grande sucesso em "The Big Bang Theory". No Brasil, começou a ser exibida em 1997, pelo SBT.

⁴⁵ Série de comédia criada por Jim Henson, Michael Jacobs e Bob Young e exibida pela ABC de 1991 a 1994. Apesar de ter sido concedida como um programa infantil, também agradou ao público jovem e adulto ao fazer críticas ao *american way of life*. No Brasil, foi exibida inicialmente pela Rede Globo, a partir de 1992, posteriormente, foi exibida pelo SBT e pela Rede Bandeirantes.

A partir de 1992, tem início a última fase, apontada por Esquenazi, da história das séries de TV norte-americanas. Ela compreende todas as séries produzidas de 92 até o presente, que, no caso, refere-se ao ano de 2010, quando o livro “As Séries Televisivas” foi originalmente publicado. De acordo com Silva Jr. (2005), esse período é marcado pela ampliação do mercado de TV a cabo e, em decorrência disso, a diversificação das atividades da HBO, que passa de mera exibidora de seriados à produtora de suas próprias séries. A primeira delas a se sobressair foi “The Larry Sander Show”, criada por Garry Shandling e Dennis Klein e exibida de 1992 a 1998, que fazia uma sátira com os bastidores dos *talk shows* e recebia personalidades que interpretavam a si mesmas de forma parodiada. Do mesmo ano, merece destaque a série exibida pela NBC “Mad about you”⁴⁶.

Silva Jr. (2005) afirma que as mudanças nas séries dramáticas sempre vieram de forma mais lenta e só na primeira metade dos anos 90 é que as séries policiais aderiram ao estilo mais ácido e menos maniqueísta de “Hill Street Blue”, como é o caso de “NYPD Blue” (no Brasil, “Nova York Contra o Crime”), também criada por Steven Bochco e exibida de 93 a 2005 pela ABC, e “Homicide: Life in the Street” (no Brasil, “Homicídio”), criada por Paul Attanasio e exibida de 93 a 99 pela NBC. O ano de 93 fica também marcado pelo retorno à ficção científica com uma série que teve papel fundamental na repopularização das séries televisivas norte-americanas no Brasil, “The X-Files” (no Brasil, “Arquivo X”), criada por Chris Carter e exibida pela FOX de 93 a 2002, que teve forte influência de “Twin Peaks”.

No ano de 94, esse estilo mais ácido e menos maniqueísta foi adotado também pelos dramas médicos, que passaram, cada vez mais, a explorar a parte mais humana desses profissionais e a retratar personagens de caráter mais complexo e duvidoso (SILVA JR., 2005), como é o caso de “Chicago Hope”⁴⁷ e “ER”⁴⁸. Esse ano também foi marcado pela estreia de “My So-Called Life”⁴⁹, drama adolescente que teve pouca audiência, no entanto ganhou um *status cult*, por tratar

⁴⁶ No Brasil, “Louco por você”. É uma *sitcom* criada por Paul Reiser e Danny Jacobson e exibida de 1992 a 1999, que tinha como enredo o cotidiano de um casal de nova iorquinos recém-casado e sem filhos.

⁴⁷ Criada por David E. Kelley e exibida de 1994 a 2000 pela CBS.

⁴⁸ Foi exibida de 1994 a 2009 pela NBC e criada pelo escritor e médico Michael Crichton (autor do romance “Jurassic Park”) com auxílio de Steven Spielberg e John Wells. Ganhou o título de série com maior número de indicações da história do EMMY, após ter sido indicada 123 vezes, das quais ganhou 22 vezes. No Brasil, ficou conhecida como “Plantão Médico”.

⁴⁹ Foi criada por Winnie Holzman e exibida de agosto de 1994 a janeiro de 1995 pela ABC. Foi cancelada em maio de 1995, após 19 episódios, devido à baixa audiência. No Brasil, ficou conhecida como “Minha vida de cão”.

de temas sociais importantes e polêmicos, como alcoolismo, bullying, censura, adultério, homofobia, abuso infantil, entre outros, e "Ellen"⁵⁰, *sitcom* protagonizada por Ellen DeGeneres que, em 1997, fez história na televisão e gerou controvérsias, quando a comediantes se assumiu homossexual na ficção e na vida real⁵¹.

Contudo, sem dúvida, a mais importante série televisiva norte-americana do ano de 1994 foi "Friends", originalmente exibida de 94 a 2004 pela NBC e criada por David Crane e Marta Kauffman, que, ao estilo de "Seinfeld", retomou a ideia de um grupo de amigos vivendo em Nova Iorque, porém com uma abordagem mais convencional. Segundo Harumi e Medeiros (2014), um dos principais motivos do sucesso dessa série televisiva foi a habilidade dos atores, até então desconhecidos, de fazer com que os personagens ganhassem vida, facilitando assim a identificação do público. "Friends" teve um grande impacto cultural durante o período em que foi transmitida e, além de ser uma das séries televisivas de maior audiência da história da televisão, foi uma das séries mais lucrativas.

De acordo com Esquenazi (2011), a partir de 1995, a política agressiva da HBO, progressivamente, começa a exercer um papel fundamental na história das séries de TV, promovendo importantes transformações. Esse canal a cabo começa a produzir séries televisivas de alta gama oferecendo meios consideráveis a criadores reconhecidos desse período e a conceber séries originais, tanto na forma como nos temas abordados, com temporadas menores, de doze a quinze episódios, utilizando o mesmo orçamento destinado a uma série de vinte e quatro episódios. Além disso, começa também a fazer uma grande publicidade em torno da liberdade de escolha dos seus autores e a exibir uma política de distinção, promovendo a ideia de que "HBO, *It's not TV*" (*slogan* utilizado pela emissora).

Essa estratégia de distinção, segundo o sociólogo da cultura, é ambígua, pois apesar de diferentes, as séries produzidas pela HBO não podiam fugir totalmente daquilo que já havia sido produzido até esse momento, visto que, fazendo isso, eles corriam o risco de não agradar ao público, e também porque os motivos que levaram a HBO a produzir séries televisivas eram os mesmos que faziam das séries os programas favoritos das grandes redes: elas traziam estabilidade e regularidade,

⁵⁰ *Sitcom* exibida de 1994 a 1998 pela ABC.

⁵¹ O impacto dessa revelação foi tão grande que, a partir do episódio onde ela é feita, o canal ABC começou a exibir avisos antes do início da *sitcom*, a fim de alertar os pais sobre a natureza do programa. A revelação é vista também como o principal motivo para a repentina queda de audiência, que, no ano seguinte, levou ao cancelamento da série.

além de serem extremamente rentáveis. Além disso, séries anteriores as séries da HBO, produzidas pelas grandes redes, já mostravam ambição e qualidade, ou seja, a HBO não foi a primeira a promover esse tipo de produto. Ainda assim, podemos dizer que, “a política da HBO, sem romper com um movimento já plenamente iniciado, o acelerou” (ESQUENAZI, 2011, p. 54).

Abaladas por isso, as grandes redes, como NBC, FOX e The WB, começaram então a produzir, cada vez mais, séries de qualidade, algumas vezes seguindo os modelos da HBO, outras apostando na convencionalidade e no retorno aos modelos mais tradicionais. O ano de 1995, por exemplo, ficou marcado por duas importantes séries televisivas que fizeram sucesso tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, o drama mitológico “Hercules: The Legendary Journeys” (no Brasil, “Hércules: A Lendária Jornada”), criado por Christian Williams, e seu spin-off⁵² “Xena: Warrior Princess” (no Brasil, “Xena: A Princesa Guerreira”), produzido pelos Estados Unidos em parceria com a Nova Zelândia e criado por Robert Tapert e John Schulian, ambas exibidas pelo canal USA Network (no Brasil, Universal Channel), a primeira de 1995 a 1999 e a segunda de 1995 a 2001.

No ano de 1996, as *sitcons* voltam a ter grande destaque. É o ano de estreia de “Everybody Loves Raymond” que, no Brasil, ficou conhecida como “Raymond e Companhia”, popular e premiada *sitcom*, criada por Philip Rosenthal e exibida pela CBS de 1996 a 2005, que fez sucesso invertendo a ideia dos seriados-família e explorando, principalmente, as falhas de caráter de suas personagens, sempre de forma bem humorada (SILVA JR., 2005). Importantíssima também é a *sitcom* de fantasia “Sabrina, the Teenage Witch” (no Brasil, “Sabrina, a Aprendiz de Feiticeira”), criada por Nell Scovell e exibida de 1996 a 2000 pela ABC e de 2000 a 2003 pelo canal The WB, que foi inspirada nos quadrinhos da Archie Comics, de mesmo nome, que tinham como protagonista uma adolescente que aos 16 anos descobre ser uma bruxa (premissa também da série).

Na mesma linha das séries protagonizadas por mulheres heroínas, em 1997, estreia uma das mais importantes e influentes séries televisivas da história, “Buffy the Vampire Slayer” (no Brasil, “Buffy, a Caça-Vampiros”), exibida de 1997 a 2001 pelo canal The WB e de 2001 a 2003 pelo canal UPN. Criada por Joss Whedon, um amante da cultura pop, a protagonista da série, uma adolescente que descobre ser

⁵² É uma série televisiva derivada de outra série, após um ou mais personagens terem grande destaque e ganharem seu próprio seriado televisivo.

uma caçadora de vampiros, foi inspirada em importantes personagens femininas como Xena e Kitty Pryde⁵³. Whedon criou um ícone feminista ao transformar a típica patricinha norte-americana (loira, atraente e ingênua) em uma destemida heroína. Além disso, a série também revolucionou ao usar demônios e seres sobrenaturais como metáforas para os problemas enfrentados por adolescentes em fase escolar. Em 1999, um *spin-off* foi produzido, "Angel"⁵⁴.

Indo na contramão do feminismo, no mesmo ano, David E. Kelley cria "Ally McBeal" que, no Brasil, ficou conhecida como "Ally McBeal: Minha Vida de Solteira". Segundo Harumi e Medeiros (2014), essa série, que narrava as aventuras de uma jovem advogada romântica e sentimental, recebeu duras críticas da imprensa, dos telespectadores e do movimento feminista do final dos anos 90, que afirmavam que ela reiterava o estereótipo negativo do sexo feminino, visto que sua protagonista, Ally, era uma mulher insegura, distraída e emocionalmente instável. Apesar disso, essa série permaneceu no ar por cinco anos, de 1997 a 2002, sendo exibida pela FOX. Do mesmo ano, do mesmo criador e igualmente importante é a comédia dramática "The Practice"⁵⁵, exibida de 97 a 2004 pela FOX, centrada nos parceiros e associados de uma firma de advocacia de Boston.

Também em 1997, a HBO produz sua primeira série dramática com duração de uma hora, "OZ", criada por Tom Fontana e exibida de 1997 a 2003, que tinha como proposta mostrar o cotidiano da prisão nova iorquina de segurança máxima Oswald, também conhecida como Oz, e de todas as suas subdivisões. Segundo Harumi e Medeiros (2014, p. 167),

desta narração saem algumas das cenas mais ousadas dos últimos anos na TV norte-americana. São sequências que exploram largamente, a cada episódio, o uso excessivo do palavrão, consumo de drogas pesadas, nudez masculina, canibalismo, homossexualidade, estupro masculino, AIDS e conflitos étnico-religiosos. São temas usados para tratar de ainda outros assuntos relacionados à vida dentro de uma prisão: o uso ineficaz da burocracia da lei, a natureza humana surgindo com a marginalização, a ausência da solidariedade, a luta pela sobrevivência, o valor da vida humana reduzido ao dinheiro, os direitos dos presos e a pena de morte.

⁵³ Personagem fictícia das histórias em quadrinhos do Universo Marvel, também conhecida como Shadowcat (no Brasil, Lince Negra).

⁵⁴ Série televisiva criada por Joss Whedon e David Greenwalt e exibida de 1999 a 2004 pelo canal The WB.

⁵⁵ Essa série deu origem ao *spin-off* de sucesso "Boston Legal", também criado por David E. Kelley e exibido de 2004 a 2008 pela ABC.

Um ano depois, em 1998, a HBO produz outra premiada série de TV, "Sex and the City"⁵⁶, criada por Darren Star e baseada no livro de mesmo nome de Candance Bushnell, exibida de 1998 a 2004. Essa série tinha como foco a relação entre quatro amigas nova iorquinas, na faixa dos 30 anos, solteiras e bem-sucedidas e inovou ao tratar, sem pudor, de um tabu na televisão: a liberdade sexual feminina. No mesmo ano, outras séries televisivas abordaram temas polêmicos, como "Will and Grace"⁵⁷, que narrava as aventuras e os conflitos de quatro amigos nova iorquinos, sendo que dois deles eram *gays*, "Charmed"⁵⁸, que narrava a história de três irmãs que se descobrem poderosas bruxas wicca, e "That '70s Show"⁵⁹, que tinha como enredo o dia-a-dia de um grupo de jovens dos anos 70 e foi uma das primeiras séries de TV a fazer uma alusão clara ao uso de maconha.

O ano de 1998 foi também marcado por outras duas famosas séries televisivas de drama que disputavam a atenção do público jovem e adolescente, "Dawson's Creek", criada por Kevin Williamson e exibida de 1998 a 2003 pelo canal The WB, "que fez sucesso entre o público ao apresentar a juventude com charme e doçura e romantizar as descobertas e a mudança para a fase adulta" (HARUMI; MEDEIROS, 2014, p. 69), e "Felicity", criada por J.J. Abrams e Matt Reeves e exibida de 1998 a 2002 também pelo canal The WB, que tinha como enredo as experiências da estudante Felicity Porter e tornou-se referência na cultura popular norte-americana após sua protagonista, interpretada pela atriz Keri Russell, cortar radicalmente os cabelos na segunda temporada da série.

Em janeiro de 1999, a HBO produz outra série televisiva que iria se tornar um marco na história da televisão, "The Sopranos" (no Brasil, "Família Soprano"). Criada por David Chase e exibida de 99 a 2007, essa aclamada série dramática tem como foco a vida de Tony Soprano, um mafioso ítalo-americano de Nova Jersey que, após um colapso nervoso, procura ajuda de uma terapeuta para conseguir lidar com seus problemas familiares e profissionais. Segundo Harumi e Medeiros (2014, p. 219), em "The Sopranos", "o bem e o mal se confundem", Tony Soprano é, ao mesmo tempo,

⁵⁶ Essa série deu origem ao *spin-off* "The Carrie Diaries", criado por Candance Bushnell e Amy B. Harris e exibido de 2013 a 2014 pelo canal The CW. Foi cancelado após o término da segunda temporada devido à baixa audiência.

⁵⁷ *Sitcom* criada por David Kohan e Max Mutchnick e exibida de 1998 a 2001 pela NBC.

⁵⁸ No Brasil, "Jovens Bruxas". Foi criada por Constance M. Burge e exibida de 1998 a 2006 pelo canal The WB.

⁵⁹ *Sitcom* criada por Mark Brazill, Bonnie Turner e Terry Turner e exibida de 1998 a 2006 pela FOX.

um assassino e um homem comum, um herói e um vilão. E, segundo as autoras, a partir disso, “não existe mais, em teoria, pretexto para personagens planas, para a dicotomia entre o bem o mal nas séries de TV” (p. 219).

A década de 90 termina tendo ainda três séries televisivas como destaque no ano de 1999, "Freaks and Geeks", comédia dramática criada por Paul Feig e exibida entre 99 e 2000 pela NBC, que foi cancelada após a primeira temporada gerando uma grande revolta dos fãs, "Roswell", criada por Jason Katims e exibida de 1999 a 2002, inicialmente, no canal The WB e, posteriormente, no canal UPN, que tinha como enredo a história de três adolescentes extraterrestres com dons especiais em uma combinação de ficção científica, humor e dramas da adolescência, e "The West Wing" (no Brasil, "Nos Bastidores do Poder"), criada por Aaron Sorkin e exibida pela NBC de 1999 a 2006, que mostrava o cotidiano da Ala Oeste, na qual trabalham os principais funcionários da Casa Branca.

1.2.5 Os anos 2000 e os avanços tecnológicos

A década de 2000 se inicia e a oferta de séries fica cada vez maior. Logo no primeiro ano, vemos surgir quatro sucessos de audiência, "Malcom in the Middle" (no Brasil, "Malcom"), *sitcom* pouco convencional criada por Linwood Boomer e exibida de 2000 a 2006 pela FOX, "Curb Your Enthusiasm", criada e estrelada por Larry David e exibida de 2000 a 2008 pela HBO, que, segundo Harumi e Medeiros (2014), inovou sendo gravada como mockumentary⁶⁰, "Gilmore Girls" (no Brasil, "Tal Mãe, Tal Filha"), criada por Amy Sherman-Palladino e exibida de 2000 a 2007 pelo canal The CW, que tem como enredo o cotidiano de uma jovem mãe solteira e sua filha adolescente e explorava diversos temas como conflitos geracionais e de classe e a vida familiar, e a premiada e popular "CSI"⁶¹ (no Brasil, "CSI: Investigação Criminal"), criada por Anthony E. Zuiker e exibida de 2000 a 2015 pela CBS.

No ano seguinte, 2001, estreia "My Wife and Kids" (no Brasil, "Eu, a Patroa e as Crianças"), *sitcom* criada por Don Reo e Damon Wayans e exibida pela ABC de 2001 a 2005, que "girava em torno de um tema bastante batido nas séries de TV:

⁶⁰ "(...) estilo que imprime a câmera documental ao gênero cômico" (p. 65).

⁶¹ A série era centrada em investigações feitas por um grupo de cientistas forenses do departamento de criminalística da polícia de Las Vegas e, em decorrência disso, ficou popularmente conhecida como "CSI: Las Vegas". Gerou três *spin-offs*: "CSI: Miami" (2002 a 2012), "CSI: NY" (2004 a 2013) e "CSI: Cyber" (2015 a 2016).

uma família" (HARUMI; MEDEIROS, 2014, p. 151), mas apesar disso foi uma das séries norte-americanas de maior sucesso no Brasil, graças ao seu uso exaustivo pelo canal aberto SBT. No mesmo ano, o canal a cabo HBO produz "Six Feet Under" (no Brasil, "A Sete Palmos"), que também é o retrato de uma família, porém pouco convencional. Essa série de comédia dramática, criada por Alan Ball e exibida de 2001 a 2005, que tinha como slogan a frase "Qualquer coisa. Qualquer um. Qualquer lugar. Um dia termina.", tratava, principalmente, da morte, explorando seus múltiplos níveis. Segundo Harumi e Medeiros (2014, p. 189),

outros assuntos delicados também são explorados pela série: o sexo ganha luz na relação de Brenda com sua compulsão, de David com sua homossexualidade e nos desejos obscuros que a personagem de Rachel Griffiths nutre por seu próprio irmão, Billy Chenowitz (...). A questão da religiosidade é abordada na figura de Sarah, a tia que presta culto a deuses da natureza, sempre fazendo uso de ervas e alucinógenos. A intenção dos roteiristas foi desenhar personagens disfuncionais – não porque eles sejam a exceção, mas porque fazem parte da regra. Além de usar recursos surpreendentes, com mortes inesperadas, mesmo do elenco principal.

O ano de 2001 tem ainda como destaques "Alias" ("Alias - Codinome Perigo", no Brasil), criada por J.J. Abrams e exibida de 2001 a 2006 pela ABC, que narra o cotidiano de uma agente-dupla e faz diversas referências à obra "Alice no País das Maravilhas", de Lewis Carroll (HARUMI e MEDEIROS, 2014), "Smallville" (no Brasil, "Smallville: As Aventuras do Superboy"), criada por Alfred Gough e Miles Millar e exibida pela The WB de 2001 a 2006 e pela The CW de 2006 a 2011, que conta a trajetória de Clark Kent, durante os anos antes dele se tornar o Superman e gerou diversos *spin-offs* e uma grande variedade de mídias adicionais, e "24"⁶² (no Brasil, "24 Horas"), criada por Joel Surnow e Robert Cochran e exibida de 2001 a 2010, que também tinha como protagonista um agente secreto e inovou ao simular o "tempo real" (cada episódio correspondia à uma hora do dia).

Nos dois anos que se seguem, 2002 e 2003, vemos surgir o *reality show*⁶³ "The Osbournes" ("Os Osbournes", no Brasil), criado por Jonathan Taylor e exibido de 2002 a 2005 pela MTV, o drama policial "The Shield" (no Brasil, "The Shield -

⁶² Segundo Harumi e Medeiros (2014), essa série "estreou em novembro de 2001, logo após os eventos do 11 de Setembro que culminaram com o desabamento do World Trade Center em Nova York (...). Naquele momento, a sociedade americana precisava de um símbolo que corroborasse os esforços militares do país para combater o terrorismo, e Jack Bauer [protagonista da série] incorporou com maestria esse papel."

⁶³ Programa televisivo baseado na vida real.

Acima da Lei"), primeira série original do canal FX, criada por Shawn Ryan e exibida de 2002 a 2008, a polêmica série dramática, que abordava o lado obscuro das cirurgias plásticas, "Nip/Tuck"⁶⁴ (no Brasil, "Estética"), criada por Ryan Murphy e exibida de 2003 a 2010 na FX, a também polêmica "Two and a Half Man"⁶⁵ ("Dois Homens e Meio", no Brasil), *sitcom* criada por Chuck Lorre e Lee Aronsohn e exibida de 2003 a 2015 pela CBS, e a série de comédia familiar "Arrested Development" (no Brasil, "Caindo na Real"), idealizada por Mitchell Hurwitz e exibida de 2003 a 2006 pela FOX e, em 2013, revivida em quinze episódios pela Netflix.

O ano de 2003 é também marcado pelas séries televisivas de drama *teen* com a exibição de "The O.C." (no Brasil, "Um Estranho no Paraíso"), criada por Josh Schwartz e exibida de 2003 a 2007 pela FOX, que tinha como enredo o cotidiano de um grupo de adolescentes endinheirados, moradores de Newport Beach, no Condado de Orange, na Califórnia, e "One Tree Hill" (no Brasil, "Lances da Vida"), criada por Mark Schwahn e exibida de 2003 a 2006 pelo canal The WB e de 2006 a 2012 pelo canal The CW, que também mostra os dramas e conflitos de um grupo de adolescentes, porém moradores da pequena cidade de Tree Hill, na Carolina do Norte, e que, apesar da baixa audiência, se manteve no ar por nove anos, graças ao "formato novelesco, que envolveu os adolescentes (...), como um *guilty pleasure*⁶⁶ viciante (...)" (HARUMI; MEDEIROS, 2014, p. 163).

Em 2004, o cotidiano dos adolescentes californianos continuou a ser explorado em "Veronica Mars". Criada por Rob Thomas e exibida de 2004 a 2007 pela The CW, essa série *teen* se valeu, para Harumi e Medeiros (2014, p. 241), "de um procedimento já consagrado na década anterior por Buffy, ao chamar a atenção para uma personagem especial, melhor do que as outras adolescentes, mais inteligente, mais perspicaz, e que não consegue se identificar com os demais colegas (...)". São também desse ano "The L World"⁶⁷, idealizada por Ilene Chaiken

⁶⁴ Por abordar temas polêmicos como pedofilia, homossexualidade, transexualidade, pornografia, estupro, incesto, AIDS e uso de drogas, essa série gerou controvérsias e recebeu muitas críticas, particularmente do *Parents Television Council*, uma organização não governamental que classifica programas televisivos como benéficos ou prejudiciais para serem assistidos por crianças, que alega que a série possui uma abordagem insensível e irresponsável desses temas.

⁶⁵ As polêmicas giram em torno, principalmente, da forma como as mulheres são representadas na série, basicamente de forma rasa e objetificada.

⁶⁶ Termo utilizado para denominar nossos prazeres culturalmente e socialmente questionáveis que, em razão disso, acabam configurando-se como um "perigo" a ser descoberto.

⁶⁷ Primeira série televisiva dramática a tratar da homossexualidade feminina, ao contar a história de um grupo de amigas lésbicas e bissexuais de Los Angeles. Abordava temas como adoção, gravidez, transexualidade e discriminação.

e exibida de 2004 a 2009 pelo Showtime, "Deadwood", drama *western* criado e produzido por David Milch e transmitido pela HBO de 2004 a 2006, e a ficção científica "Battlestar Galactica", releitura da versão de 1978⁶⁸ de Glen A. Larson, reimaginada por Ronald D. Moore e exibida de 2005 a 2009 pelo SyFy.

No entanto, os maiores destaques de 2004 são, sem dúvida, "Lost", "Desperate Housewives" e "House". Criada por Jeffrey Lieber, J.J. Abrams e Damon Lindelof e exibida de 2004 a 2010 pela ABC, "Lost" foi uma série televisiva de drama que tinha como enredo o cotidiano de sobreviventes de um acidente aéreo presos em uma misteriosa ilha, e mostrava também histórias dos personagens principais através de flashbacks, flashforwards e flash-sideways⁶⁹. "Desperate Housewives"⁷⁰, criada por Marc Cherry e transmitida pela ABC entre 2004 e 2012, foi uma série de comédia dramática que tinha como enredo o dia a dia de cinco donas de casa suburbanas. "House, M.D." (no Brasil, Dr. House), criada por David Shore e exibida pela FOX de 2004 a 2012, foi uma premiada série de drama médico, que tinha como protagonista um médico competente, porém rabugento e misantropo.

Em meados dos anos 2000, a prática de compartilhamento de arquivos digitais se popularizou mudando a forma como os indivíduos assistem às séries televisivas. Muitos telespectadores deixaram de assistir às séries na TV e começaram a fazer o *download* dos episódios ou a assistir *online*, prática que trouxe vantagens e muitas complicações para as emissoras de televisão norte-americanas. Segundo Harumi e Medeiros (2014), algumas das principais desvantagens são: queda na audiência, o que acarreta no afastamento dos patrocinadores do canal, perda de faturamento e vazamento de determinado conteúdo. As autoras afirmam que, "como resposta a isso, canais passaram a oferecer o conteúdo de maneira

⁶⁸ Essa versão da série teve duração de apenas uma temporada, transmitida de 1978 a 1979 pela ABC, que deu início a franquia, sendo sucedida pelo *spin-off* "Galactica 1980", do mesmo criador e exibido, em 1980, também pela ABC. A franquia conta ainda com três filmes (dois de 1979 e um de 1980) e o *spin-off* da versão de 2004, também idealizado por Moore, "Caprica", que possui apenas uma temporada, transmitida em 2009 pelo canal SyFy.

⁶⁹ Flashback é a interrupção de uma sequência cronológica narrativa pela interpolação de eventos ocorridos anteriormente, flashforward é a interrupção de uma sequência cronológica narrativa pela interpolação de eventos ocorridos posteriormente e flash-sideway é a interrupção de uma sequência primária dos eventos pela interposição de uma cena representando um evento alternativo, um universo paralelo não interligado com os eventos reais.

⁷⁰ Foi uma das séries mais vistas no mundo em 2004, o que, segundo Silva Jr. (2005), indicava um retorno ao formato mais convencional e ultrapassado, que tinha conexão direta com o retrocesso ao conservadorismo que a América do Norte vivia durante a gestão de George W. Bush.

mais rápida, *on demand*⁷¹, e, no caso do Brasil, por exemplo, sem os longos intervalos de exibição que havia em relação aos Estados Unidos” (p. 103).

De acordo com Harumi e Medeiros (2014, p.103),

a internet também aqueceu o mercado de séries de TV em outro sentido: o horizontal. A web 2.0 possibilitou que todo usuário passasse a ser um produtor de conteúdos, e transmitisse áudios, vídeos e textos sobre seus interesses para outros interessados no assunto, formando assim pequenas, médias e gigantescas comunidades on-line, fomentadas pelo uso crescente das redes sociais. Criaram-se assim milhões de grupos de fãs, quer seja no formato mais primitivo dos fóruns ou no mais tarde popular das *fan pages*, que não se cansam de discutir seus seriados, personagens, episódios preferidos.

No Brasil, uma prática que também se tornou muito comum nesse período, como consequência da popularização do compartilhamento de arquivos digitais, foi a da legendagem de séries televisivas. O fenômeno, sem fins lucrativos, popularmente conhecido como "*fansubs*"⁷², que se propagou em meados de 2004 quando um grupo denominado Psicopatas começou a traduzir episódios da série "Lost", consiste na tradução de episódios pirateados na internet, por um grupo de pessoas, de várias idades e profissões, fãs de séries. Entre os grupos brasileiros mais populares estão: InSubs, InSanos, ManiacSubs e United Team, que disponibilizam suas traduções no portal "Legendas.tv". Como não há nenhum tipo de remuneração, essa prática não pode ser considerada crime, porém pode custar uma indenização, visto que, para as entidades de combate a pirataria, ela é ilegal.

Como consequência, muitas séries televisivas que foram produzidas após esse período se popularizaram mundialmente mais através da internet do que através de sua exibição na televisão, salvo algumas exceções. Por exemplo, uma série que fez sucesso no Brasil mais pela sua exibição na televisão do que através dos downloads foi "Everybody Hates Chris"⁷³, *sitcom* inspirada nas experiências do comediante Chris Rock durante sua adolescência, nos anos 80, morando no Brooklyn, em um subúrbio tipicamente negro, e estudando na Corleone Junior High,

⁷¹ Os canais disponibilizam conteúdo continuamente e os usuários acessam esse conteúdo quantas vezes quiserem, na hora que desejarem, sem que precisem ter acesso à Internet, visto que o acesso se faz diretamente pelo decodificador da TV por assinatura.

⁷² Palavra de origem inglesa, formada da contração de *fan* (fã) com *subtitled* (legendado).

⁷³ Criada por Chris Rock e Ali LeRoi, foi exibida de 2005 a 2006 pela UPN e de 2006 a 2009 pela The CW. Chris Rock cresceu nos anos 70, mas adaptou a série para os anos 80 estrategicamente, visto que já havia outra série de sucesso explorando os anos 70, "That '70s Show".

no bairro italiano South Shore, onde ele é o único negro. A série fez tanto sucesso no Brasil, após sua exibição pela Record, que no começo deste ano, o ator Tyler James Williams, que interpretava o Chris, ameaçou bloquear os brasileiros nas suas redes sociais, devido ao excesso de mensagens enviadas.

A primeira metade do ano de 2005 teve como destaques: "The Office", criada por Greg Daniels, Ricky Gervais e Stephen Merchant, exibida de 2005 a 2013 pela NBC e gravada como *mockumentary*, que retratava o cotidiano dos funcionários de um escritório em Scranton, filial da empresa fictícia produtora de papel Dunder Mifflin, e "Grey's Anatomy"⁷⁴, drama médico idealizado por Shonda Rhimes e exibido desde 2005 pela ABC, que tem como principal foco o dia-a-dia da Dra. Meredith Grey, residente do fictício hospital cirúrgico Seattle Grace e que, diferentemente de alguns outros dramas médicos, não fala de medicina, mas de relações humanas (HARUMI; MEDEIROS, 2014). "Grey's Anatomy" gerou o *spin-off* "Private Practice", também criado por Rhimes e exibido entre 2007 e 2013 pela ABC.

Na segunda metade de 2005 destacaram-se: "Weeds"⁷⁵, *sitcom* que narra a história de uma típica dona de casa suburbana que, após o repentino falecimento do marido, começa a traficar maconha a fim de sustentar seus dois filhos e manter seu padrão de vida, "Prison Break"⁷⁶, drama de ação e suspense que retrata os planos e as tentativas de Michael Scofield para livrar seu irmão preso na penitenciária de Fox River da pena de morte, "Supernatural"⁷⁷, drama de suspense, fantasia e terror que tem como enredo o cotidiano dos irmãos Winchester, caçadores de demônios, fantasmas, monstros e outras criaturas sobrenaturais, e "How I Met Your Mother"⁷⁸, *sitcom* que mostra a vida de cinco amigos, moradores de Nova Iorque, através da narração do protagonista Ted que, no futuro, está contando aos filhos adolescentes a história de como conheceu a mãe deles.

⁷⁴ Foi um dos primeiros programas televisivos a manter um *blog* atualizado semanalmente pela criadora da série ou escritor(a) do episódio em questão, logo após a exibição dos episódios inéditos. Também mantinha dois *blogs* fictícios escritos por personagens coadjuvantes da série.

⁷⁵ Criada por Jenji Kohan e exibida de 2005 a 2012 pelo canal Showtime. Embora a série enfoque a venda ilegal da droga, a inspiração veio da explosão de cultivadores de maconha na Califórnia, em decorrência do surgimento de uma emergente comunidade de consumo médico.

⁷⁶ Criada por Paul T. Scheuring e exibida entre 2005 e 2009 pela FOX. Foi renovada para mais uma temporada que será exibida em 2017 nos Estados Unidos.

⁷⁷ Exibida de 2005 a 2006 pelo canal The WB e de 2006 até o presente pelo canal The CW e criada por Eric Kripke. No Brasil, ficou também conhecida como "Sobrenatural".

⁷⁸ No Brasil, "Como Eu Conheci Sua Mãe". Foi criada por Carter Bays e Craig Thomas e exibida entre 2005 e 2014 pela CBS. Um fato interessante sobre essa série é que em diversos episódios é possível perceber *easter eggs*, que são elementos ocultos, surpresas escondidas em produtos culturais, como filmes, séries e videogames.

No ano seguinte, 2006, as *sitcons* continuaram em alta, a principal delas foi “30 Rock”⁷⁹, que retratava os bastidores de uma série fictícia de comédia chamada “The Girlie Show with Tracy Jordan” e, apesar da baixa audiência, conquistou os críticos e permaneceu no ar por sete anos. Entre as séries dramáticas receberam destaque: “Heroes”⁸⁰, que seguindo o estilo das histórias em quadrinhos, narrava os dramas de um grupo de pessoas que descobrem possuir superpoderes, como ler mentes, voar e pintar o futuro, “Ugly Betty”⁸¹, baseada na telenovela colombiana “Yo Soy Betty La Fea”, que tinha como enredo o cotidiano de uma secretária eficiente, porém pouco atraente, que trabalha em uma revista de moda, e, a principal delas, “Dexter”⁸², que conta a história de um *serial killer* que tem como padrão assassinar criminosos que a polícia não consegue levar a justiça.

Em 2007, uma nova revolução ocorreu nas formas de transmissão e recepção das séries. A Netflix, empresa criada por Reed Hastings e Marc Randolph, que já existia desde 1997 nos Estados Unidos e até este momento só trabalhava com o envio de DVDs através dos correios, começou a oferecer serviço de *streaming* para seus assinantes. Os serviços de *streaming*, também chamados de serviços de vídeo *on demand* (VOD), permitem que o telespectador assista às séries onde e quando quiser e o liberta da programação dos canais de TV a cabo. Inicialmente a Netflix oferecia aos usuários um catálogo restrito com filmes e séries antigos, mas com o crescimento da base de assinantes foi expandindo seu catálogo até começar a produzir suas próprias séries, em 2013. No Brasil, começou a oferecer o serviço de *streaming* a partir de 2011 (HARUMI; MEDEIROS, 2014).

Neste mesmo ano, recebem destaque: a série de drama “Mad Men”⁸³, que tinha como foco a vida profissional e pessoal de Don Draper, um poderoso executivo de uma agência publicitária de Nova Iorque, e retratava o surgimento dos *yuppies* na década de 60, a comédia dramática “Californication”⁸⁴, que tinha como protagonista

⁷⁹ Criada por Tina Fey e vagamente baseada em suas experiências pessoais como argumentista do programa “Saturday Night Live”. Foi exibida entre 2006 e 2013 pela NBC, que em 2008 anunciou a criação de uma extensão *online* da série intitulada “30 Rock 360”, na qual os fãs podiam ler *blogs* dos personagens, mandar vídeos e sugerir perguntas que seriam respondidas no programa.

⁸⁰ Criada por Tim Kring e exibida de 2006 a 2010 pela NBC.

⁸¹ Exibida de 2006 a 2010 pela ABC e criada por Silvio Horta, a partir do original de Fernando Gaitán.

⁸² Desenvolvida, escrita e produzida por James Manos, Jr. e exibida entre 2006 e 2013 pelo canal Showtime. Baseada nos livros de Jeff Lindsay.

⁸³ No Brasil, “Mad Men: Inventando Verdades”. Criada e produzida por Matthew Weiner e exibida de 2007 a 2015 pela AMC. No Brasil foi exibida pela TV Cultura e pela HBO.

⁸⁴ Exibida pelo canal Showtime de 2007 a 2014 e criada por Tom Kapinos. No Brasil, foi exibida pelos canais Warner Channel ISat e SBT.

o escritor Hank Moody⁸⁵, que passa por uma crise de meia-idade, um bloqueio criativo e outras dificuldades pessoais e financeiras, a comédia de ação "Chuck"⁸⁶, que narrava a história de um jovem nerd que levava uma vida comum até seu cérebro ser transformado em um HD com informações importantes sobre grandes segredos da humanidade, e a *sitcom* "The Big Bang Theory"⁸⁷, que narra a história de um grupo de amigos nerds, Sheldon, Leonard, Raj e Howard, que têm suas vidas transformadas após a chegada da nova vizinha, Penny.

O ano de 2007 também ficou marcado por duas séries que retratavam o estilo de vida dos adolescentes, a norte-americana "Gossip Girl"⁸⁸, que tem como enredo o cotidiano de estudantes milionários de duas escolas de elite de um bairro nobre de Manhattan, que têm suas vidas expostas por uma blogueira anônima que atende pelo pseudônimo de Gossip Girl, e a britânica "Skins"⁸⁹, que também acompanha as vidas de um grupo de adolescentes, mas não milionários, que estão nos últimos anos do ensino médio e vivem em Bristol, na Inglaterra. Ambas abordam temas polêmicos como disfunções alimentares, abuso de drogas, morte, sexualidade e famílias disfuncionais. Apesar de "Skins" não ser uma série dos Estados Unidos, optamos por citá-la, por ser uma série de bastante sucesso no Brasil, além disso, em 2011, uma versão norte-americana foi produzida, "Skins US"⁹⁰.

O ano seguinte, 2008, é o ano de estreia de uma das séries mais amadas e influentes dos últimos tempos: "Breaking Bad"⁹¹. A série tem como enredo a vida do pacato professor de química Walter White que, ao descobrir que tem um câncer terminal, transforma-se em um traficante de metanfetamina, na esperança de deixar sua família financeiramente segura antes de sua morte. Este ano ainda tem também

⁸⁵ Esse personagem foi inspirado no escritor contemporâneo Charles Bukowski.

⁸⁶ Criada por Josh Schwartz e Chris Fedak e exibida de 2007 a 2012 pela NBC. No Brasil, foi exibida pelos canais Warner Channel e SBT.

⁸⁷ Criada por Chuck Lorre e Bill Prady e exibida pelo canal CBS de 2007 até o presente. No Brasil, foi exibida pelo SBT e ficou conhecida como "Big Bang - a teoria".

⁸⁸ No Brasil, "Gossip Girl: A Garota do Blog". Série de drama baseada na série literária homônima da escritora Cecily von Ziegesar, criada por Josh Schwartz e Stephanie Savage e exibida de 2007 a 2012 pelo canal The CW. No Brasil foi exibida pelo canal de TV por assinatura Glitz* e pelo SBT.

⁸⁹ Criada por Bryan Elsley e Jamie Brittain e exibida pelo canal E4 de 2007 a 2013. Foi uma série televisiva atípica, em decorrência de substituir seu elenco principal a cada dois anos.

⁹⁰ Adaptação da série britânica criada por Bryan Elsley e Jamie Brittain. Exibida pela MTV em 2011 e cancelada após a primeira temporada devido à baixa audiência e uma polêmica em torno da representação da sexualidade na adolescência.

⁹¹ Criada e produzida por Vince Gilligan e exibida de 2008 a 2013 pela AMC. No Brasil, foi exibida pelo canal AXN e pela Rede Record com o título "Breaking Bad: A Química do Mal". Deu origem ao *spin-off* "Better Call Saul", criado por Gilligan e Peter Gould e exibido de 2015 até o presente pela AMC e igualmente aclamado pela crítica e pelo público.

como destaque a série dramática "Sons of Anarchy"⁹², que tem como enredo a vida de um grupo de motociclistas da cidade fictícia Charming, e a série de drama, ficção científica, terror e suspense "Fringe"⁹³, uma mistura de "Arquivo X" e "The Twilight Zone" que mostrava o cotidiano de agentes do FBI especializados em desvendar casos sobrenaturais ou sem explicação científica.

A década de 2000 termina com as estreias de "Castle"⁹⁴, que conta a história do escritor Richard Castle e da detetive Kate Beckett, que resolvem crimes juntos em Nova Iorque, "Glee"⁹⁵, que gira em torno de um grupo de alunos que participam do coral da escola fictícia de ensino médio "William McKinley", "True Blood"⁹⁶, que tem como enredo o romance entre a garçonne Sookie Stackhouse e o vampiro Bill Compton, "The Vampire Diaries"⁹⁷, que tem como foco o triângulo amoroso formado pelos irmãos vampiros Damon e Stefan Salvatore e Elena Gilbert, uma adolescente comum, "Community"⁹⁸, que narra o cotidiano de um grupo de estudantes de uma universidade comunitária fictícia de Denver, e "The Middle"⁹⁹, que retrata o cotidiano e os problemas enfrentados pela família Heck.

1.2.6 A segunda década do século XXI e a ascensão da Netflix

Nos anos 2010, uma infinidade de novas séries televisivas que, atualmente, fazem grande sucesso entre os adolescentes surge. A primeira delas é "Pretty Little Liars"¹⁰⁰, série de drama, suspense e mistério criada por L. Marlene King e baseada vagamente na série de livros de mesmo nome de Sara Shepard. Essa série tem

⁹² Exibida de 2008 a 2014 pela FX e criada por Kurt Sutter.

⁹³ Criada por Alex Kurtzman, J.J. Abrams e Roberto Orci e exibida de 2008 a 2013 pela FOX. No Brasil, foi exibida pelo SBT com o título "Fronteiras".

⁹⁴ Criada por Andrew W. Marlowe e exibida de 2009 a 2016 pela ABC.

⁹⁵ Criada por Ryan Murphy, Brad Falchuk e Ian Brennan e exibida de 2009 a 2015 pela FOX. No Brasil, foi exibida pela FOX, Rede Globo e Bandeirantes com o título "Glee - Em Busca Da Fama".

⁹⁶ Criada por Alan Ball, baseada na série de livros "The Southern Vampire Mysteries" da escritora Charlaine Harris e exibida pela HBO de 2008 a 2014.

⁹⁷ Criada por Kevin Williamson e Julie Plec, baseada na série de livros de mesmo nome da autora L. J. Smith e exibida de 2009 até o presente pelo canal The CW. No Brasil, foi exibida pelos canais Warner, SBT e MTV, com o título "Diários de um Vampiro".

⁹⁸ Criada por Dan Harmon e exibida de 2009 a 2014 pela NBC. Apesar do sucesso entre os críticos, nunca foi um sucesso de audiência entre o público.

⁹⁹ Exibida de 2009 até o presente pela ABC e criada por DeAnn Heline e Eileen Heisler. No Brasil, ficou conhecida como "The Middle: Uma Família Perdida no Meio do Nada" e já foi exibida pelos canais Warner e SBT.

¹⁰⁰ Exibida de 2010 até o presente pelo canal Freeform. No Brasil, já foi exibida pelos canais Boomerang, Glitz*, SBT e TNT com o título "Maldosas". Uma curiosidade interessante sobre a série é que as protagonistas foram inspiradas em princesas Disney.

como enredo o cotidiano de quatro adolescentes, Aria, Spencer, Emily e Hanna, que começam a receber mensagens misteriosas de alguém que está se passando por sua amiga morta, Alison, e precisam descobrir quem é essa pessoa e por que ela as está perseguindo. Outro destaque deste ano é a série de drama, terror e suspense "The Walking Dead"¹⁰¹, criada por Frank Darabont e Robert Kirkman, que retrata um mundo pós-apocalíptico, no qual o policial Rick Grimes tenta proteger sua família e liderar um grupo de sobreviventes contra mortos-vivos.

O ano seguinte, 2011, tem como marco a chegada da Netflix em nosso país. Apesar do aparente sucesso, o número de assinantes no Brasil ainda é pequeno, Harumi e Medeiros (2014) afirmam que, segundo uma pesquisa realizada pelo Ibope Media sobre o consumo de conteúdo televisivo no Brasil, apenas 4% da população brasileira utiliza serviço de *streaming*, *on demand* ou de TV paga nas principais regiões metropolitanas do nosso país. De acordo com as autoras, segundo o CEO da Netflix, Reed Hastings, o Brasil ainda apresenta diversos problemas para a expansão do serviço de *streaming*, "como a limitação de internet banda larga, cobranças altas de impostos e operadoras de serviços de TV paga e internet interessadas na sua parte do faturamento" (p. 135).

Em 2011, estreia nos Estados Unidos outra série que é considerada uma das mais influentes de todos os tempos, "Game of Thrones", que é baseada na série de livros "As Crônicas de Gelo e Fogo" do escritor George R. R. Martin, foi criada por David Benioff e D. B. Weiss e é exibida pela HBO de 2011 até o presente. "A trama, (...), gira em torno de sete reinos, que já experimentaram as mais diversas guerras por um único e supremo objetivo - o trono de ferro, localizado em King's Landing, a capital do reinado (...)" (HARUMI; MEDEIROS, 2014, p. 105). "Game of Thrones" é uma das séries televisivas mais pirateadas do mundo e o Brasil está entre os países que mais fazem *downloads* ilegais dos episódios. Outro fato interessante é que, os atores Lino Facioli (15) e Diogo Sales¹⁰² (30), que interpretam respectivamente Robin Arryn e um guerreiro dothraki¹⁰³, são brasileiros.

¹⁰¹ Exibida de 2010 até o presente pelo canal AMC e FOX.

¹⁰² Diogo Sales é um ator carioca erradicado em Londres que foi levado ao país pelo Grupo de Teatro "Nós do Morro", que desenvolve projetos com crianças, jovens e adultos, principalmente, do Morro do Vidigal, no Rio de Janeiro.

¹⁰³ Povo Nômade do Mar de Dothraki.

Ainda em 2011 ocorre a estreia de "Teen Wolf"¹⁰⁴, que gira em torno da vida do estudante de ensino médio Scott McCall, que vê sua vida mudar drasticamente, após ser transformado em um lobisomem, "New Girl"¹⁰⁵, que conta a história da excêntrica professora Jessica Day que, após ser traída pelo namorado, precisa de um novo lugar para morar e passa a dividir um apartamento com três rapazes solteiros, "Revenge"¹⁰⁶, que narra a história de Amanda Clarke, uma garota que teve o pai acusado injustamente de terrorismo, preso e assassinado e, após completar dezoito anos e sair do reformatório, volta ao local em que moravam, usando o nome Emily Thorne, para se vingar daqueles que armaram contra seu pai, e "American Horror Story"¹⁰⁷, que conta diferentes histórias de horror, a cada temporada, sem que haja continuidade entre elas.

No final de 2011, a fantasia continua em alta com as séries, inspiradas em contos de fada, "Once Upon a Time"¹⁰⁸ e "Grimm"¹⁰⁹. A primeira se passa na cidade fictícia de Storybrooke, onde os moradores são personagens de contos de fada que foram transportados para o mundo real e tiveram suas memórias apagadas por uma terrível maldição e só podem ser salvos por Emma Swan, filha da Branca de Neve e do Príncipe Encantado, que foi transportada para o mundo real antes que a maldição fosse lançada e, por isso, é a única que pode quebrá-la. A segunda conta a história do detetive de homicídios Nick Burkhardt, que descobre ser descendente de uma linhagem de caçadores de criaturas sobrenaturais, conhecidos como Grimm, e tem como missão manter o equilíbrio entre o mundo sobrenatural e o mundo real, sendo que, cada episódio é inspirado em um conto dos irmãos Grimm.

O ano seguinte, 2012, tem como principais destaques a comédia dramática "Girls", criada e estrelada por Lena Dunham e exibida até o presente pela HBO, que narra a história de quatro amigas nova iorquinas de 20 e poucos anos tentando descobrir o que é ser um adulto e como os adultos devem agir, e o drama de ação,

¹⁰⁴ Desenvolvida por Jeff Davis para MTV, vagamente baseada no filme de mesmo nome de 1985 dirigido por Rod Daniel e exibida de 2011 até o presente. No Brasil, é transmitida pela Netflix.

¹⁰⁵ Criada por Elizabeth Meriwether e exibida de 2011 até o presente pela FOX.

¹⁰⁶ Exibida de 2011 a 2015 pela ABC e criada por Mike Kelley. No Brasil, foi exibida pelo canal Sony e pela Rede Globo.

¹⁰⁷ Criada por Ryan Murphy e Brad Falchuk e exibida de 2011 até o presente pela FX. No Brasil, foi exibida pela Rede Bandeirantes com o título "Uma História de Horror Americana".

¹⁰⁸ Criada por Edward Kitsis e Adam Horowitz e exibida de 2011 até o presente pela ABC. No Brasil, foi exibida pela Sony e pela Rede Record com o título "Era Uma Vez". Gerou o *spin-off* "Once Upon a Time in Wonderland", que tinha como proposta recontar "Alice no país das maravilhas" apostando em um tom romântico e foi cancelado após a primeira temporada por baixa audiência.

¹⁰⁹ Exibida de 2011 até o presente pela NBC e criada por Stephen Carpenter, David Greenwalt e Jim Kouf. No Brasil, foi exibida pela Universal Channel, pelo Syfy e pela Rede Record.

aventura e fantasia "Arrow", criado por Greg Berlanti, Marc Guggenheim, Andrew Kreisberg e exibido até o presente pelo canal The CW e, no Brasil, pela Warner Channel e pelo SBT com o título "Arqueiro", que tem como enredo o cotidiano de Oliver Queen, um bilionário que ficou naufragado em uma ilha deserta durante cinco anos e, após esse período, retorna a sua cidade, como Arqueiro Verde (super-herói do universo DC), para combater o crime e a corrupção.

Em 2013, ocorre um novo marco nas formas de produção e exibição das séries televisivas, a Netflix começa a produzir conteúdo próprio. Segundo Harumi e Medeiros (2014, p. 134), a grande diferença está no fato de que,

os executivos da Netflix não interferem no conteúdo das séries. Fecham acordos de temporadas inteiras e disponibilizam todos os episódios de uma só vez, o que possibilita o *binge-watch* - ação em que o usuário assiste a um episódio inédito atrás do outro. Além disso, não medem o sucesso pela audiência e nem divulgam esses dados. A forma que eles faturam não é através dos comerciais, como as emissoras tanto de TV paga como aberta, mas através da base de assinantes mensais.

As duas primeiras séries de grande sucesso produzidas pela Netflix foram "House of Cards" e "Orange Is The New Black"¹¹⁰, ambas exibidas até o presente. A primeira é um drama político criado por Beau Willimon, que tem como protagonista Francis Underwood, um influente político que não mede esforços para conquistar o poder que tanto almeja, e é uma adaptação do seriado britânico homônimo produzido pela BBC em 1990, o qual foi baseado no livro de Michael Dobbs. A segunda é uma série de comédia dramática criada por Jenji Kohan e baseada no livro homônimo de Piper Kerman, que conta a história de Piper Chapman, uma nova iorquina de classe média alta condenada a cumprir pena em uma prisão federal por ter se envolvido com um cartel de tráfico de drogas na época da faculdade, quando namorava Alex Vause, que é peça importante desse cartel.

Ainda em 2013, outra série que se destaca é "Bates Motel", criada por Carlton Cuse, Kerry Ehrin e Anthony Cipriano e exibida até o presente pelo canal A&E, nos Estados Unidos, e pela Universal Channel e Record, no Brasil, que "conta a história do jovem Norman Bates, conhecido assassino da ficção eternizado no filme Psicose (1960), de Alfred Hitchcock" (HARUMI; MEDEIROS, 2014, p. 21) e sua mãe, Norma

¹¹⁰ "Orange Is The New Black" inova como a primeira série a apresentar uma personagem recorrente transexual interpretada por uma atriz transexual, a norte-americana Laverne Cox.

Bates, que, após a morte do pai do adolescente, compra um motel na pequena cidade de White Pine Bay, para que eles possam recomeçar a vida. No ano seguinte, 2014, o destaque vai para “How To Get Away With Murder”, criada por Peter Nowalk e exibida até o presente pela ABC, nos Estados Unidos, e pela Sony, no Brasil, que tem como enredo a vida profissional e pessoal da advogada de defesa e professora de direito penal Annalise Keating.

No primeiro semestre de 2015, a Netflix produz outra polêmica série, “Sense 8”, criada pelas irmãs Lilly e Lana Wachowski e por J. Michael Straczynski e exibida até o presente, que tem como enredo o cotidiano de oito indivíduos, de diferentes culturas e nacionalidades que, após terem a visão da morte violenta de uma mulher chamada Angélica, descobrem estar mentalmente e emocionalmente conectados e serem capazes de comunicar-se entre si e apoderar-se do conhecimento, linguagem e habilidades um do outro. Ainda deste período, recebe destaque a série “Mr. Robot” do canal USA Network, criada por Sam Esmail e exibida até o presente¹¹¹, que narra a história de Elliot, um programador que tem fobia social e trabalha como técnico de segurança virtual, durante o dia, e como hacker, durante a noite.

O segundo semestre de 2015 fica marcado pelas séries protagonizadas por super-heroínas. “Supergirl”¹¹², série televisiva criada por Greg Berlanti, Ali Adler e Andrew Kreisberg, é baseada na personagem Supergirl da DC Comics, criada por Otto Binder e Al Plastino, uma super-heroína prima biológica do Superman. A série tem como enredo o cotidiano de Kara Danvers que se divide entre o trabalho comum, como assistente pessoal, e o trabalho de salvar o mundo, como a Supergirl. “Marvel’s Jessica Jones”¹¹³, criada pela roteirista Melissa Rosenberg para a Netflix, é uma série baseada na personagem Jessica Jones da Marvel Comics. A série conta a história de Jessica Jones, que após o trágico fim de sua breve carreira como super-heroína, abre uma empresa de investigações na cidade de Nova Iorque e tenta recomeçar a vida trabalhando como detetive particular.

Neste ano, 2016, muitas novas séries televisivas já foram criadas, algumas já foram disponibilizadas aos fiéis telespectadores e outras ainda são promessas sem data para a estreia. A oferta de séries televisivas está cada vez maior e acompanhar

¹¹¹ No Brasil, foi exibida pelo canal Space e pela Rede Record.

¹¹² Criada para ser exibida originalmente pela CBS, entretanto, posteriormente, passou a ser exibida pela The CW. No Brasil, é exibida pela Warner Channel. Está em sua primeira temporada, mas já foi renovada para uma segunda temporada.

¹¹³ Atualmente, possui apenas uma temporada, mas já foi renovada para uma segunda temporada.

e conhecer todas as séries torna-se uma missão impossível, se nós quiséssemos poderíamos passar a vida toda assistindo a séries e ainda assim não esgotaríamos o catálogo. O que é importante ressaltar, para concluirmos este subcapítulo, é que, traçando a história das séries televisivas, podemos perceber o quanto elas se configuram como uma mistura entre conservadorismo e transgressão, continuidades e rupturas, e o quanto elas retratam o momento histórico no qual foram produzidas. No próximo capítulo vamos refletir sobre a relação entre as séries e o período da vida ao qual se convencionou chamar de pré-adolescência.

1.3 Pré-adolescência, fantasia e séries de TV *teen*

Nem adolescentes, nem crianças, é o que diz o senso comum sobre os pré-adolescentes, mas o que é, afinal, a pré-adolescência? Como este conceito surge? Neste subcapítulo, vamos refletir sobre a construção social da pré-adolescência e sua relação com a mídia e a sociedade de consumo, definir o que entendemos por fantasia e demonstrar como ela se relaciona com essa fase da vida e, finalmente, pensar sobre a relação dos pré-adolescentes com as séries televisivas e sobre como essas séries, e outros produtos midiáticos, podem influenciar na construção das identidades desses sujeitos. Para embasar nossas reflexões sobre esses temas, nós utilizamos trabalhos de Castro, Louro, Baccega, Fischer, Setton, Tomaz, Bourdie, Hall, Todorov, Damme, Morgan, Maingueneau, Charaudeau, Bauman, Melucci, Cook e Kaiser, Milner Jr e García-Muñoz e Fedele.

Para Pierre Bourdie (1983), juventude é apenas uma palavra. De acordo com o sociólogo francês, a juventude ou a velhice (ele toma essa relação da forma mais vazia possível), não são dadas, mas sim construídas socialmente a partir da luta entre jovens e velhos. O autor afirma que, a idade é um dado biológico, porém manipulável e socialmente manipulado e defende que, o fato de falarmos dos jovens como um grupo constituído que possui interesses em comum, já é uma clara manipulação. Segundo Bourdie, o problema começa quando não compreendemos que um mesmo conceito, como juventude, pode abarcar diferentes universos sociais, que não possuem nada em comum, desde o jovem estudante e irresponsável, que vive plenamente a fase "nem criança, nem adulto", até o jovem trabalhador que se quer sabe o que é adolescência.

Apesar disso, a adolescência foi criada e os anos que vão dos 12 aos 18 (no contexto brasileiro, visto que isso varia culturalmente de nação para nação) são normalmente aceitos como anos de rebeldia, e essa possui forma, comportamentos, gírias, vestimentas, ícones musicais, etc., que procuram transmitir uma mensagem de crítica ao mundo e aos padrões das gerações anteriores. E esses gostos diferenciados, roupas e ideias revolucionárias e contestadoras funcionam como um instrumento de diferenciação entre os grupos de diferentes faixas etárias. Apesar disso, esses conflitos e tensões existentes entre as gerações existem não de forma natural, mas porque nós somos condicionados a uma hierarquia de interesses diferentes das gerações precedentes.

Segundo Tomaz (2014), tanto a adolescência como a pré-adolescência são construções sociais recentes. A ideia que temos hoje sobre a adolescência teria se consolidado, aproximadamente, na segunda metade do século 20, inicialmente por meio de uma faixa etária que requisitava para si um estilo e um modo de vida específico. Contudo, segundo a autora, é importante ressaltar que, atualmente, ser jovem não é algo que está imbricado com a questão temporal, é algo que vai muito além disso, ser jovem é "um ideal de vivência, de experiência e de ser" (p. 180). Já o fenômeno dos *tween* (ou pré-adolescentes), indivíduos que se encontram entre a infância e a adolescência, é ainda mais recente e, segundo Tomaz, surge "como um sintoma das alterações socioculturais das últimas décadas" (p. 178-179). Ainda nas palavras da autora (2014, p. 183),

(...) os *tweens* são filhos do seu tempo, criação que não teria lugar em outro momento ou sociedade, nascidos de um discurso que revela jogos de poder. As condições de visibilidade de suas práticas são históricas e não inerentes. Não se trata todavia de algo que estava oculto e foi revelado, mas de uma possibilidade que se concretizou a partir de uma configuração social, em um momento específico.

Segundo Milner Jr. (2004), por não terem muito poder econômico ou político, a principal obsessão dos adolescentes é seu *status* aos olhos de seus pares. Eles passam grande parte do tempo na escola, mas têm influência limitada sobre ela, aprendem disciplinas difíceis, que não têm uso imediato em suas vidas, mas, eles possuem um poder crucial: o de criar um mundo social informal, no qual eles avaliam e são avaliados pelos outros. Eles preocupam-se então com quem vão sair ou com

quem serão vistos comendo, pois eles sabem intuitivamente que isso tem efeito sobre seu *status*. A moda é também fundamental nesse processo e para conseguir *status* em determinado grupo é preciso que você se adeque as normas. Esse *status* só funciona se todos não estiverem em posição de igualdade, por exemplo, se todos têm um celular, isso terá pouco valor como símbolo de *status*.

Consoante Murray Milner Jr. (2004), possivelmente, tudo o que está errado com os adolescentes é um simples reflexo das estruturas de classe da sociedade e da discriminação em relação aos grupos minoritários. Obviamente, nós precisamos contextualizar essas afirmações. O sociólogo Murray Milner Jr. fez um intensivo trabalho de campo durante dois anos em uma escola de ensino médio dos Estados Unidos objetivando compreender porque os adolescentes comportam-se da forma como se comportam, ou seja, sua análise tem um recorte e diz respeito a adolescentes de ensino médio norte-americanos. Contudo, Milner Jr. concluiu em seu trabalho que a cultura de consumo tem um forte impacto sobre como os adolescentes se relacionam e entendem a si mesmos e a sociedade, o que contribui para a manutenção do capitalismo, e acreditamos que isso pode ser relacionado ao contexto brasileiro e a pré-adolescência.

Segundo Castro (1998, p. 45), "ser 'criança' ou 'adolescente' (...) significa constituir-se a partir das condições singulares, tanto históricas como políticas e culturais que hoje se tornaram presentes e significativas no nosso cotidiano." Segundo a autora, o estabelecimento do que veio a ser chamado de cultura de consumo, por exemplo, teve grandes consequências nas formas de inserção social dos sujeitos e no âmbito das identidades. O advento da cultura de consumo não só expandiu e diversificou os bens e mercadorias, como também conferiu a eles o *status* de veiculadores de informações sobre o indivíduo que as ostenta. Além disso, segundo a autora, isso gera mudanças nas dinâmicas identitárias, a partir do momento em que, "consumir, e o que consumir, adquirem uma importância decisiva para definir "quem é quem" no mundo social (p. 45)".

Assim, ainda segundo Castro (1998, p. 52),

as práticas de consumo, enquanto um mecanismo de integração social (...), certamente foram bem sucedidas em produzir uma visibilidade social para a infância e para a adolescência, que em tempos idos tiveram de permanecer na obscuridade esperando por sua vez. Na cultura contemporânea crianças e adolescentes deixaram seu lugar de penumbra enquanto cidadãos de uma

sociedade racionalizada e adulto-centrada em favor de uma posição social notória definida pela acentuada oferta de bens e serviços de que são objetos.

Segundo Cook e Kaiser (2004), o que, atualmente, é conhecido como *tween*, *subteen* ou *preteen*, entendido neste trabalho como pré-adolescência, não pode ser compreendido sem que se considere sua articulação com as exigências de mercado da infância. Em seu artigo, o autor e a autora demonstram como o conceito de pré-adolescência está fortemente relacionado com uma categoria de mercado e propaganda marcada por questões de classe, raça, gênero e sexualidade. Segundo os autores, esse conceito surge ao lado da necessidade do mercado da moda de vender seus produtos para um novo público, meninas de classe média ou alta, brancas e heterossexuais, e desencadeia processos de adultização e sexualização de corpos femininos, principalmente, a partir dos anos 80.

Segundo Renata Tomaz (2014, p. 181), "os *tweens* ou pré-adolescentes são constantemente convocados a aderirem a esta experiência do que é ser jovem a partir de uma conduta comportamental prescrita a eles por meio do consumo de bens materiais e simbólicos". Ou seja, o conceito de pré-adolescência surge para designar não apenas uma fase da vida ancorando-se na idade dos indivíduos, mas também na questão do consumo, e isso tem ocorrido desde o momento em que os adolescentes explodiram, na sociedade norte-americana do pós-guerra, como um mercado consumidor extremamente lucrativo (LOURO, 2011). Nas sociedades de consumo, as identidades dos pré-adolescentes se constroem, também, a partir dos bens materiais e simbólicos que eles consomem.

Atualmente, há uma expressão muito utilizada pelos jovens que define bem o que foi exposto até o momento: "amo/sou". Essa expressão surge no Orkut, quando as comunidades nomeadas como "Amo menino de boné", "Amo ruiva", etc. sentiram necessidade de englobar não apenas os amantes de determinadas características ou estilos, mas também os indivíduos que possuíam essas características e estilos, e começaram a trocar seus nomes por "Amo/Sou menino de boné", "Amo/Sou ruiva", etc.. Após o fim do Orkut, o "amo/sou" continuou sendo utilizado, porém ganhou um novo sentido, "amo/sou" é utilizado agora para demonstrar que você gosta muito de algo e isso faz muito sentido nas sociedades de consumo, pois demonstra o quanto os bens materiais e simbólicos fazem parte da nossa identidade.

Quando você diz "amo/sou Iphone" é como se você dissesse que gosta tanto de Iphones que eles já fazem parte daquilo que você é, quando alguém diz "amo/sou Game of Thrones", essa pessoa está dizendo que quem ela é, a "identidade" dela é constituída também por "Game of Thrones". Assim, não é estranho essa expressão fazer tanto sucesso entre os mais jovens, já que quando você diz que "ama/é" algo você está dizendo também aos seus pares quem você é e em qual grupo você se encaixa. Evidentemente, vale ressaltar que isso não é tão simples quanto parece e as identidades dos sujeitos não se restringem a isso. Visto que, como afirma Stuart Hall (2006), o sujeito está se tornando cada vez mais fragmentado, composto de várias identidades, muitas vezes contraditórias ou até não resolvidas. Segundo Hall (2003, p. 432), a identidade cultural na pós-modernidade

[...] não é fixa, é sempre híbrida. Mas é justamente por resultar de formações históricas específicas, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito específicos, que ela pode constituir um "posicionamento", ao qual nós podemos chamar provisoriamente de identidade.

As redes sociais, de forma geral, também contribuem muito para a formação desses posicionamentos, que podemos chamar provisoriamente de identidades, visto que, as identidades têm como base a socialização. As comunidades do Orkut, rede social que teve seu fim decretado em 2014, reuniam pessoas que tinham interesses em comum e o conjunto das comunidades das quais um indivíduo participava mostrava aos outros aquilo que a pessoa pensava ser ou, ao menos, aquilo que ela gostaria que os outros pensassem que ela era. "Ih, foi mal, a minha é federal", "As MORENAS são as MELHORES", "Adoro homens perfumados", "Beyoncé", "Eu Adoro McDonald's", "ESTILO uns tem, outros TENTAM.", "Sou Viciado(a) em Harry Potter" são algumas das comunidades dessa antiga rede social¹¹⁴ e seus nomes mostram o quanto elas funcionavam para construir uma identidade do indivíduo baseada naquilo que ele valoriza ou consome.

O Facebook, rede social muito utilizada atualmente, também não foge muito a essa lógica. As identidades, no Facebook, se constroem através das curtidas e dos compartilhamentos. Mesmo que de forma intuitiva, os indivíduos sabem que aquilo

¹¹⁴ Essas comunidades realmente existiram nessa rede social e seus nomes foram retirados do acervo que o Orkut mantém online com todas as comunidades que existiram na rede de 2004 a 2014. Disponível em: <http://orkut.google.com/>.

que eles curtem ou compartilham nessa rede social constrói aos olhos de seus pares um perfil, uma identidade, logo, selecionam apenas aquilo que querem que faça parte dessa identidade, nada é aleatório, tudo é escolhido dentro de um repertório de possibilidades. Se eu gosto de assistir às novelas da Globo e à filmes do Stanley Kubrick, mas apenas os segundos têm valor entre os indivíduos do grupo com o qual eu quero me identificar, eu não vou curtir a página de uma novela ou compartilhar o resumo da semana da novela da Globo, eu vou curtir a página do Stanley Kubrick no Facebook e compartilhar curiosidades sobre seus filmes.

Essa construção sociocultural poderia ser analisada através de uma infinidade de teorias. O conceito de distinção de Bourdieu (2007), por exemplo, poderia dar conta de explicá-la, quando o autor afirma que o consumo seria uma estratégia de distinção e os gostos e preferências estariam associados a uma classe ou fração de classe. As teorias identitárias também poderiam ser utilizadas para refletirmos sobre ela, quando Bauman (2004) diz que as identidades são líquidas e complexas, visto que vivemos em uma sociedade complexa, e aposta no ser humano como um produto da cultura ou quando Alberto Melucci (2004), pensando nas sociedades da informação, argumenta que possuímos vários “eus” e que é preciso driblar essa esquizofrenia e que, ao mesmo tempo em que a identidade muda, ela permanece, eles também fornecem material para entendermos tudo isso.

Dois conceitos da Análise de Discurso que também podem contribuir para essas reflexões são os de *ethos* e *pathos* que, apesar de fazerem parte da tradição retórica da antiguidade clássica, foram introduzidos nas preocupações da Análise de Discurso. Atualmente, há uma multiplicidade de empregos para esses conceitos, não obstante, neste trabalho, nós entenderemos *ethos*, a partir do que foi proposto por Maingueneau (2004), como a imagem que um indivíduo constrói de si para o outro através do discurso, e *pathos*, a partir do que foi proposto por Charaudeau (2010), como um conjunto de recursos discursivos utilizados na construção de efeitos de sentido que participam do processo de interpelação do sujeito. Quando um indivíduo curte ou compartilha algo (discurso), ele está construindo uma imagem de si para o outro (*ethos*) e quando ele produz essa imagem de si, ele está pensando em quem vai ver (*pathos*). Enfim, as possibilidades de análise são múltiplas.

O que queremos pontuar aqui é que, a pré-adolescência é uma construção social, assim como todas as outras fases da vida, por exemplo, infância, juventude, idade adulta e velhice, e essa construção social é ancorada cada vez mais na

sociedade de consumo, na qual as identidades, que são múltiplas, cambiantes, transitórias, se constituem, também, a partir dos bens materiais e simbólicos que os sujeitos (aqui, pré-adolescentes) possuem e consomem. Como afirma Fischer (1996, p. 20), “o gosto musical, a dança, a roupa - esses parecem ser os caminhos de se tornar identificável, de destacar-se socialmente e de gozar um tempo de liberdade antes de adentrar o mundo da responsabilidade adulta”. Assim, podemos também afirmar que a mídia tem papel fundamental nesse processo.

Segundo Fischer (1996),

[...] a própria mídia, aliada à publicidade e ao marketing, encarrega-se de criar e divulgar uma nova denominação para uma determinada faixa da população, chamando-a de geração *teenager* ou simplesmente *teen*, sem que haja muito rigor em definir as idades aí compreendidas [...]. (p. 25 e 26)

E, a partir do momento que se deu essa construção, diversos discursos sobre a adolescência começaram a surgir. Segundo Fischer (2005, p. 18), sobre os jovens “disseminam-se inúmeros ‘ditos’ já cristalizados como senso comum, associando juventude à violência, a consumismo, apatia, gravidez precoce, sexo irresponsável, e assim por diante”. Ditos que, em alguns casos são construídos pela mídia, em outros apenas veiculados por ela. A construção da pré-adolescência também não foi muito diferente. Segundo Tomaz (2014), os *tweens* ou pré-adolescentes surgem em um contexto em que a passagem da infância para a adolescência se ancorava cada vez mais “nas práticas sociais midiáticas em detrimento das relações tradicionais” (p. 180). E, a partir disso, o grupo dos pré-adolescentes seria, então, formado por “meninos e meninas convocados a negar as práticas da infância e aderir a modos jovens de existir e estar no mundo” (p.182).

Segundo Louro (2011), a juventude começa a se distinguir da vida adulta, aproximadamente, nos anos 50 e 60, quando “seu comportamento, suas roupas, seus corpos, sua música, sua dança, sua linguagem e sua estética ganhavam, então, um estatuto próprio (p. 430)”, tendo a mídia um papel fundamental nesse processo. No Brasil, por exemplo, Louro (2011) afirma que, nas primeiras décadas do século XX, o cinema veio a constituir-se como abrangente pedagogia cultural que interpelava, principalmente, a juventude. Consoante Louro, o cinema hollywoodiano era uma indústria poderosa que vendia muito mais do que filmes, ela vendia um

estilo de vida, ensinava modos de ser, legitimava identidades sociais, através não só dos filmes, mas também da venda de revistas, roupas, produtos de beleza e discos. E, esse estilo de vida, modos de ser, essas identidades jovens eram, obviamente, norte-americanizadas, entretanto, vale pontuar que, não foram os norte-americanos que inventaram a juventude, eles apenas a industrializaram.

Assim, segundo Louro (2011, p. 430)

(...) esses vários campos discursivos parecem ter contribuído para produzir, nessa época, uma forma nova de representar os/as jovens, distinguindo-os dos adultos e das crianças. Essa representação não era, no entanto, universal ou homogênea: no interior desses discursos eram também produzidas distinções de gênero, de classe, étnicas e sexuais.

Para os pré-adolescentes, adolescentes e jovens criaram-se, então, uma infinidade de produtos midiáticos. Segundo Fischer (2005), os temas e as polêmicas presentes nesses produtos são quase sempre os mesmos: "amores proibidos, conflitos entre ricos e pobres, medo dos diferentes (...). É como se a ameaça do outro rondasse muitos desses produtos e fosse necessário sistemática e quase compulsivamente exorcizar, sobretudo, as diferenças de sempre (...)" (p. 22). Além disso, segundo a autora, esses produtos midiáticos vivem apontando as falhas dos adolescentes que estão gordos demais, que bebem muito, que engravidam muito cedo, como se tudo que ronda a adolescência fosse "demais" e fosse preciso corrigir toda essa falta de normalidade, sendo, na maior parte das vezes, a figura feminina privilegiada por esses discursos, principalmente aqueles sobre beleza, juventude e sexualidade. Fischer (1996, p. 58) conclui que,

[...] assim, toda a produção sobre adolescência possivelmente esteja relacionada a uma discursividade mais ampla, do culto ao corpo e à imagem, da valorização da confissão e da exposição da vida privada, das terapias alternativas e exóticas, da negação não só do tempo que passa, mas igualmente, do envelhecimento e da morte.

Em relação à produção midiática sobre e para os pré-adolescentes, também podemos dizer o mesmo. Não obstante, quais são os produtos midiáticos que mais agradam os pré-adolescentes? Neste trabalho, fizemos uma lista com alguns filmes, séries, livros, animações, etc. que fazem parte do mundo *preteen* (ver Apêndice A). Essa lista foi produzida após uma breve pesquisa na internet, sobre produtos

mediáticos que agradam aos pré-adolescentes, e foi desenvolvida em parceria com três pré-adolescentes que participaram das intervenções na E.M.E.F. Tenente Ellen Ripley, Artur, Ana e Helena¹¹⁵. Antes de fazermos algumas observações sobre esses produtos midiáticos, é importante ressaltar que, essa lista tem recortes de classe, de raça, de gênero, etc. os gostos dos pré-adolescentes não são homogêneos. Assim como Fischer (1996, p. 56),

poderíamos acrescentar também que a insistência em falar-se na globalização dos processos sociais ou dos modos de comportar-se e de conduzir a vida parece relacionar-se igualmente com uma sofisticada forma de exclusão, como se simplesmente deixassem de existir, por exemplo, os jovens não envolvidos com um tipo de consumo, generalizado internacionalmente, de roupas, sapatos, alimentos, filmes, revistas e ídolos. Eles não seriam "adolescentes típicos" e, portanto, talvez deveriam ser classificados como pertencentes a outros grupos, embora estando na mesma faixa etária dos demais.

Assim, essa é uma lista de gostos e preferências de certos pré-adolescentes, os que ajudaram na sua formulação e também os que estão incluídos no discurso da mídia sobre o que é ser um pré-adolescente. De forma alguma, se trata de uma lista de gostos e preferências gerais de um pré-adolescente "típico", porém, acreditamos que é uma lista útil para conhecermos ao menos aquilo que a mídia nos apresenta como sendo os gostos e preferências do público *teen* e aquilo que pré-adolescentes (entre doze a catorze anos) paulistanos, de classe média, brancos, em sua maioria, e alunos do oitavo e nono ano de uma escola municipal da zona leste de São Paulo têm como gostos e preferências. Um ponto interessante a se observar é como essa lista mescla produtos midiáticos infantis, com produtos midiáticos juvenis e produtos midiáticos destinados aos adultos. O que corrobora a ideia de que essa fase da vida é uma passagem entre infância e adolescência.

Ao mesmo tempo em que eles gostam de ler "Diário de um Banana"¹¹⁶, eles gostam de ler também "O Senhor dos Anéis"¹¹⁷, ao mesmo tempo em que eles assistem a "Velozes e Furiosos"¹¹⁸ ou a "Orange is the New Black", eles também

¹¹⁵ Nomes fictícios, utilizados para preservar as identidades dos pré-adolescentes.

¹¹⁶ Série de livros escritos e ilustrados pelo norte-americano Jeff Kinney, narra a história de Greg Heffley, uma criança do ensino fundamental que está em busca de um pouco de popularidade.

¹¹⁷ Trilogia de livros de alta fantasia escrita pelo escritor britânico J. R. R. Tolkien.

¹¹⁸ Franquia de filmes de ação norte-americana, distribuída pela Universal Pictures. Foi criada em 2001 com o filme "The Fast and the Furious". Atualmente, possui seis continuações e dois curtas-metragens. É uma das franquias mais lucrativas da história.

assistem a "Scooby Doo"¹¹⁹ e "iCarly"¹²⁰. Contudo, além dos extremos, encontram-se os produtos que, tecnicamente, são destinados ao público *teen* e *preteen*, como a saga "Crepúsculo"¹²¹, a série "Harry Potter"¹²², as trilologias de "Divergente"¹²³ e "Jogos Vorazes"¹²⁴, os livros de John Green¹²⁵, séries televisivas como "Once Upon a Time" "Teen Wolf" ou "The Vampire Diaries", além, é claro, de uma infinidade de astros do *pop* e de celebridades. Além de filmes, livros, séries, games e animações, esses pré-adolescentes dizem gostar de animes, memes e youtubers. Sendo esses últimos, inclusive, considerados, por muitos, como os mais novos formadores de opinião dos adolescentes e pré-adolescentes.

O que é inegável é a presença da fantasia na maioria das mídias da lista. De forma geral, fantasia é um gênero da ficção em que se usam fenômenos mágicos e/ou sobrenaturais como elemento primário do enredo. Segundo Todorov (2008, p. 31), "o fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural" e se define em relação ao real e ao imaginário. Podemos dizer que, a fantasia é fundamental, visto que é uma forma de alteridade, que apresenta o outro criado em cima do eu e nos mostra como encaramos esse outro, que é construído através de representações ideológicas. Apesar de, aparentemente, fugir da realidade, ela fala da realidade, fala dos indivíduos, permite vermos um mundo que não existe, mas que nós gostaríamos que existisse. Por se tratar de um assunto amplo, suas características são tema de debate entre diversos teóricos, criadores e fãs.

Dentro desse gênero, há também subgêneros, como a fantasia sombria, que envolve elementos do terror, a alta fantasia, que ocorre em mundos alternativos, a baixa fantasia, que ocorre no mundo real, a fantasia romântica, que possui temáticas

¹¹⁹ Desenho animado norte-americano produzido pela Hanna-Barbera (empresa de desenhos animados criada pelos cartunistas William Hanna e Joseph Barbera, cujas propriedades pertencem, atualmente, a Time Warner), e criado em 1969 por Joe Ruby, Ken Spears e Iwao Takamoto.

¹²⁰ Série televisiva de comédia criada por Dan Schneider e exibida pela Nickelodeon de 2007 a 2012. Narra a história de Carly Shay e Sam Puckett, duas amigas de treze anos que acidentalmente se tornam estrelas da internet e resolvem criar um programa na rede.

¹²¹ Série de histórias de fantasia e romance adolescente sobre vampiros, produzidas pela autora norte-americana Stephenie Meyer.

¹²² Série de sete romances de fantasia escrita pela autora britânica J. K. Rowling. Narra as aventuras de um jovem bruxo, Harry Potter, e seus melhores amigos, Rony Weasley e Hermione Granger.

¹²³ Série de livros para jovens-adultos, envolvendo romance, ficção científica e aventura escrita por Veronica Roth. A história é situada numa Chicago pós-apocalíptica e distópica.

¹²⁴ Série de livros para jovens e adultos escrita pela norte-americana Suzanne Collins. Também narra uma história que se passa em um futuro diatópico e pós-apocalíptico.

¹²⁵ É um romancista e *vlogger* (indivíduos que produzem vídeos pessoais para internet) norte-americano. Autor de clássicos *teen* como: "A Culpa é das Estrelas", "Cidades de Papel" e "Quem é Você, Alaska?". Sendo que os dois primeiros livros citados foram adaptados também para o cinema.

relacionadas ao amor e ao drama, e a fantasia científica, que é uma mescla entre fantasia e ficção científica. Consoante Baccega (2003), a fantasia é um importante aspecto no uso da televisão pelas crianças e adolescentes, visto que o prazer que eles obtêm ao se identificarem "com personagens excitantes que vivem além do aborrecimento do seu cotidiano" (p. 63) é imenso. Mas outros aspectos, como a diversão, também têm grande influência. É interessante notar que, as mensagens transmitidas por essas mídias, muitas vezes, não são questionadas, por elas serem consideradas como algo totalmente fantástico e irreal.

Ainda que, nós possamos concluir que a pré-adolescência e a fantasia estão intimamente ligadas, é necessário ressaltar que, como argumenta Setton (2010), as opções dos indivíduos (neste caso, os pré-adolescentes), por uma ou outra prática não são nem neutras, nem naturalizadas. Essas "pré-disposições são resultado de condições de socialização específicas que traduzem o pertencimento a uma dada estrutura social" (p. 22). Ou seja, os pré-adolescentes não gostam, naturalmente, da fantasia, isto é, também, uma construção social e cultural que tem relação com uma época e um contexto histórico. Apesar disso, como argumenta Baccega (2003), os adolescentes (e nós podemos incluir aqui os pré-adolescentes), "constituem uma audiência 'em si', exibindo entre eles uma ampla gama de preferências e gostos, com diferenças intragrupais (...)" (p. 73), sendo a ficção sua grande preferência, seguida pelas propagandas e, finalmente, pelos fatos.

Assim, segundo Baccega (2003), a televisão acaba por se destacar entre as preferências dos adolescentes por exercer o importante papel de contar histórias, que envolvem emoções e mostram os problemas dos adolescentes. De acordo com a autora, "o que o jovem quer é ver seus problemas na televisão" (p. 73) e podemos dizer o mesmo dos pré-adolescentes. E, entre os diferentes programas televisivos, o grande destaque, atualmente, são as séries televisivas *teen*, que, segundo García-Muñoz e Fedele (2011), "são produtos televisivos de ficção que retratam uma realidade específica da cultura jovem em diferentes contextos e configurações para capturar o público adolescente" (p. 134), nas quais os temas mais recorrentes são: a aceitação da própria identidade, o que é extremamente relevante considerando-se que os adolescentes se encontram em um momento chave na construção de suas identidades, o amor, a amizade e a importância das relações sociais.

Consoante Damme (2010), nas séries, os adolescentes são, normalmente, representados em papéis nos quais eles devem lidar o tempo todo com problemas,

envolvendo amor, amizade, popularidade e família, e muitos desses problemas são resolvidos sem a ajuda dos adultos, de forma autônoma. Vale ressaltar que, como dito na introdução de nosso trabalho, pré-adolescentes e adolescentes não gostam apenas de séries televisivas dramáticas, mas também de uma infinidade de outras séries televisivas, como as que têm a vida dos adolescentes como principal enredo, mas misturam a realidade e a fantasia, as séries que não falam sobre a vida dos adolescentes, as *sitcoms*, entre outras. Logo, entenderemos como séries televisivas *teen*, não apenas aquelas que retratam o cotidiano dos adolescentes, mas qualquer série televisiva que faça sucesso entre esse público.

Uma parte considerável das séries que aparecem em nossa lista envolve a fantasia ou a ficção científica em seu enredo, como "Once Upon a Time", "The Vampire Diaries", "Teen Wolf", "Supernatural", "The Originals", "The Walking Dead", "American Horror Story", "Shadow Hunters", "Orphan Black", "Lost", "The 100" e "Grimm". É importante ressaltar que, embora tenhamos apresentado fantasia e ficção científica como gêneros diferentes, em muitos produtos midiáticos esses gêneros se misturam. De alguma forma, a ficção científica tem que ter fantasia, pois também é algo irreal. Diferem-se a partir do momento em que a ficção científica apresenta explicações científicas para os acontecimentos (ainda que insuficientes), enquanto a fantasia, apesar de ter regras e explicações, não apresenta nenhuma explicação científica para os acontecimentos sobrenaturais.

Na lista há uma mistura entre séries mais recentes, como "Shadow Hunters" e "Jessica Jones", e séries mais antigas que se tornaram grandes clássicos televisivos como "Breaking Bad", "Friends" e "Lost". Há também uma mistura entre séries mais direcionadas ao público jovem como "Skins", "Glee", "Gossip Girl" e "Faking It", com séries mais direcionadas ao público adulto, como "Orange is the New Black", "How to Get Away with Murder", "Prison Break" e "Grey's Anatomy". As séries televisivas de animação também fazem sucesso entre o público pré-adolescente, mesmo as direcionadas ao público adulto, como "Os Simpson", "South Park" e "Family Guy". As séries baseadas em personagens dos quadrinhos, super-heróis, anti-heróis, agentes secretos e vilões, também estão entre as preferidas pelos pré-adolescentes, como "The Flash", "Arrow", "Marvel's Agents of SHIELD", "Marvel's A.K.A. Jessica Jones", "Agent Carter", "Daredevil", "Supergirl" e "Gotham".

Considerando que, os pré-adolescentes participantes dessa pesquisa passam grande parte do seu tempo na televisão ou na internet assistindo a essas séries, nós

podemos afirmar que elas, e os produtos midiáticos em geral, contribuem de forma significativa na formação das identidades desses sujeitos. Segunda Baccega (2003), as mídias, principalmente a televisão, influenciam tanto na aquisição de saberes e informações, quanto na aprendizagem de modelos de comportamento. Segundo a autora, "tanto é assim que é muito mais fácil um jovem conhecer particularidades da história dos [norte-] americanos do que a história de seu país" (p. 72). Quando nós observamos que, em nossa lista, tudo o que foi citado é norte-americano, exceto o *reality show* "Big Brother Brasil", os quadrinhos da "Turma da Mônica Jovem", as bandas "Charlie Brown Jr." e "Legião Urbana" e as cantoras Manu Gavassi, Ludmilla e Anitta compreendemos como essa afirmação da autora faz sentido.

Apesar de, como afirma Morgan (2009), os adolescentes (e aqui, podemos incluir, também, os pré-adolescentes) estarem em estágios de desenvolvimento e de formação, passando por várias transformações dramáticas na sua compreensão da sociedade e de si mesmos, serem altamente suscetíveis a influências externas e terem menos experiências no mundo real para embasar as suas interpretações do que assistem na televisão, eles não são totalmente passivos diante das mensagens transmitidas pela mídia e suas identidades não se constroem apenas através disso. Como argumenta Damme (2010), os telespectadores não são vítimas passivas da mídia, os adolescentes e pré-adolescentes não adotam simplesmente a "realidade" das telas em sua própria realidade. Esse processo é muito complexo. A mídia não é a única que distribui sentidos, os pares, familiares, professores e outros agentes da socialização também precisam ser considerados.

Como afirma Setton (2001, p. 68-69),

(...) a modernidade caracteriza-se por oferecer um ambiente social em que o jovem encontra condições de forjar um sistema de referências que mescle as influências familiar, escolar e midiática (entre outras), um sistema de esquemas coerente, no entanto, híbrido e fragmentado. Embora se saiba que no contexto moderno cada uma das instâncias formadoras desenvolva campos específicos de atuação, lógicas, valores éticos e morais distintos, considera-se ainda que são os próprios jovens e ou os indivíduos que tecem as redes de sentido que os unificam em suas experiências de socialização.

Por outro lado, é preciso pensarmos que, se nas sociedades de consumo, as identidades se constituem, principalmente, pelos bens materiais e simbólicos que os pré-adolescentes consomem, e se, como afirma Fischer (1996), a padronização do

consumo gera também uma unanimidade nos campos das aspirações e dos sonhos, até que ponto os pré-adolescentes realmente são livres na construção de suas identidades, até que ponto nós somos livres na construção de nossas identidades? Não estaríamos vivendo um processo de homogeneização das identidades? O fato é que, as mídias possuem um caráter cultural e pedagógico e um papel importante na construção das identidades dos indivíduos, que pode ser, muitas vezes, mais eficaz do que outros agentes de socialização, como a escola e a família, por exemplo, Assim, no próximo subcapítulo, iremos nos aprofundar no papel exercido pela mídia como a grande educadora das novas gerações.

1.4 Mídia, Educação e Socialização

A importância que as diferentes mídias possuem na formação dos indivíduos e a concorrência desleal que fazem com a escola e com outras instituições, como a família, são cada vez mais evidentes. Atualmente, produtos midiáticos nos ensinam modos de ser, de pensar e de se comportar. Neste subcapítulo, iremos refletir sobre o caráter educacional e socializador das mídias, com foco no cinema e na televisão, suas contribuições na formação dos indivíduos e seus possíveis usos no ambiente escolar, a partir dos trabalhos das pesquisadoras Maria da Graça Setton, Guacira Lopes Louro, Rosa Maria Bueno Fischer, Maria Aparecida Baccega e Lucia Rabello Castro e do pesquisador Tomaz Tadeu da Silva.

Há aqueles que consideram que as mídias têm apenas impactos negativos em nossas vidas, mas há também outros tantos que defendem que as mídias têm sim um caráter cultural e pedagógico. De acordo com Fischer (2001), "a mídia não apenas veicula, mas também constrói discursos e produz significados, identidades e sujeitos" (p. 588). Segundo Setton (2015), "para o bem ou para o mal, as mídias transmitem mensagens contribuindo para a formação das identidades de todos. Elas e as escolas, ao mesmo tempo, como todas as outras instituições socializadoras, procuram valorizar ou condenar certos comportamentos e regras" (p. 15).

Segundo a professora e pesquisadora Maria Aparecida Baccega (2003), há décadas, desde que os meios de comunicação se consolidaram e se expandiram, há uma acirrada disputa entre diferentes agências socializadoras, principalmente entre a escola, a família e os meios de comunicação. Essa disputa é, muitas vezes, desleal, visto que, segundo Baccega (2003) "na contemporaneidade, a realidade que

nos cerca passou a ser conhecida e reconhecida a partir da mídia, sobretudo da televisão. Vivemos num mundo editado, e é com ele, nele e a partir dele que se constroem novas variáveis históricas (p. 9)".

Em "Mídia e Educação" (2015), a socióloga brasileira Maria da Graça Setton faz uma relação entre o fenômeno midiático e a educação. Defende que as mídias precisam ser vistas como agentes da socialização e da educação, que possuem tanto poder quanto outras instituições de prática pedagógica, como a escola e a família. Segundo a autora, "a particularidade do mundo contemporâneo é que essas instâncias vivem hoje em uma tensa e intensa rede de interdependência com as outras agências socializadoras, agindo simultaneamente na formação moral e cognitiva do indivíduo na atualidade" (p. 8).

No artigo "O cinema como pedagogia" (2011), a historiadora Guacira Lopes Louro também afirma que, "muitos espaços e processos sociais, além da escola, constituem-se em instâncias educativas" (p. 423). Contudo, segundo Louro, cada uma dessas instâncias interpela os indivíduos de uma maneira diferente, o que resulta também em efeitos distintos. Como exemplo disso, a autora utiliza o cinema que, segundo ela, desde seu surgimento até os dias atuais, "funciona como uma instância educativa potente e uma nova pedagogia cultural" (p. 423). Segundo Guacira Lopes Louro (2011, p. 423),

surgindo como uma modalidade moderna de lazer, rapidamente [o cinema] conquistou adeptos, provocando novas práticas e novos ritos urbanos. Em pouco tempo, o cinema transformou-se numa instância formativa poderosa, na qual representações de gênero, sexuais, étnicas e de classe eram (e são) reiteradas, legitimadas ou marginalizadas.

Assim como o cinema, a televisão também funciona como poderosa instância educativa e nova pedagogia cultural, talvez até mais potente, devido ao seu acesso facilitado para uma considerável parcela dos indivíduos. A professora, pesquisadora e educadora Rosa Maria Bueno Fischer, em seu livro "Televisão e Educação: fruir e pensar a TV" (2001), afirma que, atualmente, principalmente devido ao seu amplo alcance, a televisão pode servir como substituta da escola como meio de informação e como referência de comportamento para os sujeitos. Segundo Fischer (2001, p. 16), não nos resta mais dúvidas,

de que a TV seria um lugar privilegiado de aprendizagens diversas; aprendemos com ela desde formas de olhar e tratar nosso próprio corpo até modos de estabelecer e de compreender diferenças de gênero (isto é, de como "são" ou "devem ser" homens e mulheres), diferenças políticas, econômicas, étnicas, sociais, geracionais. As profundas alterações naquilo que hoje compreendemos como "público" ou "privado" igualmente têm um tipo de visibilidade especial no espaço da televisão, e da mídia de um modo geral.

Na conclusão de seu livro, Maria da Graça Setton (2015) traz uma atual discussão sobre as mudanças ocorridas nos últimos anos no campo educacional. A socióloga brasileira salienta que, "as formas de aprender e ensinar mudaram, pois os mecanismos de transmissão e os agentes da transmissão já não são os mesmos há, pelo menos, meio século" (p. 111). Setton (2015) também nos lembra de que as mídias possuem grande poder de penetração e através de estratégias educativas subliminares constituem-se como importantes parceiras da família e da escola na formação dos indivíduos atualmente.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 140),

o currículo e a pedagogia dessas formas culturais mais amplas diferem, entretanto, da pedagogia e do currículo escolares, num aspecto importante. Pelos imensos recursos econômicos e tecnológicos que mobilizam, por seus objetivos – em geral – comerciais, elas se apresentam, ao contrário do currículo acadêmico e escolar, de uma forma sedutora e irresistível. Elas apelam para a emoção e para a fantasia, para o sonho e a imaginação: elas mobilizam uma economia afetiva que é tanto mais eficaz quanto mais é inconsciente.

Nessa mesma linha de pensamento, a pesquisadora Lucia Rabello de Castro (1998, p. 54) afirma que, "a pedagogização pela mídia é, acima de tudo, fonte de entretenimento e distração: ela convida espectadores a participar de uma abordagem da realidade como livre de angústia e de esforço (...)". Ou seja, entre as agências socializadoras, a mídia está ganhando cada vez mais espaço na formação dos indivíduos, principalmente dos adolescentes, como vimos no capítulo anterior, que aprendem sobre como lidar com seus conflitos internos e externos mais através dos produtos midiáticos do que através da escola ou da família.

Por outro lado, Maria da Graça Setton (2015) afirma que, apesar das mídias possuírem interesses e os produtos midiáticos possuírem mensagens específicas que desejam transmitir aos telespectadores, e essas mensagens influenciarem

comportamentos, crenças e valores, promovendo sua conservação ou mudança, os telespectadores não são passivos diante dessas mensagens. As mídias transmitem mensagens, porém cada indivíduo irá interpretá-las de uma maneira e ressignificar essas mensagens "a partir de uma bagagem de valores apreendidos em outras instâncias socializadoras" (p. 25).

Para Guacira Lopes Louro (2011), os sujeitos não são receptores passivos diante das mensagens, normas ou códigos transmitidos por qualquer uma das instâncias formativas, seja ela a mídia, a escola, a família ou outra. Os indivíduos têm participação ativa nos processos pedagógicos e possuem distintas relações com aquilo que é produzido pelas mídias. No caso da imagem fílmica, por exemplo, podem ocorrer: "acolhida, ruptura, conformidade, resistência, crítica ou imprevisíveis combinações dessas e de outras respostas" (p. 424), reações que podem também ocorrer em relação à imagem televisiva.

De acordo com Baccega (2003), um conceito chave para entendermos a relação existente entre indivíduos e meios de comunicação, com destaque para a televisão, é o de mediação. Segundo a pesquisadora, no processo de mediação "manifesta-se uma série de aspectos do universo do receptor, os quais serão determinantes na interpretação que ele faz do que está vendo. A mediação está presente na construção do conhecimento" (p. 12).

As mediações se caracterizam, portanto, por serem instâncias de passagem, ou seja, não existem relações diretas entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido. Entre ambos medeiam o conjunto de conhecimentos, as teorias científicas com as quais trabalhamos e o "lugar" onde nos colocamos: a que classe social, faixa etária, gênero, etnia, etc. pertencemos (BACCEGA, 2003, p. 17).

Após inúmeros trabalhos com professoras e professores e alunos e alunas de pedagogia e extensas pesquisas na área da educação e da mídia, Fischer (2001), afirma que quanto mais nos dedicamos a compreender a linguagem dos produtos audiovisuais, mais aumentamos o conhecimento que possuímos sobre o que é efetivamente o currículo escolar, que vai muito além da relação e da distribuição de disciplinas e conteúdos. Fischer (2001) dá especial atenção à televisão, que é muito desprestigiada, e defende que é preciso que ela seja introduzida na escola e na formação dos professores, principalmente como objeto de estudo.

Consoante Baccega (2003, p. 59),

a pior consequência dessa postura de desprestigiar a televisão é que ela acaba por ser pouco discutida. Principalmente nas escolas, onde deveria ocupar lugar de honra, devido à grande importância desse veículo na construção de nossa própria identidade. Afinal, todas as pesquisas indicam que nossas crianças passam em média três horas diante da TV. Se não se fala sobre isso, então é evidente que a TV toma conta das crianças. Afinal, não se dá a elas condições de negociar com a TV, de eles tomarem conta da TV. O silêncio é, de todos, o pior caminho.

Ainda de acordo com Baccega (2003), precisamos deixar de ver a televisão como algo pronto, visto que ela nada mais é do que um meio de comunicação artificial que foi introduzido na sociedade por indivíduos e, portanto, é um objeto passível de ser transformado e orientado pelos sujeitos. A autora também afirma que, o campo da comunicação/educação já está formado e consolidado, logo não cabe mais discutir se devemos ou não inserir as mídias no processo educacional, é preciso reconhecer o papel que os meios de comunicação já possuem como educadores e construtores da cidadania.

Assim como as pesquisadoras aqui apresentadas, nós acreditamos que as mídias são produtoras de cultura e que elas possuem um grande poder educativo na contemporaneidade. Nós acreditamos também que, a mediação entre a escola e as mídias é possível. Defendemos que, as mídias, tão presentes na vida de uma parcela significativa dos indivíduos, podem sim servir como porta de entrada para a discussão de diversos conteúdos e que o ambiente escolar pode servir como espaço para problematização das interpretações que os indivíduos dão aos conteúdos das mensagens midiáticas, auxiliando na ressignificação dos sentidos desses conteúdos e provocando transformações individuais e coletivas.

2 RELAÇÕES DE GÊNERO E O FEMININO NA MÍDIA

Gênero é um conceito que se apresenta como fruto de discussões políticas e ideológicas, que foi e ainda tem sido problematizado por diversas autoras e autores e que possui diferentes usos e entendimentos. A discussão inicial era que, enquanto o sexo seria biológico, o gênero seria uma construção social. Mas, posteriormente, a dicotomia homem/mulher começou também a ser questionada e vimos surgir novas teorias, como a *queer*, que contestam também o caráter biológico do sexo. Todas as teorias são válidas dependendo da pesquisa que se pretende fazer.

Publicado em 1975, o ensaio de Gayle Rubin "O Tráfico de Mulheres: Notas sobre a Economia Política do Sexo" veio sistematizar as ideias sobre gênero que já eram existentes, porém ainda estavam difusas. Rubin queria compreender quais as relações que transformavam uma fêmea em uma mulher e, a partir disso, criou o que veio a ser conhecido como sistema sexo/gênero. Segundo a autora, "o sistema de sexo/gênero [...] é um termo neutro que se refere a essa esfera de relações, e indica que a opressão não é inevitável nessa esfera, mas é produto das relações sociais específicas que a configuram" (p. 13-14).

Em 1986, a historiadora Joan Scott publicou o artigo "Gênero: uma categoria útil de análise histórica", que traz novas perspectivas para os estudos de gênero ao questionar a dualidade existente entre sexo e gênero. Scott (1995) defende que, não devemos fazer um uso descritivo de gênero, tratando este conceito como sinônimo de mulher ou como sinônimo da relação entre homens e mulheres ou, ainda, a partir da noção de gênero como categoria social imposta sobre um sexo biológico, mas sim utilizá-lo como uma categoria de análise.

Um ano depois, em 1987, em seu ensaio "Tecnologia do Gênero", Teresa de Laurettis (1994) afirmou que era preciso um conceito de gênero que não estivesse amarrado à diferença sexual, a ponto de confundir-se com ela e defendeu que a junção de gênero e diferença sexual precisava ser desfeita e que uma maneira de desfazê-la seria "pensar o gênero a partir de uma visão teórica foucaultiana, que vê a sexualidade como uma 'tecnologia sexual': desta forma, propor-se-ia que também o gênero, como representação e como auto-representação, é produto de diferentes tecnologias sociais" (p. 208).

A partir do período convencionalmente chamado de terceira onda, que teria como marco a publicação de "Problemas de gênero" da filósofa pós-estruturalista

Judith Butler, originalmente publicado em 1990, surgem novas discussões acerca do conceito de gênero. A relação entre política e representação é apontada por Butler (2007) como uma das mais importantes no que diz respeito à garantia de direitos para as mulheres e, em razão disso, seria necessário rever e questionar quem são os sujeitos que o feminismo estaria representando.

Butler (2007) problematiza a dicotomia homem x mulher. A filósofa defende que quando tratamos o gênero como uma identificação do sujeito como masculino ou feminino, nós estabelecemos que, só é possível ser um ser humano, dentro de uma lógica normativa heterossexual. Ou seja, o gênero estaria apenas produzindo uma falsa ideia de estabilidade, na qual a matriz heterossexual estaria assegurada por dois sexos fixos e coesos. Por suas teorias, Butler tornou-se universalmente conhecida nos estudos de transexuais e travestis.

Em 1998, Pierre Bourdieu publica "A Dominação Masculina". Este autor não trabalha o conceito de gênero propriamente dito, porém, nesta obra, aquilo que o autor discute em relação ao feminino e ao masculino fazem um percurso semelhante ao de algumas autoras que trabalham com este conceito diretamente, como Scott e Butler. Bourdieu (2002) trata a questão da dominação masculina como uma forma de violência simbólica e afirma que, em nossa sociedade, ocorre a manutenção de um poder mascarado nas relações sociais e infiltrado nos pensamentos.

Nesta obra, o sociólogo francês também denuncia o pensamento baseado na dicotomia masculino/feminino e afirma que o corpo e a biologia seriam espaços nos quais as desigualdades entre os sexos são naturalizadas. Segundo Bourdieu (2002), as relações desiguais de poder pressupõem aceitação pelos grupos dominados, não necessariamente consciente, mas de submissão pré-reflexiva. A grande crítica feita a sua teoria, por parte de outros estudiosos, é que ela inviabilizaria a possibilidade de mudança, de quebra da dominação masculina.

Em 2000, Linda Nicholson publica o artigo "Interpretando o Gênero", no qual a autora afirma que o conceito de gênero é utilizado de formas diferentes e, até certo ponto, contraditórias. Segundo Nicholson, gênero é utilizado tanto como oposição ao sexo (sendo o primeiro construído socialmente e o segundo biológico), quanto como referência a construções sociais que têm relação com a distinção entre o masculino e o feminino. Porém, consoante Nicholson (2002), se os corpos são vistos através de interpretações sociais, sexo e gênero não podem ser independentes, o sexo deve ser algo que possa ser compreendido pelo gênero.

Relações e representações de gênero se fazem presentes na mídia. Nos produtos midiáticos há, frequentemente, uma sub-representação do sexo feminino e produtos direcionados ao público feminino são, normalmente, classificados como inferiores pela crítica. Além disso, em diversos produtos midiáticos o sexo feminino é representado de forma insatisfatória ou até misógina. Os corpos femininos são expostos e erotizados e exibem padrões de beleza, muitas vezes, inalcançáveis para a maioria das mulheres. E, a maior parte desses produtos midiáticos é criada, produzida, roteirizada e dirigida por homens.

Entretanto, diferentes representações do feminino na mídia estão surgindo. As novas heroínas são mulheres fortes, independentes, que não estão a espera do príncipe encantado, que não precisam ser salvas, que lutam (literalmente) e que são inteligentes e empoderadas. Nas séries de TV, por exemplo, é possível encontrar uma infinidade de personagens que se encaixam nesse perfil. Segundo as teóricas pós-feministas, essas novas representações são respostas ao feminismo que teriam como objetivo dar a impressão de que já alcançamos a igualdade de gênero e que, em razão disso, o feminismo não seria mais necessário.

Ainda que, essas transformações na representação do feminino na mídia sejam, até certo ponto, positivas, é preciso que nós estejamos atentos às sutilezas e às novas formas de opressão. É fundamental refletirmos se não estaríamos saindo de uma caixinha e entrando em outra. Neste ponto, fica evidente a importância das discussões sobre gênero e mídia na escola. Entendendo as relações de gênero que permeiam a sociedade e desenvolvendo um olhar crítico em relação aos produtos midiáticos, os indivíduos estarão mais aptos a questionarem o que é transmitido pela mídia, gerando assim efetivas transformações socioculturais.

Neste capítulo, apresentaremos nosso entendimento acerca do conceito de gênero, utilizando determinados trabalhos de Joan Scott e Judith Butler, refletiremos sobre representações femininas em diversos produtos midiáticos contemporâneos, nós faremos um recorte, entre esses produtos midiáticos, discutindo sobre as relações de gênero que permeiam, especificamente, as séries televisivas norte-americanas, utilizando, principalmente, algumas teorias pós-feministas e, por fim, relacionaremos o conceito de gênero com mídia e educação, refletindo sobre as possibilidades de articulação entre eles.

2.1 Gênero como conceito

Gênero não é simplesmente um termo, gênero é um conceito, pois é fruto de operações mentais do pensamento, é um instrumento fundamental do pensamento em sua função de identificar, descrever e classificar a realidade. Esse conceito, tão importante ao feminismo, não surge com o pós-estruturalismo, e sim em discussões mais antigas que envolveram e ainda envolvem disputas políticas, ideológicas e teóricas. Neste capítulo, vamos apresentar nosso entendimento acerca do conceito de gênero, utilizando o artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” da historiadora Joan Scott e do texto “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’” da filósofa pós-estruturalista Judith Butler.

Em 1986, a historiadora Joan Scott, especialista no movimento operário do século XIX e na história do feminismo na França, publicou o artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, que trouxe novas perspectivas para os estudos de gênero ao questionar a dualidade entre sexo e gênero. A historiadora defende que não devemos fazer um uso descritivo de gênero tratando-o como sinônimo de mulher ou como sinônimo das relações sociais entre os sexos ou, ainda, a partir da noção de gênero como categoria social imposta sobre um corpo sexuado, mas sim utilizá-lo como uma categoria de análise.

Scott (1995) afirma que, “precisamos rejeitar o caráter fixo e permanente da oposição binária, precisamos de uma historicização e de uma desconstrução autêntica dos termos da diferença sexual” (p. 87). A definição de gênero da autora possui duas partes e algumas subpartes, para Scott “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças sociais percebidas entre os sexos” e “uma forma primeira de significar as relações de poder” (p. 90), ou seja, para a autora qualquer relação social é marcada pelas relações de gênero e existe uma diferença entre corpos (que não são apenas dois), que criam uma forma primária de significado do gênero.

Gênero, enquanto conceito, não é sinônimo de sexo ou sexualidade, apesar de tudo isso estar interligado. Para Scott (1995), gênero é um conceito estruturante da construção das identidades, do significado social do sexo. Gênero é a construção social da diferença sexual e as relações de gênero influenciam na construção das identidades sexuais. Essas relações de gênero, que possuem dimensão central na vida dos indivíduos e na organização social, é que vão dizer, por exemplo, quando e

como se pode ou não incluir o sexo, ou quando e como uma relação deve ser pautada pela sexualidade ou quando e como compreendemos as feminilidades e masculinidades nas hierarquias de poder.

Scott (1995) afirma que, “como elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre os sexos, o gênero implica quatro elementos relacionados entre si (...)” (p. 90), que são: os “símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas (frequentemente contraditórias)” (p. 90), os “conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas” (p. 90), a “noção do político, tanto quanto uma referência às instituições e organizações sociais” (p. 91) e a identidade subjetiva. Para a autora, “o gênero é, portanto, um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana” (p. 92).

É importante ressaltar que, gênero é um conceito que extrapola o indivíduo, ele abarca instituições, estruturas sociais, e engloba economia, Estado, família, sexualidade, formando uma complexa estrutura. Em seu artigo, Scott (1995) discute profundamente a relação existente entre gênero e política, para ela, gênero e política se constroem mutuamente. Segundo a historiadora,

o gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político foi concebido, legitimado e criticado. Ele se refere à oposição masculino/feminino e fundamenta ao mesmo tempo seu sentido. Para reivindicar o poder político, a referência tem que parecer segura e fixa fora de qualquer construção humana, fazendo parte da ordem natural ou divina. Desta forma, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se, os dois, parte do sentido do poder, ele mesmo. Colocar em questão ou mudar um aspecto ameaça o sistema por inteiro (p. 96).

Após essa afirmação, Scott (1995) se pergunta como é que então as coisas mudam, se as relações de gênero e de poder se constroem juntas. Para a autora, as mudanças podem ter inúmeras origens, como transtornos políticos de massa, crises demográficas decorridas de fome, peste ou guerra, a transformação das estruturas de emprego e a emergência de novos tipos de símbolos culturais. Segundo Scott (1995), “são os processos políticos que vão determinar o resultado de quem vencerá – político no sentido de que vários atores e várias significações se enfrentam para conseguir o controle” (p. 97).

A partir do período que é convencionalmente chamado de terceira onda do feminismo, que teria como marco a publicação de “Problemas de Gênero” da filósofa pós-estruturalista Judith Butler, surgem novas discussões acerca do conceito de gênero. Butler se autodefine como uma feminista crítica e, possivelmente, essa seja sua principal semelhança com Joan Scott. O pensamento de Butler pode ser resumido em três grandes chaves: a desconstrução dos modelos binários (1) sexo/gênero, (2) identidade/performatividade e (3) abjeção/precariedade. Ou seja, o grande esforço de Butler, e de outras feministas críticas e pós-críticas, consiste na desconstrução de algumas polaridades.

Em grande parte de seus textos, Judith Butler preocupa-se em desconstruir o modelo binário que reproduz a polarização entre sexo (como algo biológico, naturalmente adquirido) e gênero (como algo construído), a filósofa busca sair do essencialismo biológico, que diz que existe um corpo em si que já está dado e que muitos teóricos veem como essência, como algo que a cultura não consegue chegar, algo que permanece além da cultura. Ela se pergunta por essa polaridade e coloca a tensão entre a materialidade que é o corpo e o discurso que se diz sobre ele como um paradoxo que não é facilmente superado, visto que o discurso está na política, nas instituições, etc.

No texto “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’”, originalmente publicado como capítulo introdutório do livro “Bodies that matter”, de 1993, Butler (1999) afirma que o sexo é também um ideal regulatório, segundo a autora existe uma cultura que impõem uma materialização, que ocorre através de práticas reiteradas e altamente regulatórias e que são performáticas, ou seja, repetem-se diversas vezes marcando a norma, fazendo com que o indivíduo não só interiorize a norma, mas também corporifique a norma.

Segundo a filósofa pós-estruturalista (1999, p. 152), “as normas regulatórias do ‘sexo’ trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual”. Ou seja, para Butler, o gênero é construído social e culturalmente, mas o sexo também o é até certo ponto. Em “Corpos que pesam”, Butler não se coloca como uma construtivista *stricto sensu*, mas também não defende que existe um essencialismo. O que a autora afirma é que (1999, p. 152),

não se pode, de forma alguma, conceber o gênero como um constructo cultural que é simplesmente imposto sobre a superfície da matéria - quer se entenda essa como o "corpo", quer como um suposto sexo. Ao invés disso, uma vez que o próprio "sexo" seja compreendido em sua normatividade, a materialidade do corpo não pode ser pensada separadamente da materialização daquela norma regulatória.

Ou seja, Butler está criticando o que ela vem a chamar de determinismo cultural, o gênero como uma determinação cultural que expressa uma essência do sujeito. Para Butler (1999), o gênero é performativo, e não podemos teorizar essa performatividade do gênero como algo separado do ideal regulatório do sexo. Sendo que, para a filósofa, a performatividade é um fenômeno social (mas não externo), que não deve ser entendido “como o ato pelo qual o sujeito traz à existência e aquilo que ela ou ele nomeia, mas, ao invés disso, como aquele poder reiterativo do discurso para produzir os fenômenos que ele regula e constrange” (p. 152).

Em "El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad", publicado em 2007, a filósofa problematiza também a dicotomia homem/mulher. Butler (2007) defende que, quando tratamos o gênero como uma identificação do sujeito como masculino ou feminino, nós estabelecemos que, só é possível ser um ser humano, dentro de uma lógica normativa heterossexual. Ou seja, o gênero estaria apenas produzindo uma falsa ideia de estabilidade, na qual a matriz heterossexual estaria assegurada por dois sexos fixos e coesos. Por suas teorias, Butler tornou-se conhecida nos estudos de transexuais e travestis.

A escolha de Joan Scott e Judith Butler para fazer esta reflexão sobre o conceito de gênero não foi aleatória. Entendemos que é fundamental compreender o gênero como uma categoria de análise, assim como propõe Scott, em sua amplitude e complexidade, na sua relação com a política, com a economia, com a sexualidade, não obstante, considerando que esta autora não se preocupa com a teoria *queer* ou com a diversidade sexual, nós acreditamos ser também fundamental apresentar as reflexões de Judith Butler acerca do conceito de gênero como performatividade, além da heteronormatividade. No próximo subcapítulo, nós iremos refletir sobre as representações do feminino nos produtos midiáticos, utilizando o masculino e o fora do heteronormativo para iluminar nossas reflexões.

2.2 As representações midiáticas do feminino

Como vimos no subcapítulo anterior, gênero é um conceito que extrapola o indivíduo e abarca as instituições e as estruturas sociais, uma estrutura complexa e transversal, que perpassa pela economia, Estado, família, pela sexualidade, etc. As relações de gênero estão presentes em todas as formas de interação humana, elas se dão na escola, na família e, também, na mídia. Neste subcapítulo, iremos refletir sobre as relações de gênero na mídia e as representações do feminino em produtos midiáticos, a partir de algumas pesquisas de Harris, Gill, Driscoll, Louro, Mazarella e Pecora, Wolf, Baccega, Piassi, Gauntlett e Charaudeau.

Segundo Baccega (2003), sabemos que, tudo aquilo que vemos na televisão, e que ocorre longe de nós, é resultado de mediações, edições, escolhas, e que, ao escolher uma imagem descartamos outras. Isso é válido para tudo, não apenas para as imagens da televisão, nada nos produtos midiáticos é aleatório, tudo está lá por alguma razão. Os atores e atrizes, as roupas, a maquiagem, os acessórios, as falas, os ângulos da câmera, nada disso é aleatório. Consoante Charaudeau (2006, p. 38), "(...) toda escolha se caracteriza por aquilo que retém ou despreza; a escolha põe em evidência certos fatos deixando outros à sombra".

Ainda de acordo com Charaudeau (2006, p. 39),

comunicar, informar, tudo é escolha. Não somente escolha de conteúdos a transmitir, não somente escolha das formas adequadas para estar de acordo com as normas do bem falar e ter clareza, mas escolha de efeitos de sentido para influenciar o outro, isto é, no fim das contas, escolha de estratégias discursivas.

Ou seja, podemos dizer que, escolhas de efeitos de sentido para influenciar o outro ocorrem nos produtos midiáticos o tempo todo. Charaudeau (2006) afirma que, a televisão é o lugar da combinação entre imagem e som e dessa mistura resulta um produto possivelmente mais apto, do que os outros produtos, a fabricar imaginário, a servir como um espelho que devolve aos telespectadores a sua própria busca. E por essa razão, é fundamental entendermos as escolhas que são feitas pelos programas televisivos (e também pelas outras mídias), pois essas escolhas vão nos dizer muito sobre como enxergamos a nós mesmos e ao outro.

Segundo Piassi (2012), o vestuário, por exemplo, tem um significado próprio, peças e combinações não estão ali por acaso. Roupas semelhantes confeccionadas

em cores diferentes apresentariam, também, investimentos semânticos diferentes. O autor afirma que, a simples troca de um gorro por uma touca poderia provocar uma mudança de significado, mesmo que não possamos dizer qual foi essa mudança, visto que, "o sistema, de certo modo, se define em função de um grupo que compartilha aquele determinado conjunto de signos" (p. 64). Isso se aplica à análise fílmica, que deve ser considerada em sua constituição complexa.

Por que o protagonista de determinado filme ou série é homem? Por que usa determinado tipo de roupas? Por que é branco? Por que agiu de determinado modo? Porque sua história terminou assim? São várias as perguntas que nós podemos nos fazer para tentar entender as escolhas que são feitas pelos produtos midiáticos. E as mais importantes talvez sejam: quem está falando, para quem e por quê. Essas são perguntas fundamentais ao refletirmos sobre a representação feminina na mídia. O feminino é desqualificado na maioria dos produtos midiáticos, e os produtos culturais que agradam as mulheres também o são. Por quê?

Consoante o teórico midiático e sociólogo britânico David Gauntlett (2008), no contexto norte-americano, a mídia do passado, que o autor considera ser a que se inicia no meio do século anterior e vai até o início da década de 1990, costumava representar os homens e as mulheres de forma muito estereotipada. Homens, por exemplo, eram, na maior parte das vezes, representados como sendo indivíduos corajosos, inteligentes e ativos, e sempre apareciam em maior quantidade que as mulheres. E as revistas e anúncios, destinados às mulheres, tendiam a reforçar os estereótipos da mulher feminina e da dona de casa.

Gauntlett (2008) considera que as representações de gênero atuais são mais complexas e menos estereotipadas do que as do passado e que os sexos têm sido representados de forma mais igualitária nos produtos midiáticos produzidos do início da década de 1990 até 2008 (quando seu livro "Media, Gender and Identity: an Introduction" foi publicado). Entretanto, nós acreditamos que, apesar de diversas mudanças terem ocorrido, não podemos ser tão otimistas quanto o sociólogo no que se refere às relações de gênero e às representações do feminino nos produtos midiáticos atuais. Há rupturas, mas há manutenções.

Relações de gênero permeiam o campo cinematográfico. Primeiramente, nós precisamos considerar que o cinema é conduzido por homens. Se fossemos listar os mais influentes diretores do *mainstream*, provavelmente haveria apenas homens na lista. O mesmo quando pensamos em criadores e roteiristas. Isso, por se só, já tem

grande influência nas formas como o feminino é representado nos filmes. Segundo Louro (2011), “nas primeiras décadas do século, muitos filmes haviam apresentado a mulher como ‘vulnerável econômica e sexualmente’. Representada como objeto erótico, ela era, então, dominada pelo olhar masculino” (p. 435).

Consoante Louro (2011), no cinema dos anos 50, por exemplo, a virgindade feminina mantinha-se como uma questão central e permitia distinguir as moças comportadas daquelas que já haviam “se perdido” e, por isso, era constantemente vigiada. “Era fundamental, portanto, não apenas ser virgem até o casamento, mas principalmente aparentar ser virgem” (p. 437). Além disso, segundo Louro (2011), no cinema dos anos 50, a virgindade ficava reservada apenas às jovens brancas; as mulheres negras e latinas eram associadas à sensualidade, e as índias e orientais eram representadas como dóceis, submissas e exóticas.

Segundo Louro (2011), o sexo legitimado e aceito era apenas o conjugal, e mesmo nesse contexto, a maior parte dos filmes e séries televisivas dessa época evitava mostrar situações que sugerissem relações sexuais. Segundo a autora, “fora do casamento, a sexualidade era quase sempre representada como perigosa, proibida, vergonhosa ou subversiva, usualmente sujeita à punição ou à condenação” (p. 437). Em geral, nos filmes dos anos 50, as mulheres que faziam as escolhas certas, ou seja, se casavam e tinham filhos, eram recompensadas, e aquelas que insistiam em se desviar desse caminho eram punidas.

Consoante Wolf (1992), depois que mulheres de classe média foram isoladas do mundo e tiveram sua tradição submersa a cada geração, elas passaram, cada vez mais, a depender dos modelos culturais, e são influenciadas por eles mais que os homens. “Essa situação vale para a cultura em geral. Por terem poucos modelos a imitar no mundo real, as mulheres as procuram nas telas [...]” (p. 76). Para a mesma autora, “assim que as mulheres dos anos '60 ergueram a voz, a mídia assumiu a função ilusória exigida pela mentira vital da época e formou o mito da beleza contra a aparência das mulheres” (p. 89).

Para a autora, o mito da beleza surgiu como uma necessidade de diversas instâncias de criar uma contraofensiva contra as mulheres, e é uma violenta reação contra o feminismo. Seu arsenal consistia em disseminar várias imagens do ideal de beleza em voga, as usando como arma política contra a evolução das mulheres. Segundo Wolf (1992), as definições de beleza e de sexualidade mudam o tempo todo, de forma a servirem à ordem social de cada época, e quanto mais obstáculos

legais e materiais foram vencidos pelas mulheres, mais rígidas e mais cruéis foram as imagens de beleza impostas a elas.

Segundo Wolf (1992), nesse período,

a ocupação com a beleza, trabalho inesgotável, porém efêmero, assumiu o lugar das tarefas domésticas, também inesgotáveis e efêmeras. Como a economia, a lei, a religião, os costumes sexuais, a educação e a cultura foram forçados a abrir um espaço mais justo para as mulheres, uma realidade de natureza pessoal veio colonizar a consciência feminina. Recorrendo a conceitos de "beleza", ela construiu um mundo feminino alternativo, com suas próprias leis, economia, religião, sexualidade, educação e cultura, sendo cada um desses elementos tão repressor quanto os do passado (p. 20).

A partir dos anos 60, porém, algumas transformações sociais e culturais no campo das relações de gênero começaram a ser sentidas também no cinema, e as mulheres passaram a ser representadas de formas um pouco mais satisfatórias, e a independência e liberdade sexual feminina começaram a ser apresentadas de forma positiva em alguns filmes (LOURO, 2011). Os anos 80 e 90 trouxeram ainda outras mudanças, segundo Louro (2011), os filmes dessa época apresentam outras formas de masculinidades e feminilidades, e as possibilidades de trajetória e de destino das personagens tornam-se mais plurais e complexas.

Apesar de termos utilizado o cinema como principal exemplo, as mudanças e transformações, que ocorreram no campo cinematográfico, ocorreram também em outras mídias, como na publicidade, nas histórias em quadrinhos ou na música. Em geral, nas histórias em quadrinhos, o feminino é normalmente associado ao místico e a magia, enquanto o masculino é associado às ciências. Os corpos femininos são altamente objetificados e sexualizados, e mulheres, mesmo quando estão lutando, aparecem em posições impossíveis para um ser humano comum, e os estereótipos femininos também estão muito presentes nas HQs.

A guerreira sexy, a heroína que precisa ser guiado por um homem, a cientista inteligente, mas que acaba se tornando apenas o par romântico do herói, são alguns exemplos dos estereótipos, que especializam, naturalizam, reduzem, estabelecem as diferenças e que são construções simbólicas enviesadas, resistentes à mudança, mantêm e reproduzem relações de poder, são carregados de julgamento, reduzem as características de um grupo a poucos atributos, como falsa justificativa de que

seriam fixos e naturais. Há também uma grande diferença entre as representações femininas nas HQs “para meninos” e “para meninas”.

Nas propagandas é possível encontrar também inúmeros estereótipos do sexo feminino, a dona de cada, a modelo extremamente magra, a “gostosa” das propagandas de cerveja, a mulher independente que pode consumir o que quiser e quando quiser. Nelas, os corpos femininos são também, normalmente, objetificados e o corpo feminino é tratado como se fosse um produto, algo que pode ser vendido. Na publicidade também, com o passar das décadas, o estereótipo da dona de casa foi substituído pelas imagens de beleza e pelo estereótipo da mulher independente e bem resolvida, e mensagens “feministas” foram incorporadas.

Segundo Rosalind Gill (2007, p. 23, tradução nossa),

uma das coisas que fazem a mídia hoje muito diferente da televisão, revistas, rádio ou imprensa de 1960, 1970 e início de 1980 é que o feminismo é agora parte do campo cultural. Em outras palavras, os discursos feministas estão sendo expressos pela mídia, ao invés de serem simples vozes críticas externas independentes. Na verdade, pode-se argumentar que muito do que conta como debate feminista nos países ocidentais hoje ocorre nos meios de comunicação, e não fora deles. No entanto, seria inteiramente falso sugerirmos que a mídia tem, de alguma forma, se tornado feminista, tem, sem problemas, adotado uma perspectiva feminista. Em vez disso, parece mais correto argumentar que, os meios de comunicação oferecem contraditórias, mas ainda assim padronizadas, construções.

Segundo Sharon Mazzarella (2009), as meninas, que por um longo tempo permaneceram posicionadas como um público menos do que desejável pelas mídias, a partir da década de 1990 se mostraram um público altamente lucrativo, ajudando a garantir tanto o sucesso financeiro, quanto de culto dos programas voltados para os jovens, como as séries “Buffy the Vampire Slayer” e “Dawson’s Creek”. Segundo Catherine Driscoll (2002), as adolescentes do sexo feminino foram altamente visíveis nas culturas ocidentais do século XX, a maioria como um mercado de imaturidade e de identidades maleáveis.

Consoante Driscoll (2008), a essa nova era cultural e midiática dá-se o nome de pós-feminismo que, independentemente de ser entendido como reflexão sobre o feminismo após sua institucionalização ou como oposição ao feminismo, sempre esteve especialmente preocupado com as garotas. E o que atualmente é chamado como pós-feminismo englobaria: as feministas da terceira onda, acadêmicas e as

mercantilizações do feminismo, como o *slogan* "*girl power*" da banda Spice Girls, e outros produtos e manifestações culturais que vão do *mainstream* à uma diversidade de alternativas a ele, de "O Diário de Bridget Jones"¹²⁶ ao "Riot Grrrl"¹²⁷.

Segundo Gill (2007), apesar da noção de pós-feminismo ter se tornado fundamental nas análises culturais feministas, ainda não há um consenso sobre ao que esse conceito realmente está se referindo. Esse conceito, usado de formas contraditórias, pode se referir a uma ruptura epistemológica com a segunda onda do feminismo, a uma mudança histórica para a terceira onda do feminismo ou a uma posição política regressiva (*backlash*). A dificuldade reside em especificar com rigor quais características que constituem o pós-feminismo e, consequentemente, o que faz de algo (textos, filmes, séries, etc.) pós-feminista.

Gill (2007), visando formar um conceito que possa ser utilizado analiticamente dentro dos Estudos Culturais, argumenta que, o pós-feminismo deve ser entendido como sensibilidade distinta, como um conceito formado a partir de diversos temas inter-relacionados, como: a noção de que a feminilidade está ligada diretamente ao corpo feminino, a mudança da objetificação para a subjetificação feminina, a ênfase na autovigilância, no monitoramento e na disciplina, um foco no individualismo, na opção de escolha e no empoderamento feminino e o ressurgimento das ideias sobre diferenças sexuais naturais, entre outros.

Atualmente, encontramos na televisão, no cinema, na publicidade, uma nova representação do sexo feminino, a mulher "empoderada". Segundo Harris (2004, p. 16-17, tradução nossa),

uma das palavras mais importantes do novo léxico do sucesso feminino jovem é "*girlpower*". O conceito de *girlpower* tem sido altamente significativo na imagem das mulheres jovens como independentes, bem sucedidas e auto inventivas. (...) Em nenhum lugar o *girlpower* é mais evidente do que na cultura popular, particularmente na promoção de certas *popstars*, heroínas de quadrinhos, personagens da televisão e do cinema e ícones da publicidade. Celebridades "*girlpower*" incluem temas diversos como Lara Croft, Tank Girl, Buffy a caçadora de vampiros, Courtney Love e as Spice Girls (que tinham como heroína *girlpower* própria, notoriamente, Margaret Thatcher). Elas são consideradas para encarnar o *girlpower*, porque são francas, não têm medo de tomar o

¹²⁶ Filme britânico de comédia romântica lançado em 2001. Foi dirigido por Sharon Maguire, a partir do roteiro de Helen Fielding, baseado em um livro homônimo de sua autoria.

¹²⁷ Movimento feminista que engloba festivais e bandas de hardcore e punk rock e tem como principal objetivo promover a reflexão sobre as relações de gênero presentes nesse meio musical.

poder, acreditam em si mesmas e tem controle sobre suas próprias vidas.

O conceito de *girlpower* está muito presente, por exemplo, na construção da imagem das *popstars* das últimas décadas. O empoderamento feminino aparece nas letras das músicas, nas *performances*, nas atitudes dentro e fora dos palcos e nos videoclipes, por exemplo. Madonna, Beyoncé, Rihanna, Miley Cyrus, Lady Gaga são alguns exemplos de cantoras *pop* que se tornaram ícones mundiais e que inspiram e empoderam meninas e mulheres com suas canções. Essa nova representação do feminino está presente em diversos produtos midiáticos. Há nos produtos midiáticos atualmente mulheres fortes, inteligentes, independentes, que lutam e que são livres sexualmente, e essas são as novas heroínas *teen*.

Contudo essas heroínas *teen* continuam seguindo determinados padrões de beleza e comportamento. São inteligentes, mas sua inteligência não é ameaçadora, lutam, mas nunca melhor que os personagens masculinos, são independentes e não estão à espera do príncipe encantado, mas ter um relacionamento heterossexual e monogâmico ainda continua sendo representado como a única forma de alcançar a felicidade plena. E, normalmente, apenas mulheres cisgênero e heterossexuais têm visibilidade na mídia. Ou seja, nós precisamos estar atentos às sutilezas das novas representações midiáticas das feminilidades e masculinidades.

De acordo com Sharon Mazarella e Norma Pecora (1999), apesar de algumas pessoas argumentarem que na cultura atual as garotas são ensinadas a acreditar que é mais importante ter um corpo perfeito do que uma voz é mais apropriado dizer que, em nossa cultura, as garotas recebem inúmeras mensagens de que os seus corpos é que são as suas vozes, suas identidades. Segundo as autoras, analisando as mensagens passadas para as garotas por diversas formas de cultura popular, fica evidente que a identidade das garotas é completamente ligada com a sua aparência física, e esse é um dos pontos chave do pós-feminismo.

Consoante Rosalind Gill (2007), um dos aspectos mais importantes da cultura da mídia pós-feminista é uma preocupação obsessiva com o corpo feminino. Em lugar da ideia de que o centro da feminilidade está na maternidade e no cuidado, na mídia, atualmente, a chave para a fonte da identidade e do poder feminino é ter um corpo "sexy", que, em razão disso, precisa ser o tempo todo monitorado, disciplinado e remodelado para estar sempre em conformidade com os discursos do que é ou

não é atrativo. Várias formas de sexualização também podem ser encontradas na mídia pós-feminista e o sexo é representado como algo que requer disciplina, auto-vigilância e um árduo trabalho emocional.

Como afirma Gill (2007, p. 8),

meninas e mulheres são interpeladas como as monitoras de todas as relações sexuais e emocionais, responsáveis pela produção de si mesmas como sujeitos heterossexuais desejáveis, bem como para agradar aos homens sexualmente, protegendo-se contra a gravidez e doenças sexualmente transmissíveis, defendendo suas próprias reputações sexuais, e cuidando da autoestima dos homens.

Não obstante, é fundamental ao discurso pós-feminista, a noção de que todas as práticas são escolhidas livremente, de que as mulheres são agentes autônomos, e que não se restringem mais pelas desigualdades de poder de qualquer natureza (GILL, 2007). Logo, precisamos estar atentos às sutilezas das mídias, visto que, se as representações mudaram é porque as antigas representações não vendem mais, não convencem as novas gerações, o que obrigou as mídias a se reinventarem. E o discurso de empoderamento vende. Ou seja, a mídia permite a inovação, mas não a revolução, é uma miscelânea de transgressão e conservadorismo.

Por outro lado, como não cansamos de afirmar neste trabalho, ainda que acreditemos que a mídia funciona como matriz de formação das atuais gerações, nós defendemos que o público não é passivo diante das mensagens que são transmitidas pelos produtos midiáticos. Desta forma, ressaltamos que é preciso ver as meninas (e os meninos) como capazes de resistir às mensagens questionáveis, que são transmitidas pelos produtos midiáticos pós-feministas, e como produtoras ativas das suas próprias mensagens. Mas no próximo subcapítulo, continuaremos a refletir sobre as representações das feminilidades e masculinidades nos produtos da mídia, mas com foco especial nas séries televisivas.

2.3 Relações de gênero nas séries de TV norte-americanas

As séries televisivas são permeadas pelas relações de gênero, e é possível encontrar diversas representações das feminilidades e das masculinidades nesses produtos midiáticos. Nas séries televisivas norte-americanas preferidas pelos pré-adolescentes que participaram dessa pesquisa, encontramos diversas personagens

femininas que se encaixam perfeitamente à descrição da heroína pós-feminista. As séries televisivas também precisaram se reinventar para agradar às novas gerações. Neste subcapítulo, vamos refletir sobre as relações de gênero e as representações femininas nas séries televisivas norte-americanas, a partir de pesquisas de Damme Donatelle, McRobbie, Arthurs, Messa, Wolf e Harris.

No primeiro capítulo deste trabalho, citamos algumas das mais importantes e influentes séries televisivas norte-americanas de todos os tempos e, enquanto nós fazíamos nossas pesquisas, nós notamos que grande parte dessas séries havia sido criada, dirigida e roteirizada apenas por homens. Logo, nós pensamos que poderia ser interessante contabilizar, entre todas as séries que citamos, quantas haviam sido criadas por homens e quantas haviam sido criadas por mulheres. Assim, nas tabelas abaixo, fica evidente como o campo das séries também é controlado por homens que, na maior parte das vezes, constroem as representações do feminino (somente as séries em negrito foram criadas apenas por mulheres).

Tabela 1 - Séries norte-americanas criadas por... (1950 a 1960)

Séries norte-americanas criadas por... (1950 a 1960)	
<i>Homens</i>	<i>Mulheres</i>
<i>I Love Lucy</i>	<i>I Love Lucy</i>
Father Knows Best	
Dragnet	
The Twilight Zone	

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

Tabela 2 - Séries norte-americanas criadas por... (1960 a 1980)

Séries norte-americanas criadas por... (1960 a 1980)	
<i>Homens</i>	<i>Mulheres</i>
Bewitched	
I Dream of Jeannie	
The Addams Family	
The Munsters	
Star Trek	
Get Smart	
Batman	
The Mary Tyler Moore Show	
All in the Family	
M*A*S*H	
Wonder Woman	
Charlie's Angels	
The Rockford Files	
Starsky and Hutch	

Fantasy Island

Hart to Hart

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

Tabela 3 - Séries norte-americanas criadas por... (1980 a 1992)

Séries norte-americanas criadas por... (1980 a 1992)	
<i>Homens</i>	<i>Mulheres</i>
Hill Street Blues	<i>L.A. Law</i>
Cheers	<i>The Wonder Years</i>
The Cosby Show	<i>The Fresh Prince of Bel-Air</i>
Miami Vice	
MacGyver	
<i>L.A. Law</i>	
Thirtysomething	
<i>The Wonder Years</i>	
Seinfeld	
The Simpsons	
Twin Peaks	
Beverly Hills, 90210	
<i>The Fresh Prince of Bel-Air</i>	
Law & Order	
Blossom	
Dinosaurs	

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

Tabela 4 - Séries norte-americanas criadas por... (1992 a 2000)

Séries norte-americanas criadas por... (1992 a 2000)	
<i>Homens</i>	<i>Mulheres</i>
The Larry Sander Show	My So-Called Life
Mad about you	<i>Ellen</i>
NYPD Blue	<i>Friends</i>
Homicide: Life in the Street	Sabrina, the Teenage Witch
The X-Files	Charmed
Chicago Hope	<i>That '70s Show</i>
ER	
<i>Ellen</i>	
<i>Friends</i>	
Hercules: The Legendary Journeys	
Xena: Warrior Princess	
Everybody Loves Raymond	
Buffy the Vampire Slayer	
Ally McBeal	
The Practice	
OZ	
Sex and the City	
Will and Grace	
<i>That '70s Show</i>	
Dawson's Creek	

Felicity

The Sopranos

Freaks and Geeks

Roswell

The West Wing

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

Tabela 5 - Séries norte-americanas criadas por... (2000 a 2015)

Séries norte-americanas criadas por... (2000 a 2015)	
<i>Homens</i>	<i>Mulheres</i>
Malcom in the Middle	Gilmore Girls
Curb Your Enthusiasm	The L World
CSI	Grey's Anatomy
My Wife and Kids	Weeds
Six Feet Under	30 Rock
Alias	<i>Gossip Girl</i>
Smallville	<i>The Vampire Diaries</i>
24	The Middle
The Osbournes	Pretty Little Liars
The Shield	New Girl
Nip/Tuck	Girls
Two and a Half Man	Orange Is The New Black
Arrested Development	<i>Bates Motel</i>
The O.C.	<i>Sense 8</i>
One Tree Hill	<i>Supergirl</i>
Veronica Mars	Marvel's Jessica Jones
Deadwood	
Battlestar Galactica	
Lost	
Desperate Housewives	
House, M.D.	
Everybody Hates Chris	
The Office	
Prison Break	
Supernatural	
How I Met Your Mother	
Heroes	
Ugly Betty	
Dexter	
Mad Men	
Californication	
Chuck	
The Big Bang Theory	
<i>Gossip Girl</i>	
Skins	
Breaking Bad	
Sons of Anarchy	
Fringe	
Castle	
Glee	

True Blood
<i>The Vampire Diaries</i>
Community
The Walking Dead
Game of Thrones
Teen Wolf
Revenge
American Horror History
Once Upon a Time
Grimm
Arrow
House of Cards
<i>Bates Motel</i>
How To Get Away With Murder
<i>Sense 8</i>
Mr. Robot
<i>Supergirl</i>

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

Nem todas essas séries são produto do pós-feminismo, mas, de certo, todas elas apresentaram aos telespectadores, em determinadas épocas, representações das feminilidades e masculinidades, que têm relação com o contexto sócio-histórico-cultural do período em que elas foram produzidas. Não obstante, nosso foco, neste subcapítulo, será nas séries televisivas *teen*, que, em sua maioria, poderiam ser classificadas como pós-feministas. Segundo Arthurs (2004, p. 129, tradução nossa), "a rotulagem do drama televisivo como pós-feminista, mais frequentemente do que nunca, significa ambivalência em suas políticas de gênero; e é certamente nenhuma garantia de aprovação das críticas feministas".

Consoante Arthurs (2004), o conceito de pós-feminismo é aplicado a dramas que surgem a partir de uma hibridização de gêneros ficcionais, impulsionados pelo desejo de aumentar as audiências. Sendo assim, esses dramas apelam a homens e a mulheres. Para a autora, pós-feminismo é um conceito ambíguo, que pode implicar tanto uma continuidade, quanto uma ruptura com a segunda onda do feminismo. Segundo Arthurs (2004), o pós, que significa depois, pode nos fazer entender esse conceito como as diversas respostas das mídias aos desafios políticos, sociais e culturais propostos pelo movimento feminista.

Segundo Donatelle (2014), os programas de televisão voltados para o público jovem, do sexo feminino, muitas vezes retratam temas pós-feministas, tais como a auto-sexualização, o consumismo, o empoderamento feminino através do corpo e da

mídia, a ideia de "garota boa" e a construção da identidade feminina como centrada nas roupas e no estilo pessoal. Consoante Anita Harris (2004), a garota do futuro é o símbolo perfeito para a cultura neoliberal e pós-feminista, pois ela é vista como mais preparada para lidar com os novos desafios e expectativas dos novos tempos. A autora separa a garota do futuro em duas categorias: "'can do' girl" e "'at risk' girl", que podem ser entendidas como a garota boa e a garota má.

A "'can do' girl" tem o mundo aos seus pés e é esperado que ela tenha sucesso. Ela tem objetivos de carreira excepcionais e um estilo de vida fortemente consumista. Ela é confiante, ela não tem nada a temer, é única, capaz de reinventar a si mesma, e sente segurança em relação a ela mesma e no fato de que ela terá sucesso. Ela é "*the girl next door*"¹²⁸, ela não questiona o patriarcado, é graciosa, e é tradicionalmente feminina na aparência e no físico. Boas escolhas, ambição e esforço são os únicos componentes responsáveis pelo sucesso que separa as "'can do' girls" das garotas más (DONATELLE, 2014, p. 7, tradução nossa).

Já as "'at risk' girls" ou as garotas más, de acordo com Donatelle (2014), se apresentam em várias encarnações. Ela pode ser de uma minoria étnica, ou viver em uma situação de pobreza, usar drogas, praticar crimes, a questão central é que essa categoria é posicionada de maneira que as meninas que fazem parte dela são vistas como adolescentes que tiverem atitudes ruins, fizeram escolhas ruins ou são preguiçosas. Porém, o mito da garota má é também sedutor e perigoso e, em certo sentido, é interessante e ousado, pois a garota má desafia a autoridade e, diferente das garotas boas, ela nem sempre joga pelas regras.

Podemos dizer que, nas séries de TV *teen* é possível encontrar esses dois estereótipos femininos, além de muitos outros. Segundo Damme (2010), analisando as personagens femininas nas séries de TV *teen* nós encontraremos resultados contraditórios, que por um lado confirmam estereótipos de gênero e que por outro lado confundem esses estereótipos. As personagens femininas nessas séries são, normalmente, representadas como danificadas e feridas, e sua aparência é sempre retratada como sendo mais importante do que a sua inteligência. E, a partir disso,

¹²⁸ Expressão que literalmente significa "garota da casa ao lado", mas é usada no sentido de uma garota perfeita, mas sem exageros, comum, típica, que não é uma celebridade, uma "*party girl*" (garota baladeira). Normalmente, ela não tem sentido pejorativo, mas pode ter ao ser usada de forma irônica, no sentido de "certinha demais".

como nos lembra Wolf (1992, p. 100), "(...) as mulheres são treinadas para serem rivais de todas as outras no que diz respeito à 'beleza'".

Se por um lado, muitas adolescentes das séries televisivas *teen* servem como modelos positivos da mulher independente, que consegue resolver os seus próprios problemas e os problemas dos outros, por outro lado, várias vezes, nas mesmas séries de TV *teen*, as adolescentes são representadas como rivais ou competidoras nos relacionamentos amorosos ou de amizade, e na luta pela popularidade, sendo a aparência física um elemento vital nessa batalha. Além disso, parece que meninos e meninas não podem ter uma amizade sem que tenham uma relação sexual e/ou amorosa. Logo, nessas séries, há mensagens estereotipadas sobre relacionamento, carreira e aparência física (DAMME, 2010).

Ainda segundo Damme (2010), vemos as garotas, muito mais que os garotos, cozinhando, lavando pratos, fazendo compras e, normalmente, as adolescentes nas séries de TV são extremamente magras. Além disso, as personagens femininas nas séries são, frequentemente, degradadas como objetos sexuais, e descritas como más quando proferem seus desejos sexuais abertamente. As garotas nas séries de TV mais conversam sobre sexo, do que de fato têm experiências sexuais e, quando têm, experimentam mais consequências negativas do que os garotos. Nas séries de TV *teen*, normalmente, os garotos fazem sexo com o máximo de garotas possível e nunca dizem não quando uma oportunidade surge.

Nas séries de TV *teen*, a sexualidade dos garotos é reforçada e encorajada, os rapazes são representados como aquele que escolhe ou até como predadores, o que contrasta com a passividade e a restrição da sexualidade feminina. Os garotos também são objetificados nas séries de TV *teen*, porém de formas menos explícitas e mais sutis do que as garotas. Ou seja, o conceito estereotipado de sexualidade desses produtos midiáticos é construído em torno das meninas como objetos de desejo dos rapazes, que escolhem ativamente seu objeto (DAMME, 2010). Segundo Elke Van Damme (2010, p. 89, tradução nossa),

essa degradação e essa objetificação se torna visível de diferentes maneiras: meninas usam seus corpos para seduzir e intimidar um menino para fazer algo; áreas específicas do corpo feminino como seios e coxas são destacadas por (sutis) *screenshots*; e as meninas podem ser o real troféu pelo qual os meninos jogam durante um jogo. Personagens femininas muitas vezes objetificam sua própria

sexualidade e a veem como um prêmio pelo qual um menino pode reivindicar ou como uma maneira de agradecê-lo por seus esforços.

Segunda Messa (2008), que fez uma extensa análise da série televisiva “Sex and the City”, as ações das personagens femininas em produtos midiáticos do pós-feminismo, como a série que é objeto de sua pesquisa, seriam fruto de um querer consciente. Esses produtos midiáticos estariam transmitindo a mensagem de que as mulheres contemporâneas não são mais exploradas, como pensavam as feministas de anos atrás; que estão em outro patamar, e que o feminismo estaria ultrapassado. Assim, como afirma McRobbie (2006), os produtos midiáticos fruto do pós-feminismo podem sugerir que a igualdade de gênero já foi alcançada e que não é mais preciso lutar por ela, o que, infelizmente, ainda não é uma realidade.

A partir do exposto, podemos afirmar que, séries televisivas, sejam elas fruto do pós-feminismo ou não, são, assim como a maior parte dos produtos midiáticos, uma miscelânea de transgressão e conservadorismo, de rupturas e continuidades no que diz respeito às relações de gênero e às representações das feminilidades e das masculinidades. O audiovisual pode ser visto atualmente como matriz formadora das novas gerações, em decorrência disso é essencial que as mensagens transmitidas por seus produtos sejam problematizadas e desconstruídas. No subcapítulo que se segue, nós pretendemos refletir sobre o conceito de gênero, a mídia e a educação, e pensar em possíveis articulações entre tudo isso.

2.4 Gênero, mídia e educação

O conceito de gênero aparece cada vez mais na mídia e nas discussões dos conteúdos escolares. Há ainda grande resistência em relação às discussões sobre gênero, sexualidade, orientação sexual, etc., na sala de aula. Nas mídias, apesar da atual visibilidade do conceito de gênero, principalmente nas redes sociais, ainda há muito a ser discutido. O que é inegável é que, os indivíduos aprendem modos de ser homem e mulher também a partir dos produtos midiáticos, aprendem modos de viver sua sexualidade, de construir suas identidades, e não só as de gênero, e aprendem o que é ou não é aceitável social e culturalmente. Neste subcapítulo, iremos articular gênero, mídia e educação, utilizando os trabalhos de Guacira Lopes Louro, Maria da Graça Setton, Maria Aparecida Baccega e Cláudia Vianna.

Segundo Louro (2008), "não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo como macho ou como fêmea que faz deste um sujeito masculino ou feminino. A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infundavelmente" (p.18). Louro (2008) afirma que, seria ingênuo e até inadequado, nós afirmarmos que, apenas uma pessoa, uma instância ou um espaço social têm o poder de inscrever nos corpos as normas a que eles devem seguir. A autora afirma que, "a construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, [ela] insinua-se nas mais distintas situações, [e] é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais (p. 18)". Como afirma a autora,

família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. Por muito tempo, suas orientações e ensinamentos pareceram absolutos, quase soberanos. Mas como esquecer, especialmente na contemporaneidade, a sedução e o impacto da mídia, das novelas e da publicidade, das revistas e da internet, dos sites de relacionamento e dos blogs? Como esquecer o cinema e a televisão, os shopping centers ou a música popular? [...] Vivemos mergulhados em seus conselhos e ordens, somos controlados por seus mecanismos, sofremos suas censuras. As proposições e os contornos delineados por essas múltiplas instâncias nem sempre são coerentes ou igualmente autorizados, mas estão, inegavelmente, espalhados por toda a parte e acabam por constituir-se como potentes pedagogias culturais (p. 18).

Como vimos nos subcapítulos anteriores, produtos midiáticos são permeados por relações de gênero, desde sua criação e produção, até nos discursos veiculados por eles. Ainda que, os telespectadores não sejam passivos ante as mensagens que são veiculadas pelas mídias, eles aprendem modos de ser, também, através desses discursos. Nos produtos midiáticos, há inúmeras representações das feminilidades e masculinidades, com as quais as crianças e pré-adolescentes podem identificar-se e criar sua própria identidade sexual e de gênero. Considerável parcela dos indivíduos passa grande parte do tempo cercado pelas mensagens veiculadas pelas mídias, não há mais como escapar. Logo, é fundamental que as crianças e pré-adolescentes aprendam a ser mais críticos em relação a essas mensagens.

Como afirma Setton (2002, p. 109),

(...) a educação no mundo moderno não conta apenas com a participação da escola e da família. Outras instituições, como a

mídia, despontam como parceiras de uma ação pedagógica. Para o bem ou para o mal, a cultura de massa está presente em nossas vidas, transmitindo valores e padrões de conduta, socializando muitas gerações. Em uma situação de modernidade, faz-se necessário problematizar as relações de interação, conflitivas ou harmoniosas, entre os espaços socializadores e agentes socializados.

Concordamos com Louro (1997) quando ela defende que, o processo de formação dos sujeitos é muito sutil, e que antes de nós tentarmos entender esse processo pela leitura de leis ou decretos ou através dos discursos das autoridades, nós precisamos entendê-lo através das práticas cotidianas, daquilo que é comum, rotineiro, tomado como natural. Os discursos midiáticos, por exemplo, são, muitas vezes, sutis e pouco questionados, exatamente por fazerem parte do cotidiano e se relacionarem com o ficcional ou se dizerem imparciais, quando nunca o são. Para a autora, as lutas simbólicas e discursivas requerem estratégias também mais sutis e engenhosas. Consoante Louro (2008), "talvez por isso a alguns escape a força dos embates culturais" (p. 21). Por outro lado, como afirma a autora,

os movimentos sociais organizados (dentre eles o movimento feminista e os das minorias sexuais) compreenderam, desde logo, que o acesso e o controle dos espaços culturais, como a mídia, o cinema, a televisão, os jornais, os currículos das escolas e universidades, eram fundamentais. A voz que ali se fizera ouvir, até então, havia sido a do homem branco heterossexual. [...] Por tudo isso, colocava-se, como uma meta urgente para os grupos submetidos, apropriar-se dessas instâncias culturais e aí inscrever sua própria representação e sua história, [...]. A luta no terreno cultural mostrava-se (e se mostra), fundamentalmente, como uma luta em torno da atribuição de significados - significados produzidos em meio a relações de poder (LOURO, 2008, p. 21).

Assim, para conquistarmos as mudanças que almejamos, precisamos acessar e controlar os espaços culturais e os currículos das escolas e universidades. Inserir nesses espaços e currículos o debate sobre gênero, sexualidade, identidade, entre outros. Consoante Vianna (2012), apesar da introdução de "gênero/sexualidade com forte ênfase no currículo sob a forma de temas a serem explorados e desenvolvidos por professoras e professores" (p. 1), ainda é necessário debatermos muito sobre a introdução dessas questões na escola, visto que essas diretrizes curriculares são aplicadas de forma precária, principalmente, em decorrência da falta de formação

docente, da dificuldade de abordar esses temas na escola e da falta das condições de trabalho para professores e professoras.

De acordo com Vianna (2012, p. 6), "um dos principais desafios [...] dirige-se à formação docente voltada para o combate da desigualdade de gênero e para o trabalho com a diversidade sexual". Segundo a autora, construir uma sociedade mais justa e menos desigual não é uma tarefa fácil e requer muita luta, dentro e fora da escola. Além da formação docente, precisamos analisar de forma mais crítica os livros didáticos, denunciar as pesquisas que perpetuam preconceitos, reivindicar o direito às diferenças e sempre discutir propostas de atividades da escola. Podemos acrescentar também a importância de discutir não só as questões de gênero nas escolas, mas também a mídia. A escola precisa debater os produtos midiáticos nas salas de aula com urgência, visto que, atualmente,

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 o 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 saiam da clandestinidade e passem a constituir parte dos diálogos que deveriam ocorrer em sala de aula (BACCEGA, 2003, p. 61).

Acreditamos e defendemos que, há uma forte relação entre gênero, mídia e educação. A mídia possui um caráter cultural e pedagógico e, assim como a família e a escola, contribui na educação e na formação dos sujeitos. A escola necessita renovar os seus conteúdos, promovendo uma educação mais problematizadora e dialógica, através de novos conteúdos que façam sentido aos alunos. As discussões sobre gênero precisam fazer parte da educação formal e não formal. Ou seja, essa educação mais problematizadora, deve abarcar novos conteúdos, como discussões sobre gênero e sexualidade, e isso pode ser feito utilizando como porta de entrada os produtos midiáticos, tão presentes na vida dos alunos. No próximo capítulo, nós falaremos sobre o grupo E.M.M.A. e a modalidade A.L.I.C.E..

3 A MODALIDADE A.L.I.C.E. E O GRUPO E.M.M.A.

Nos anos 80, o pedagogo francês Georges Snyders, publicou sua famosa obra “La joie à l'école” (na tradução para a versão brasileira “A alegria na escola”), que traz importantes reflexões sobre a necessidade de uma renovação dos conteúdos culturais escolares. Snyders (1998) afirma que, a escola precisa abordar conteúdos vivos, relevantes e estimulantes para que os adolescentes sintam prazer e alegria no aprendizado. O autor afirma que, o conhecimento deve servir como uma fonte de prazer aos indivíduos e que uma forma de alcançar isso seria elaborar a cultura escolar na sua relação com a cultura primeira.

Snyders (1988) entende como cultura primeira a cultura que o adolescente traz com ele, aquela que ele adquire na vida, para o autor, essa cultura se relaciona diretamente com a cultura de massa (Snyders usa esse conceito para referir-se ao que, neste trabalho, nós chamamos de cultura da mídia). O pedagogo afirma que, a cultura de massa é boa, pois gera um prazer instantâneo aos adolescentes, porém é efêmera e, sozinha, não emancipa. Ele defende então que, o positivo da cultura de massa poderia ser retomado por uma cultura elaborada dentro do ambiente escolar que correspondesse aos anseios dos jovens.

Nos anos 60, Paulo Freire já havia trazido à tona várias dessas questões, que são discutidas por Snyders, em sua obra “A Pedagogia do Oprimido”. No fundo, os dois autores falam a mesma coisa, contudo, Freire não fala sobre o prazer, a alegria. Para Freire (2005), os educadores precisam abordar conteúdos que façam sentido aos educandos. De acordo com Freire, uma educação problematizadora e dialógica é fundamental para que o oprimido, educando, se liberte. Essa libertação deve ocorrer por meio do educador, que Freire chama de liderança revolucionária. Um problema nessa obra de Freire é que parece que a liderança revolucionária não é oprimida, quando na verdade ela também é oprimida.

Compactuando com a afirmação de Snyders de que o prazer e a alegria devem fazer parte da cultura escolar, acreditando que as crianças e os adolescentes têm os saberes como interesse e que, se eles não se interessam pelo conhecimento transmitido pela escola, é pela simples razão de que a própria escola torna tudo enfadonho, e vislumbrando a escola como um espaço de libertação e emancipação do indivíduo, como Freire, surgem as modalidades A.L.I.C.E. e J.O.A.N.I.N.H.A., do

projeto Banca da Ciência, que têm como objetivo a realização de intervenções não formais dentro do espaço formal.

Neste capítulo, objetivamos apresentar a modalidade A.L.I.C.E., falando sobre o seu surgimento, seus objetivos, seus grupos de trabalho, sua abrangência e suas metodologias de formulação de atividades, coleta e análise de dados, e também o E.M.M.A., um dos grupos que atua na modalidade A.L.I.C.E., relatando os trabalhos realizados pelo grupo em 2015, seu primeiro ano de existência, incluindo as discussões prévias nas reuniões, a escolha dos temas a serem abordados e dos materiais a serem utilizados, a formulação das intervenções e os resultados por nós obtidos, e, finalmente, pontuar as reformulações que ocorreram nesta modalidade e neste grupo no primeiro semestre de 2016.

3.1 A.L.I.C.E. – Arte e Lúdico na Investigação em Ciências na Escola

"Alice in Wonderland" (no Brasil, "Alice no País das Maravilhas") é a obra de literatura infantil mais conhecida de Charles Lutwidge Dodgson, que ficou conhecido popularmente como Lewis Carroll. O livro narra a história de Alice, uma garota que cai em um buraco de coelho que serve como um portal que a transporta para um mundo fantástico habitado por criaturas peculiares e antropomórficas. Essa obra de Carroll revela uma lógica absurda, característica dos sonhos, e é repleta de alusões, paródias, poemas e referências linguísticas e matemáticas.

Alice, a protagonista da história, é uma menina inteligente, questionadora, racional e corajosa. Geralmente, é representada por uma menina loira com uma fita preta amarrada ao cabelo. Essa representação se popularizou através das primeiras ilustrações, visto que, na obra literária a cor de seus cabelos não é mencionada. A história de Alice pode ser interpretada de várias maneiras. Uma das interpretações mais recorrentes diz que, essa história é uma alusão a passagem da infância para a adolescência, que ocorre de forma súbita e inesperada.

O livro possui uma continuação, criada também pelo romancista britânico, que foi intitulada como "Through the Looking-Glass" (no Brasil, "Alice Através do Espelho e O Que Ela Encontrou Por Lá"). Nesta continuação, Alice precisa ultrapassar uma série de obstáculos, que são estruturados como etapas de um jogo de xadrez, para que possa se tornar rainha. Esse livro exalta a esperteza de Alice para passar pelos obstáculos, esperteza que, rotineiramente, é tomada pelos adultos como insolência,

mas sem a qual ela não teria sobrevivido nesse estranho mundo. Ambos os livros de Carroll inspiraram várias adaptações cinematográficas e televisivas.

Figura 1 - Alice em ilustração original de John Tenniel

Fonte: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=629645>

A modalidade A.L.I.C.E. (Arte e Lúdico na Investigação em Ciências na Escola) recebe esse nome em homenagem a essa personagem. A principal relação entre a personagem de Carroll e essa modalidade está no fato de que, a modalidade A.L.I.C.E. é voltada para pré-adolescentes e objetiva estimulá-los a terem uma visão mais crítica do mundo, serem mais curiosos e questionadores, como Alice. Ela foi desenvolvida em parceria pela Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), no início do ano de 2015 e, como a modalidade J.O.A.N.I.N.H.A., faz parte do projeto Banca da Ciência.

Esse projeto envolve uma série de atores. Inicialmente os seus idealizadores, professores de graduação e pós-graduação da USP e da UNIFESP. Em seguida, os alunos de mestrado e doutorado que são orientados por esses professores. Então, os alunos de graduação da USP, bolsistas e voluntários. Em um segundo momento, os professores de ensino fundamental que lecionam na escola piloto e, finalmente, os pré-adolescentes alunos do oitavo e do nono ano da escola onde as intervenções são realizadas. Formando assim uma complexa teia de relações.

A modalidade A.L.I.C.E., voltada aos anos finais do ensino fundamental, é composta por quatro grupos de trabalho que, propositalmente, recebem o nome de uma mulher de destaque da área a qual o grupo de trabalho se relaciona, são elas:

R.I.T.A. (Ritmos na Investigação da Tecnologia e da Arte-Ciência), L.U.C.I.A. (Leituras Universais e Criatividade na Investigação da Arte-Ciência), L.Y.R.A. (Laboratório Investigativo de Robótica e Astronáutica) e E.M.M.A. (Estudos sobre a Mulher e as Minorias na Arte-Ciência).

O R.I.T.A., que recebe este nome em homenagem à cantora brasileira Rita Lee, tem como foco a utilização de expressões musicais e rítmicas; o L.U.C.I.A., nomeado em homenagem à escritora Lucia Machado de Almeida, preocupa-se com práticas de leitura; o L.Y.R.A., referência à Jacqueline Lyra, engenheira aeroespacial brasileira da NASA, problematiza os impactos sociais da tecnologia espacial e robótica; e o E.M.M.A., uma homenagem à atriz britânica e ativista feminista Emma Watson, abarca questões de gênero e de minorias.

Figura 2 - Mulheres que inspiraram os nomes dos grupos

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

O funcionamento do projeto se dá da seguinte forma: inicialmente são feitas reuniões entre os professores idealizadores do projeto e alunos de pós-graduação, nas quais são discutidas questões mais gerais sobre o projeto, em seguida, esses alunos de pós-graduação coordenam reuniões com alunos de graduação, bolsistas e voluntários, nas quais são formuladas atividades que serão realizadas nas oficinas e discutidas as atividades que já foram realizadas, sendo que, em ambas as reuniões são também discutidos referências teóricas, e, finalmente, os alunos de graduação e pós-graduação vão até a escola e realizam a intervenção.

As intervenções são realizadas em uma escola piloto, localizada na cidade de São Paulo, durante o horário de contraturno, dentro do programa Mais Educação¹²⁹.

¹²⁹ O programa Mais Educação, criado pelo Ministério da Educação, objetiva a ampliação da jornada escolar, nas redes estaduais e municipais de ensino, para no mínimo sete horas diárias. Durante o tempo extra que os alunos permanecem na escola, devem ser realizadas atividades culturais e pedagógicas optativas que desenvolvem diferentes conteúdos presentes em macrocampos como:

A escola está localizada na zona leste de São Paulo e desenvolve vários projetos, sendo considerada uma escola modelo. Para preservar a identidade dos envolvidos, neste trabalho, chamaremos a escola de E.M.E.F. Tenente Ellen Ripley. As oficinas têm duração aproximada de uma hora e são desenvolvidas com alunos do oitavo e nono ano e contam também com a participação dos professores. Para participar das intervenções, o pré-adolescente e seu responsável devem preencher e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndice B).

Para a realização das oficinas todos os grupos de trabalho realizam a análise prévia dos materiais e instrumentos que serão utilizados, visto que, tudo carrega ensinamentos e/ou ideologias, formulam as atividades que serão realizadas com os pré-adolescentes e realizam a intervenção que, após a conclusão, será avaliada e, caso necessário, reformulada. Comungando com a premissa de que, se não houver ação os educandos não aprendem, as atividades são formuladas sempre priorizando o protagonismo dos pré-adolescentes.

Durante as intervenções, a coleta dos dados deve ser realizada através de filmagens (com câmera fixa), sequências fotográficas orientadas, anotações (diários de bordo) e através da análise daquilo que é produzido pelos participantes durante a intervenção. Utilizando os dados coletados, após a intervenção, é produzida uma reconstrução narrativa, que será utilizada pelos pesquisadores para a análise dos dados brutos. A análise de dados é feita à luz de teorias dos Estudos Culturais, com a contribuição da semiótica e da Análise de Discurso.

A modalidade A.L.I.C.E., além de objetivar o protagonismo dos participantes durante as intervenções, preocupa-se também com a formação de professores. Não só dos professores da escola piloto, que participando ativamente das oficinas podem descobrir novas formas de ensino e ter contato com novos conteúdos, mas também dos alunos de graduação e pós-graduação que ainda se tornarão professores e que estão participando dos grupos de trabalho do projeto comoicineiros. Além disso, o projeto Banca da Ciência busca acentuar a relação entre a universidade pública e a escola pública, possibilitando um maior contato dos pré-adolescentes com a universidade e suas inúmeras possibilidades de carreira.

Ainda que, esse projeto possua um grupo de trabalho específico para a discussão sobre questões de gênero, essa é uma preocupação de todos os grupos

de trabalho do projeto. A discussão sobre relações de gênero é transversal e se faz sempre presente na formulação de todas as atividades, independente do grupo. Mas ainda assim, o grupo E.M.M.A. continua sendo fundamental dentro do projeto, visto que traz a tona essa discussão de forma mais direta. Assim, no próximo subcapítulo, iremos apresentar o grupo de trabalho E.M.M.A. e relatar algumas atividades que foram realizadas durante o ano de 2015.

3.2 E.M.M.A. – Estudos sobre a Mulher e as Minorias na Arte-Ciência

Emma Charlotte Duerre Watson, mais conhecida como Emma Watson, é uma atriz e modelo britânica, nascida na França em 15 de Abril de 1990 (26 anos). Emma é graduada em Literatura Inglesa pela Universidade de Brown, mas ficou conhecida internacionalmente por interpretar Hermione Granger, nos filmes da série Harry Potter, papel para o qual foi escolhida aos nove anos de idade sem nunca ter atuado profissionalmente antes. Após o fim das filmagens de Harry Potter, Emma participou de outros filmes que fazem sucesso entre os pré-adolescentes, como "The Perks of Being a Wallflower"¹³⁰ e "The Bling Ring"¹³¹.

Figura 3 - Emma Watson no discurso de promoção do Movimento HeForShe

Fonte: <http://www.vogue.co.uk/miss-vogue/whats-up/2015/03/he-for-she-emma-watson>

¹³⁰ Filme norte-americano, de 2012, baseado no livro homônimo de Stephen Chbosky. No Brasil, ficou conhecido como "As Vantagens de Ser Invisível".

¹³¹ Drama norte-americano, de 2013, baseado em fatos reais, escrito e produzido por Sofia Coppola. No Brasil, ficou conhecido como "Bling Ring: A Gangue de Hollywood".

O nome do grupo E.M.M.A. foi escolhido como homenagem a Emma Watson, não só pelo fato dela ser uma celebridade ícone entre os pré-adolescentes e ser a interprete de uma famosa personagem que possui vários pontos positivos no que diz respeito às representações midiáticas do feminino, mas, principalmente, pelo fato de Emma Watson ter sido nomeada em 2014 Embaixadora da Boa Vontade da Agência ONU Mulheres e promover o movimento de solidariedade HeForShe (ElesPorElas), que luta pela igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres através do envolvimento de homens e meninos na remoção de barreiras sociais e culturais que impedem mulheres de atingir seu potencial¹³².

As atividades desenvolvidas pelo grupo E.M.M.A. pretendem contribuir para estruturar e fortalecer a capacidade dos e das participantes em gerar reflexões sobre questões de gênero, associadas às mídias, às artes e à ciência, utilizando para isso produtos midiáticos, como séries de TV, filmes, videocliques e quadrinhos. O objetivo é, não só contribuir para fortalecer a capacidade crítica dos pré-adolescentes que participam das intervenções, mas também mostrar às professoras e aos professores da escola piloto, que estão envolvidos no projeto, formas de trabalhar questões de gênero com seus alunos no ambiente escolar.

Semanalmente realizamos reuniões do grupo, nas quais referenciais teóricos, previamente lidos pelos integrantes do grupo, são discutidos. Esses referenciais dão suporte para que possamos fazer análises, ainda que breves, de produtos midiáticos que utilizaremos em nossas intervenções. Também semanalmente, vamos à escola piloto para aplicar as atividades que foram formuladas durante as reuniões. Após as intervenções, organizamos os dados obtidos e discutimos os resultados e também a viabilidade da atividade proposta. Na coordenação do grupo e das reuniões estão as mestrandas em Estudos Culturais Tuany, autora desta pesquisa, e Angela; a mestra em Estudos Culturais Ester e o doutorando em Educação Israel.

Todos os coordenadores do grupo realizam pesquisas relacionadas a gênero, mídia, pré-adolescência e/ou infância. A autora desta pesquisa, antes de iniciar seus trabalhos no grupo E.M.M.A., já procurava compreender as relações de gênero nas séries televisivas, a mestrandia Angela investiga as relações e identidades de gênero nos livros infantis, a mestra Ester realizou ampla pesquisa sobre a representação feminina na série televisiva *teen* “The Vampire Diaries” e o doutorando Israel procura

¹³² Para saber mais sobre o movimento: <http://www.onumulheres.org.br/elesporelas/>.

compreender as relações de gênero que permeiam histórias em quadrinhos. Outros integrantes do grupo, graduandos, também investigam relações de gênero na mídia em seus trabalhos de iniciação científica.

Alguns alunos de graduação permaneceram no grupo durante todo o ano de 2015, não obstante, a maioria dos integrantes do grupo não é fixa e permanece no grupo por apenas um semestre como voluntário. Os voluntários são, geralmente, os alunos de graduação que cursam as disciplinas do professor idealizador do projeto e participam do grupo como forma de avaliação da disciplina. Os alunos de graduação que participam do grupo são de diferentes cursos da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP, como Lazer e Turismo, Têxtil e Moda, Marketing, Gestão em Políticas Públicas e Licenciatura em Ciências da Natureza.

Essa diversidade de cursos é extremamente importante e interessante para o grupo E.M.M.A.. Primeiro pelo fato de que essa diversidade amplia o nosso campo teórico e reflexivo, esses graduandos agregam as experiências e os conhecimentos próprios de suas áreas de atuação às reuniões e às atividades que são formuladas, e segundo pelo fato de que, futuramente e possivelmente, teremos professores de ciências, gestores em políticas públicas, analistas de marketing e profissionais de têxtil e moda e de lazer e turismo que irão agregar o conhecimento adquirido sobre relações de gênero em suas áreas de atuação.

Nas reuniões eram discutidos textos de Judith Butler, Naomi Wolf, Rosa Maria Bueno Fischer, Regina Navarro Lins, Debbie Cameron e Joan Scanlon, entre outras autoras e autores que tratam da questão do gênero e do feminismo. Toda semana, os coordenadores indicavam um texto que deveria ser lido pelos graduandos, que deveriam fazer uma resenha do texto e nos entregar para avaliação. No final do semestre, os graduandos deveriam entregar um relatório final de formato livre, mas que poderia também seguir o modelo proposto por nós (ver apêndice C). A nota final era dada considerando-se as resenhas, o relatório e a participação.

No que diz respeito às reuniões, algumas dificuldades encontradas foram: os integrantes do grupo, incluindo os coordenadores, entenderem o que de fato era o projeto; discutir em um espaço curto de tempo, as reuniões duravam normalmente duas horas, referenciais teóricos, os produtos midiáticos e as atividades; estimular o protagonismo dos graduandos, fazendo com que eles não se sentissem apenas alunos cursando uma disciplina; pensar semanalmente em uma atividade diferente;

abarcas todas as pesquisas dos coordenadores e dos graduandos nas intervenções e, finalmente, analisar os resultados obtidos.

Apesar das dificuldades encontradas que, como veremos, influenciaram nas primeiras intervenções, muitos trabalhos foram realizados pelo grupo E.M.M.A.. Os produtos midiáticos que escolhemos para utilizar inicialmente foram: as histórias em quadrinhos, de forma geral; as séries televisivas, inspiradas em contos de fada; e os videocliques de cantoras *pop*, como Madonna e Miley Cyrus. Além das intervenções realizadas na escola piloto com os pré-adolescentes, o grupo E.M.M.A. realizou uma oficina de meio período para professores, alunos e interessados, no curso de verão da modalidade A.L.I.C.E., realizado na EACH-USP; promoveu uma oficina apenas para professores, na E.M.E.F. Tenente Ellen Ripley; e realizou uma intervenção com alunos dos anos iniciais em uma escola de Guarulhos.

O primeiro trabalho realizado pelo grupo E.M.M.A. foi o oferecimento de uma oficina no curso de verão da modalidade A.L.I.C.E., que foi realizado entre dois e seis de fevereiro de 2015. A oficina durou quatro horas e contou com a participação de trinta pessoas, em sua maioria professores da rede pública, alunos de graduação da USP e outros interessados nos assuntos que seriam tratados. Nossa proposta na oficina era que, em grupos, os participantes criassem um personagem de contos de fada e uma história para esse personagem. Para auxiliá-los, nós falamos brevemente sobre os contos de fada e a tradição oral.

Após o término do tempo que estipulamos para a criação das histórias, nós fizemos uma pausa e apresentamos alguns dos nossos trabalhos. A mestra Ester falou sobre feminismo, violência contra a mulher e sociedade do estupro, a aluna de graduação Diana falou sobre a representação da mulher nos videocliques “Express Yourself” da Madona e “Wrecking Ball” da Miley Cyrus, a autora desta pesquisa falou sobre a representação feminina nos filmes de princesas da Disney e nas séries de TV que têm os contos de fada como inspiração, como “Once Upon a Time” e “Pretty Little Liars”, e o doutorando Israel falou sobre a representação feminina nas histórias em quadrinho, comparando as HQs “para meninos” e “para meninas”.

Pedimos então para que cada grupo falasse de forma sucinta sobre a história e a personagem que havia criado. Como o tempo era curto a maioria dos grupos não havia pensado na história, focando na criação de um personagem. As personagens criadas foram bem interessantes, entre as que chamaram mais atenção havia duas personagens femininas fora dos padrões de beleza, que eram gordas, tinham cabelo

enrolado e usavam óculos, e um sapo transexual. Nós acreditamos, porém, que isso ocorreu, principalmente, em decorrência dos participantes estarem em um curso que discutiria questões de gênero e, portanto, terem se empenhado em construir um personagem de contos de fada que foge aos padrões.

Além disso, devemos levar em consideração que, nos contos de fada, e em uma infinidade de produtos midiáticos, há personagens que, inicialmente fogem aos padrões e depois de algum acontecimento se encaixam nos padrões, vivendo felizes para sempre. É muito comum o estereótipo da mulher “feia”, desengonçada, com cabelos crespos, óculos, roupas fora de moda que após algum acontecimento (como descobrir ser de uma família rica, por exemplo) sofre uma transformação (física) que a torna linda (segundo os padrões de beleza) fazendo com que encontre seu grande amor. Assim, seria interessante conhecer não só as personagens, mas também as histórias em que elas seriam utilizadas, o que não foi possível.

Outra oficina que realizamos, e que não contou com a presença de crianças ou pré-adolescentes, foi a oficina realizada na E.M.E.F. Tenente Ellen Ripley com os professores que lecionam diferentes disciplinas na escola. Os assuntos que foram discutidos nessa oficina foram basicamente os mesmos discutidos na oficina do curso de verão. Iniciamos falando sobre a importância da igualdade de gênero, feminismo e empoderamento, o doutorando Israel falou sobre as representações femininas nas histórias em quadrinho, a graduanda Diana falou sobre as *popstars* e a autora dessa pesquisa falou sobre relações de gênero em séries de TV *teen*.

Nessa oficina, pedimos aos professores que se levantassem e formassem uma roda, disponibilizamos uma bola e explicamos que um deveria jogar a bola para o outro aleatoriamente, sendo que, quem jogasse a bola deveria dizer “os meninos são” ou “as meninas são” e quem recebesse a bola deveria falar uma característica dos meninos ou das meninas, dependendo do que foi escolhido por quem jogou a bola, prontamente. Segundo os professores e professoras, as meninas são: bonitas (duas vezes), inteligentes, vaidosas, fortes, delicadas e usam saia e os meninos são: espertos, voluntariosos, briguentos, bravos e têm cabelo curto.

Essa dinâmica é interessante, pois os participantes não têm muito tempo para formular uma resposta e precisam dizer, na maioria das vezes, a primeira coisa que vêm a sua cabeça quando pensam em um menino ou em uma menina. Logo, muitas características estereotipadas surgem, o que possibilita profundas discussões sobre as relações de gênero, as identidades de gênero e os estereótipos de gênero. Só as

meninas usam saia? Só os meninos têm cabelo curto? Não há meninos que usam o cabelo comprido? Não há meninas que não usam saia? São algumas entre as várias perguntas que poderiam ser feitas. Infelizmente, nesta oficina, nós não conseguimos adensar a discussão, por falta de tempo.

Todas as outras oficinas oferecidas pelo grupo E.M.M.A. contaram com a participação de pré-adolescentes ou crianças. Durante 2015, foram realizadas pelo E.M.M.A., aproximadamente, vinte intervenções na E.M.E.F. Tenente Ellen Ripley e uma intervenção em uma escola pública de Guarulhos que, neste trabalho, iremos chamar de E.P.G. Doutora Eleanor Ann Arroway¹³³. Todas as oficinas realizadas na E.M.E.F. Tenente Ellen Ripley tiveram duração de, aproximadamente, uma hora e foram realizadas no horário de contraturno, entre meio dia e treze horas e contaram com a participação de pré-adolescentes do oitavo e do nono ano e de professores da escola que lecionam diferentes disciplinas.

No primeiro semestre de 2015, foram realizadas oficinas com os seguintes temas: a mulher cientista; a mulher cientista nas histórias em quadrinho; as séries televisivas; características das personagens femininas e masculinas nas séries *teen*; e as cantoras *pop*. Foram realizadas duas oficinas de cada um dos temas, exceto do último que, por falta de data, teve apenas uma aplicação. No segundo semestre de 2015, por alguns problemas de organização e em decorrência de mudanças feitas no projeto, foram realizadas menos oficinas e, basicamente, os assuntos discutidos foram as representações femininas em filmes de princesas da *Disney* e na série televisiva “Once Upon a Time” e cientistas e relações de gênero.

Na oficina sobre a mulher cientista, pedimos aos participantes que fizessem desenhos de cientistas, sem utilizar pronomes definidos ou indefinidos. Nossa ideia era verificar se os desenhos feitos pelos participantes seriam de cientistas do sexo feminino, masculino ou fora do heteronormativo. A maioria dos pré-adolescentes fez desenhos de cientistas do sexo masculino, embora algumas cientistas, do sexo feminino, tenham sido desenhadas. Até esse momento, os professores participavam da oficina como meros observadores e também realizavam as atividades propostas. Logo, os desenhos das cientistas foram, em sua maioria, feitos por professoras e professores que participaram dessa atividade, salvo raras exceções.

¹³³ Nome fictício escolhido em homenagem a personagem protagonista do livro de ficção científica “Contato” de Carl Sagan e do filme homônimo de Robert Zemeckis (interpretada pela atriz Jodie Foster). Ellie é uma cientista da SETI que pesquisa vida extraterrestre através da análise de sinais de rádio de baixa frequência, captados por radiotelescópios terrestres.

Figura 4 - Exemplo de cientista do sexo masculino

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

Figura 5 - Exemplo de cientista do sexo feminino

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

Ao final dessa oficina, exibimos o curta-metragem "Faca sem ponta galinha sem pé" dirigido por Antonio Carlos da Fontoura, lançado em 2009 e baseado no livro homônimo de Ruth Rocha. O livro conta a história de dois irmãos, Pedro e Joana, que viviam brigando, visto que Pedro não permitia que a irmã jogasse bola ou subisse em árvores alegando que isso não era "coisa de menina" e que, após passarem debaixo do arco-íris, trocam de gênero, o que desencadeia uma confusão sobre quem pode agora fazer o que. A história é interessante, pois nos faz pensar, de forma bem humorada, nas relações de gênero.

Na oficina sobre a mulher cientista nas histórias em quadrinhos, distribuímos diversas HQs entre os pré-adolescentes e pedimos que eles encontrassem na HQ que receberam uma personagem feminina que fosse cientista ou que, ao menos, estivesse realizando alguma atividade ligada a ciência e tecnologia. Nesta pesquisa, discutimos anteriormente que, nas histórias em quadrinho, personagens do sexo feminino são relacionadas à magia, ao místico, enquanto apenas os personagens do sexo masculino são relacionados à ciência. A ideia era que, após os participantes relataram que não encontraram nenhuma personagem feminina ligada à ciência, nós pudéssemos discutir as razões pelas quais isso ocorre.

Figura 6 - Pré-adolescente procurando as cientistas nas HQs

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

Na oficina sobre as séries televisivas pedimos aos pré-adolescentes que respondessem a um questionário produzido por nós, que objetivava a compreensão dos gostos e preferências dos participantes em relação às séries de TV, e baseado em um questionário utilizado pela pesquisadora Dominique Pasquier (1999) em sua investigação sobre a relação de pré-adolescentes com uma série televisiva francesa. Nessa oficina os pré-adolescentes não foram solicitados a produzir nenhum material, mas, uma roda de conversa foi realizada e os pré-adolescentes foram convidados a falar sobre suas séries e personagens preferidas ou detestadas.

Concluimos essa oficina dizendo aos participantes que, caso desejassem, poderiam fazer textos, desenhos, ou qualquer outro material artístico, falando sobre alguma personagem feminina que eles acreditassem representar as mulheres. Nas oficinas seguintes, apenas um participante, o Caio, nos entregou algo produzido por ele mesmo, um desenho da Fionna e do Marshall Lee, personagens fictícios da série televisiva norte-americana de desenho animado “Adventure Time” (no Brasil, “Hora de Aventura”), jogando videogame. Essa personagem feminina e o desenho do Caio têm uma forte relação com as teorias pós-feministas.

Figura 7 - Desenho feito pelo Caio

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

Na oficina sobre características dos pré-adolescentes nas séries de TV *teen*, nós pedimos que os pré-adolescentes escrevessem em tiras de papel características das personagens femininas e masculinas adolescentes das séries televisivas e que colocassem as tiras de papel em uma bexiga, que deveriam encher e jogar no ar até que as bexigas se espalhassem e não soubéssemos mais de quem era cada bexiga. Assim, cada um deveria escolher uma bexiga e ler as características apontadas nas tiras de papel que estivessem dentro dela. Após a dinâmica, nós exibimos imagens de adolescentes de séries de TV, fizemos algumas perguntas sobre elas e um breve debate sobre aquilo que havia sido respondido.

Na oficina sobre os videocliques e as *popstars*, que ocorreu apenas uma vez durante o ano de 2015, exibimos alguns videocliques da cantora *pop* norte-americana Miley Cyrus. O objetivo era mostrar a transformação de Miley, ex-cantora da *Disney*, através de seus videocliques musicais. Desde a época em que Miley interpretava Hannah Montana, protagonista da série de mesmo nome do Disney Channel, até o polêmico lançamento do videoclipe de “Wrecking Ball”. A maioria dos participantes já conhecia a cantora e sua trajetória, então pedimos que eles se separassem em dois grupos e que cada grupo criasse uma matéria de revista sobre Miley, um apontando os pontos positivos e o outro os pontos negativos da transformação.

Figura 8 - Matérias feitas pelos pré-adolescentes sobre Miley Cyrus (1)

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015

Figura 9 - Matérias feitas pelos pré-adolescentes sobre Miley Cyrus (2)

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

Figura 10 - Matérias feitas pelos pré-adolescentes sobre Miley Cyrus (3)

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

No segundo semestre, algumas dificuldades surgiram, as reuniões do grupo estavam priorizando cada vez mais a teoria em detrimento da prática. Discutíamos muito sobre relações de gênero nas reuniões do E.M.M.A., mas não conseguíamos formular novas atividades. Já havíamos percebido que as atividades realizadas até o momento não eram satisfatórias e não representavam o ideal de oficina do projeto A.L.I.C.E., que seria uma oficina lúdica, didática, que priorizasse o protagonismo dos pré-adolescentes, etc., não obstante, também não conseguíamos formular oficinas que possuísem todas essas características, utilizassem produtos midiáticos e ainda discutissem relações, identidades e estereótipos de gênero.

Na E.M.E.F. Tenente Ellen Ripley, o projeto também não andava bem. Cada vez mais participantes desistiam das oficinas. Se nas primeiras oficinas do primeiro semestre de 2015 havia entre dez e catorze pré-adolescentes, na primeira oficina do segundo semestre de 2015 havia apenas um pré-adolescente. Nas reuniões gerais do projeto, nós tentávamos entender o que estava dando errado e pensar em soluções para os problemas encontrados, mas até que conseguíssemos encontrar essas soluções, o funcionamento do projeto e as oficinas do grupo E.M.M.A. foram afetados. Assim, não ocorreram muitas oficinas no segundo semestre de 2015 e não há muitos registros, exceto pelo que vamos apresentar agora.

Inicialmente, havia na E.M.E.F. Tenente Ellen Ripley quatro turmas que nós chamávamos de A, B, C e D. Os quatro grupos de trabalho deveriam realizar as intervenções com as quatro turmas no prazo de um ano, ou seja, cada grupo ficaria responsável por uma dessas turmas pelo período de meio semestre, o que significa que aproximadamente cinco intervenções seguidas seriam realizadas com a mesma turma. Quando as desistências começaram e tornou-se cada vez mais inviável fazer as intervenções, as turmas foram extintas e os pré-adolescentes liberados para participar das intervenções do grupo que eles desejassem, sendo que eles poderiam participar de mais de um grupo simultaneamente.

Assim, no segundo semestre, começaram a participar das intervenções do E.M.M.A. alguns pré-adolescentes que já haviam participado no primeiro semestre, além de alguns poucos novos pré-adolescentes. Mesmo com essa grande alteração, o número de participantes continuou baixo, entre cinco e seis por oficina. Optamos então por desenvolver um trabalho contínuo sobre representações do feminino nos filmes de princesas *Disney* e na série televisiva “Once Upon a Time”, inspirada em contos de fada. Escolhemos a personagem Branca de Neve para nos focarmos e, a

partir de um trecho do filme “Branca de neve e os Sete Anões” e de um trecho de um episódio da série “Once Upon a Time”, iniciamos as discussões.

No primeiro encontro, exibimos um trecho do filme “Branca de Neve e os Sete Anões”, de 1937, da *Disney*. O trecho exibido mostra o primeiro encontro entre a Branca de Neve e o Príncipe Encantado. O trecho se inicia com Branca de Neve fazendo alguns serviços domésticos enquanto canta alegremente. Em seguida, após perceber a presença do Príncipe, que está cantando junto a ela, Branca corre para o castelo desesperada e se esconde, mas quando olha pela sacada e vê o Príncipe, se apaixona perdidamente. Após a exibição, realizamos uma discussão sobre essa cena e sobre a forma como as princesas *Disney*, de modo geral, são representadas nos filmes, tanto nos clássicos quanto nos contemporâneos.

No segundo encontro, também exibimos um trecho no qual a Branca de Neve e o Príncipe Encantado se encontram pela primeira vez, mas agora da série de TV “Once Upon a Time”. Na cena, a carruagem do Príncipe é assaltada e ao perseguir o bandido o Príncipe descobre que foi roubado por uma garota, a Branca de Neve. A princesa é capturada, contudo consegue escapar dando uma pedrada na cabeça do Príncipe. Após a exibição do trecho iniciamos uma discussão sobre a cena e sobre as princesas dessa série, comparamos as duas cenas protagonizadas pela Branca de Neve que foram exibidas e iniciamos uma discussão sobre como seria a Branca de Neve se ela fosse uma adolescente contemporânea.

A partir do terceiro encontro, nós começamos a criar nossa Branca de Neve, que seria uma adolescente que vive nos dias atuais, mentalmente. Os participantes foram imaginando como ela seria fisicamente, como ela se comportaria, que roupas ela usaria e criando uma nova personagem. Inicialmente, eles disseram que Branca teria catorze ou quinze anos e usaria roupas bem curtas, como tops e mini shorts, mas depois começaram a repensar isso ao concluírem que é preciso primeiro criar uma personalidade para Branca de Neve, já que suas roupas apenas expressariam quem ela é. Por exemplo, se ela fosse romântica, usaria vestidos e saias rodadas, se ela gostasse de Rock, teria um estilo mais gótico.

Pedimos então aos participantes que, para o próximo encontro, pensassem mais concretamente como seria nossa Branca de Neve para que tentássemos criar nossa personagem “fisicamente”, utilizando cartolinas, papéis crepons, entre outros materiais. Na oficina seguinte, um dos participantes, Artur, falou ao grupo que havia escrito uma história para Branca de Neve, pedimos então que ele contasse a história

a todos. Segue a história da Branca de Neve na forma como foi originalmente escrita pelo Artur e entregue a nós alguns dias após essa oficina:

SNOW WHITE

Ela uma garota rica que mora em Nova York seu pai é dono de uma empresa muito rica, sua mãe é uma socialite, e ela pode ter o que quiser, mas o que ela quer não pode ser comprado mas ela vai dar seu jeito.

Seu nome é Branca de Neve, sua pele é extremamente branca por isso o nome, tem cabelos negros como a noite. Seus pais e todos ao seu redor querem que ela seja uma patricinha, mas não é isso que ela quer. Sua mãe a colocou numa escola de boas maneiras para ser fina e delicada e Branca pintou as mechas do cabelo de colorido e colocou um piercing. Sua mãe não a entendia, a vida que sua mãe teve quando criança não era a vida que Branca queria. Ela queria ser livre e viver a vida como uma menina normal de classe média sem ter que ser bajulada por ser rica mas sim pela pessoa que ela é.

Ela tentou dizer isso a sua mãe, mas ela não a escutou, estava um pouco ocupada comprando sapatos pela internet. A última opção dela era simplesmente fugir para um lugar em que ninguém a conhecia, e foi isso que ela fez.

Um dia ela arrumou sua mochila, não tinha muita coisa que ela podia levar que iriam trazer boas lembranças. Ela saiu de casa mas antes pegou uma pulseira que sua mãe havia lhe dado e uma cartola de seu pai para poder se lembrar deles, depois saiu sem rumo apenas ela e a estrada. No caminho ela encontrou uma lanchonete, ela tinha dinheiro que pegou de sua poupança e estava com fome então entrou, lá ela viu umas pessoas distribuindo panfletos pegou um e lá estava escrito.

Venha conhecer nosso circo ele tem atrações que você nunca viu antes. Venha se divertir com a gente.

Ela revolveu então que iria ao circo, chegando lá ela viu as apresentações incríveis e se apaixonou pelo circo, depois de tamanha admiração pelo circo Branca queria

fazer parte do circo, lá ela se sentia bem, então foi falar com uma das atrações do circo "Os sete anões" e lhes perguntou como fazia para entrar no circo, e eles lhe pergutaram:

- Você tem algum talento?

Branca já tinha feito aula de dança e balet por capricho de sua mãe, mas usou isso a seu favor.

- Eu já fiz aula de dança e balet posso me apresentar!

Eles concordaram.

Hoje Branca vive muito feliz no circo, os sete anões são seus melhores amigos e tornaram-se sua família. No circo ela podia ser quem é de verdade sem ter que usar sua grana como desculpa.

Ela manda cartas para seus pais, mas sem dizer onde esta porque tem medo de que eles venham atrás dela. Branca agora estava onde sempre sonhava um lugar em que gostavam dela por quem ela era e não pelos seus bens e passou a viver aí com seus sete anões feliz para sempre.

A história de Artur é extremamente rica e interessante. Um dos pontos mais importantes a se destacar é a ausência do Príncipe Encantado. A Branca de Neve de Artur não está em busca de um homem, mas sim de liberdade, de aceitação, de autoconhecimento, ela é corajosa, inteligente, talentosa, e tanto a protagonista como a história possuem várias características das obras e das heroínas pós-feministas. A história do Artur convenceu os outros participantes e, assim, eles decidiram que, a Branca de Neve contemporânea seria uma artista de circo com os cabelos coloridos, *piercings*, várias tatuagens e usaria saia rodada e cartola.

Essa escolha não foi aleatória se considerarmos que, as alunas de graduação que estavam aplicando as oficinas tinham cabelos coloridos e vários *piercings* e a autora dessa pesquisa, que também estava participando das oficinas, possui várias tatuagens e *piercings*. Era como se, ao menos fisicamente, esses pré-adolescentes

quisessem que a Branca de Neve fosse uma mistura das oficinairas. Assim, levamos alguns materiais e pedimos que os participantes materializassem a Branca de Neve que haviam criado. Infelizmente, por falta de tempo e datas para finalizarmos nossas oficinas, a Branca de Neve materializada não foi concluída.

Figura 11 - Pré-adolescentes criando a Branca de Neve contemporânea

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

Figura 12 - Tatuagens da Branca de Neve

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

Figura 13 - As roupas e acessórios da Branca de Neve contemporânea

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

Quase no final do ano de 2015, o grupo E.M.M.A. realizou uma intervenção com crianças entre quatro e seis anos em uma escola da prefeitura de Guarulhos, que, como dito previamente, chamaremos de E.P.G. Doutora Eleanor Ann Arroway. A intervenção foi pontual e, ao contrário das oficinas com os pré-adolescentes, ela ocorreu durante o horário de aula. Quando começamos a pensar em intervenções no infantil, criamos uma divisão dentro do grupo E.M.M.A., assim, o E.M.M.A. seria responsável pela formulação de atividades destinadas aos pré-adolescentes e o

EMMinha seria responsável pela formulação das atividades destinadas as crianças e haveria graduandos responsáveis por cada segmento.

Nessa oficina exibimos um episódio do desenho animado "Backyardigans"¹³⁴, no qual os personagens são astronautas em viagem a Marte e a capitã da nave é uma personagem feminina, a Uniqua. Após a exibição do desenho realizamos uma breve discussão norteadas por perguntas como "quem pode ser um astronauta?" e "vocês conhecem uma mulher astronauta?". Em seguida, pedimos às crianças para personalizarem um foguete feito de garrafa PET e para, em grupos, criarem, através de desenhos uma história para esse foguete. Finalmente, disponibilizamos massa de modelar e pedimos que elas fizessem os tripulantes do foguete.

Figura 14 - Crianças criando uma história

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

Durante seu primeiro ano de existência o grupo E.M.M.A. encontrou algumas dificuldades. Listaremos abaixo algumas das principais dificuldades e dos principais obstáculos que encontramos:

¹³⁴ Série infantil animada em computação gráfica canadense-americana, criada por Janice Burgess e exibida de 2004 a 2010. Foi produzida em conjunto pela emissora canadense Nelvana e a TV Treehouse e dirigida por David Palm.

Análise dos Produtos Midiáticos

Os produtos midiáticos são discursos coletivos, múltiplos, feitos por pessoas. Alguns querem parecer neutros, porém eles não são. Essas obras interferem, direcionam, induzem, nunca são transparentes. Neles, nada é aleatório, tudo é escolhido dentro de um reservatório de possibilidades. Logo, antes que se utilize um desses produtos midiáticos nas intervenções é preciso que uma análise mais profunda seja realizada. Não que a análise seja neutra ou desinteressada, porque ela não é, mas contribui para que possamos formular intervenções com uma abordagem mais profunda. Uma das dificuldades encontrada pelo grupo foi realizar análises prévias das mídias que utilizaríamos de forma aprofundada. Acreditamos que seja fundamental que isso seja realizado para um maior aproveitamento das obras escolhidas.

Referenciais Teóricos

Os referenciais teóricos também são fundamentais em um projeto como o A.L.I.C.E., eles é que vão direcionar as discussões, as temáticas a serem tratadas, as análises dos produtos midiáticos escolhidos, a formulação das intervenções e as análises dos dados obtidos. Durante o primeiro ano do projeto, os referenciais teóricos escolhidos pelo grupo não dialogavam de maneira satisfatória com aquilo que estava sendo feito na prática. Acreditamos que, novos referenciais precisam ser selecionados para adensar nossas discussões sobre as relações de gênero, a mídia e, principalmente, sobre pré-adolescência e infância (quase não discutimos esses conceitos em nossas reuniões durante o primeiro ano do grupo).

Participação dos Graduandos

Como discutimos anteriormente, uma das preocupações do projeto em geral é com a formação dos alunos de graduação. Eles são parte vital do projeto, pois formulam atividades e realizam intervenções. Por serem de diferentes áreas, eles contribuem significativamente compartilhando suas experiências práticas e referenciais teóricos das áreas nas quais atuam. Isso enriquece nossas discussões. Porém, durante esse ano, o formato das reuniões e as formas de avaliação contribuíram para que esses graduandos se sentissem como alunos cursando uma disciplina, o que não é muito

interessante. Acreditamos que, é preciso estimular o protagonismo dos graduandos, eles precisam se sentir parte do projeto, precisam tomar decisões, pensar de forma crítica sobre gênero, participar ativamente de todos os processos.

Participação dos Professores

O projeto em geral preocupa-se também com a formação continuada do professor. Acreditamos que, participando das oficinas realizadas com os pré-adolescentes, os professores podem aprender novas e diferentes formas de trabalhar os conteúdos que já conhecem, e aprender novos conteúdos e formas de trabalhá-los de maneira lúdica, didática e estimulando o pensamento crítico dos alunos. Mas, para que tudo isso ocorra, é necessário estimular o protagonismo do professor. Eles, assim como os graduandos, precisam participar ativamente de todos os processos. Neste ano, isso não ocorreu, os professores ficavam, muitas vezes, como meros espectadores ou participantes das intervenções. Assim, acreditamos que é preciso aumentar a comunicação entre os grupos e os professores das escolas.

Protagonismo dos Pré-Adolescentes

Uma das premissas do projeto em geral é que o educando só aprende se houver ação. Assim, nós buscamos sempre formular atividades interativas, que transformem os participantes em protagonistas. Com o tempo, isso foi ficando mais claro, contudo nem sempre foi assim. Logo, durante seu primeiro ano, o grupo E.M.M.A., muitas vezes, não priorizou o protagonismo, a interatividade, o “colocar a mão na massa”, o que resultou em algumas intervenções enfadonhas, que não estimularam reflexões sobre relações de gênero durante sua realização. Não que os dados obtidos sejam inúteis, eles não são, mas o projeto e o grupo existem por uma razão, que não é simplesmente obter dados para análise, mas sim promover mudanças socioculturais efetivas na sociedade. De que servem os dados, se os pré-adolescentes não foram estimulados a refletir de forma crítica sobre as relações de gênero e a mídia? Assim, acreditamos ser necessário priorizar esse protagonismo.

Coleta de Dados e Relatórios

Seguir uma metodologia rigorosa de coleta de dados é fundamental. Nas oficinas, os dados devem ser coletados através de filmagem, fotos e diário de bordo. Na teoria é simples, mas na prática não é tão simples. Em nenhuma das oficinas realizadas pelo grupo E.M.M.A. em 2015, coletamos os dados das três formas mencionadas. Muitas vezes, a filmagem não foi realizada, ou, foi feita a filmagem, mas nenhuma foto foi tirada, ou até, foto e filmagem foram feitas, mas o diário de bordo não foi produzido. Em alguns casos, foram feitas as fotos, filmagens e diários de bordo, mas o material não foi devidamente armazenado e esses dados se perderam. Enfim, houve falhas na coleta de dados, o que prejudica as análises. Além disso, os relatórios produzidos pelos graduandos, após as intervenções, são, normalmente, insatisfatórios e muito gerais, o que também dificulta na análise dos dados. Acreditamos que seja preciso mais atenção a coleta de dados. Fotos, filmagens, diários de bordo precisam ter um propósito, precisam dizer algo por si só. Acreditamos também que os relatórios dos graduandos precisam ser aprimorados e, possivelmente, um modelo de relatório das intervenções contribuiria para isso.

Análise de Dados

O grupo E.M.M.A. coleta uma infinidade de dados toda semana, ou seja, no final de um semestre ou de um ano há uma quantidade enorme de dados que poderiam ser analisados (como vimos e ainda veremos neste trabalho). Mas, a maior parte desses dados não foi e não é analisada. Como o trabalho de formulação das atividades e de aplicação das oficinas é intenso, muitas vezes, falta tempo para nos debruçarmos na análise dos dados, o que resulta em análises superficiais, que poderiam ir além do que vão. Como dissemos anteriormente, acreditamos que o mais importante neste trabalho que é feito, não são os dados obtidos ou a análise desses dados, mas sim os efeitos do projeto nos pré-adolescentes, nos graduandos, nos professores, nos pós-graduandos, enfim, em todos os atores envolvidos, contudo, a análise de dados se faz importante a partir do momento que, a partir dela, nós podemos construir algo novo, formular novas intervenções mais efetivas e possibilitar que nossos leitores possam apropriar-se também daquilo que está sendo feito. Os dados são analisados a luz das teorias dos Estudos Culturais, com algumas contribuições da semiótica e da Análise de Discurso.

Apesar das dificuldades e dos problemas encontrados durante seu primeiro ano de existência, o grupo E.M.M.A. realizou muita coisa. Esses erros e acertos são fundamentais para a construção do conhecimento. É a partir deles que nós podemos traçar novas estratégias, planejar o futuro. Como veremos, no próximo subcapítulo, a modalidade A.L.I.C.E. e o grupo E.M.M.A. já passaram por várias mudanças desde o início de 2016 e algumas das dificuldades encontradas foram superadas. A ideia é sempre nos reinventarmos, até alcançarmos os nossos ideais. Após apresentarmos as reformulações ocorridas, iremos relatar, no próximo capítulo, duas intervenções realizadas em 2015 e fazer algumas breves análises dos dados obtidos.

3.3 A.L.I.C.E. e E.M.M.A.: algumas reformulações

Como dito anteriormente, a modalidade A.L.I.C.E. e o E.M.M.A. entraram em ação no início do ano passado, 2015, tendo, até o momento, um ano e meio de existência. Nesta pesquisa, nos limitamos a apresentar apenas aquilo que foi feito durante o primeiro ano do projeto. Contudo, no primeiro semestre deste ano, 2016, muito já foi realizado pelo grupo E.M.M.A., após diversas reformulações que foram pensadas a partir dos erros e acertos do primeiro ano. Assim, pensamos ser importante apresentar aqui algumas mudanças estruturais realizadas na modalidade A.L.I.C.E. e no grupo E.M.M.A., alguns resultados obtidos nas intervenções feitas durante esse primeiro semestre e alguns planos para o futuro, baseados no que foi realizado em 2015 e no primeiro semestre de 2016.

Atualmente, o projeto Banca da Ciência possui duas grandes modalidades: o A.L.I.C.E. (Arte e Lúdico na Investigação em Ciências nos Espaços Educativos) e o J.O.A.N.I.N.H.A. (Jogar, Observar, Aprender, Narrar - Investigações sobre a Natureza, Humanidades e Artes). Ambas têm como objetivo realizar atividades lúdicas e didáticas em espaços formais e não formais de educação que devem prever três vértices: (1) educador, (2) materiais e (3) educandos e que coloquem os educandos como protagonistas, que desenvolvem seus próprios projetos em uma perspectiva crítica e investigativa. A modalidade J.O.A.N.I.N.H.A. tem como público-alvo crianças entre quatro e seis anos, enquanto a modalidade A.L.I.C.E. tem como público-alvo pré-adolescentes entre doze e catorze anos.

Figura 15 – Modalidades do projeto Banca da Ciência

ALICE Divulgação Científica na Pré-Adolescência
Arte e Lúdico na Investigação da Ciência nos Espaços Educativos

JOANINHA Divulgação Científica na Primeira Infância
Jogar, Observar, Aprender, Narrar - Investigações sobre a Natureza, Humanidades e Artes

Fonte: Luís Paulo Piassi, 2016.

Inicialmente, alguns grupos formulavam atividades apenas para a modalidade A.L.I.C.E e outros apenas para a J.O.A.N.I.N.H.A., não obstante, a partir do início desse ano, todos os grupos começaram a produzir e realizar intervenções dentro das duas modalidades. Dessa forma, dentro da modalidade A.L.I.C.E., juntou-se ao E.M.M.A., ao R.I.T.A., ao L.U.C.I.A. e ao L.Y.R.A., apresentados anteriormente, o D.I.A.N. (Debates e Investigações sobre os Animais e a Natureza), que inicialmente formulava atividades apenas dentro da modalidade J.O.A.N.I.N.H.A.. Além disso, um novo grupo de trabalho foi criado, o M.A.R.I.A. (Manifestações da Alegria e do Riso na Investigação da Arte-Ciência). Ou seja, atualmente, tanto a modalidade A.L.I.C.E. quanto a J.O.A.N.I.N.H.A. são formadas por seis grupos de trabalho.

Assim como os grupos R.I.T.A., que faz referência à Rita Lee, E.M.M.A, que faz referência à Emma Watson, L.U.C.I.A., uma homenagem à Lúcia Machado de Almeida, e L.Y.R.A., referência à Jacqueline Lyra, os grupos D.I.A.N. e M.A.R.I.A. também homenageiam mulheres que foram destaque nas áreas de atuação dessas frentes de trabalho. O D.I.A.N. é assim chamado em homenagem à Dian Fossey, uma zoóloga e primatologista norte-americana, conhecida pelo seu trabalho de preservação dos gorilas das Montanhas Virunga, na Ruanda e no Congo¹³⁵, enquanto o grupo M.A.R.I.A. recebe esse nome em homenagem a Maria Antonieta

¹³⁵ Ver o filme "Gorillas in the Mist: The Story of Dian Fossey" (no Brasil, "Nas Montanhas dos Gorilas"), produzido em 1988 e dirigido por Michael Apted.

de las Nieves, atriz, dubladora e cantora mexicana, mais conhecida por seu papel como a Chiquinha do seriado mexicano "Chaves".

Figura 16 - Grupos de trabalho

Fonte: Luís Paulo Piassi, 2016.

Na modalidade A.L.I.C.E., os grupos permanecem realizando intervenções na mesma escola municipal, localizada na zona leste do município de São Paulo, na qual já atuava no ano de 2015, que, no decorrer desse trabalho, chamamos de E.M.E.F. Tenente Ellen Ripley. Já no que concerne a modalidade J.O.A.N.I.N.H.A., os grupos começaram a atuar em uma nova escola, localizada em Guarulhos, que chamaremos de E.P.G. General Leia Organa¹³⁶. Porém, no que diz respeito à frequência das intervenções e a participação dos professores, algumas alterações ocorreram, principalmente em relação a E.M.E.F. Tenente Ellen Ripley. Atualmente, cada turma é coordenada por um professor, que realiza a maioria das atividades com os pré-adolescentes, cabendo aos grupos realizarem apenas oficinas pontuais, seguindo um cronograma previamente estabelecido.

Ainda no horário de contraturno, do meio dia e quinze as treze e quinze, a E.M.E.F. Tenente Ellen Ripley mantém três turmas formadas por pré-adolescentes,

¹³⁶ Nome fictício em homenagem a personagem fictícia da série de filmes de fantasia e ficção científica "Star Wars", interpretada pela atriz Carrie Fisher.

alunos do oitavo e nono ano, cada uma comandada por um professor. Essas turmas possuem agora um tema que norteia tudo o que é desenvolvido durante o semestre, são eles: (1) robôs, (2) exploração espacial e (3) meio ambiente. E as frentes devem realizar intervenções em cada uma dessas turmas, e dentro de cada um desses temas. Além desses temas, que, aqui, chamaremos de temas verticais, há também dois temas transversais, que devem ser incluídos nas intervenções independente do tema vertical ou da frente de trabalho, que são: (1) mulher na ciência e tecnologia e (2) relações entre os humanos e o ambiente.

Figura 17 - Temas verticais

Fonte: Luís Paulo Piassi, 2016.

Já na E.P.G. General Leia Organa, apesar das frentes de trabalho ainda se nortearem pelos temas verticais e transversais, não há turmas que trabalham com cada um desses temas, logo, fica a critério de cada frente de trabalho usar ou não um ou outro tema. Nessa escola, onde desenvolvemos atividades com crianças de quatro a seis anos, as intervenções não ocorrem no horário de contraturno, mas sim no horário normal da aula, também com o acompanhamento da professora, que faz parte do projeto. Em decorrência disso, as intervenções são mais ocasionais do que na E.M.E.F. Tenente Ellen Ripley. É importante ressaltar que, em comparação com 2015, a participação dos professores das escolas municipais está, agora, muito mais ativa, bem como a comunicação entre as frentes e eles.

Este ano, estamos também tentando aprimorar o processo, as metodologias, as formas de coleta dos dados e as forma de análise dos resultados obtidos. No que concerne ao processo, de forma geral, estabelecemos que ele deva se dar em três

etapas que se complementam e que não possuem uma ordem imutável, sendo elas: (1) análise, (2) formulação e (3) intervenção. A primeira etapa consiste na análise do corpus (material que será utilizado na intervenção), devemos escolher uma obra de ficção que aborde os temas verticais, com destaque para ficção científica e fantasia, e fazer um recorte, entender o que, como e para quem essa obra fala. A segunda etapa, ainda teórica, consiste em formular uma atividade, junto aos graduandos. E a terceira etapa consiste em ir a campo e colocar em prática aquilo que foi planejado, dando especial atenção às manifestações dos participantes.

Figura 18 - Percurso e Metodologia

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2016.

Em relação à coleta de dados, nós estabelecemos que um especial cuidado é fundamental para que os resultados obtidos nas intervenções sejam satisfatórios. As formas de coleta de dados, que devem ser utilizadas nas oficinas, são: (1) câmera fixa, (2) sequências fotográficas orientadas (por eventos verificáveis), (3) anotações e (4) produtos (aquilo que foi produzido pelos próprios participantes). Após a oficina, deve ser feita também a reconstrução narrativa para que, finalmente, a análise dos dados seja realizada. A análise, tanto do corpus escolhido para a intervenção quanto dos resultados obtidos, deve ser feita utilizando teorias dos Estudos Culturais com reforços da semiótica e da análise do discurso e essa análise deverá ser feita o mais breve possível, a fim de que os dados não se percam.

A partir dessas transformações gerais, acima expostas, a frente de trabalho E.M.M.A. precisou também fazer adaptações. O objetivo geral do grupo permaneceu o mesmo, estimular a reflexão sobre as relações de gênero que permeiam o campo das artes e da ciência, contudo, nosso foco nas relações de gênero que permeiam o campo da ciência aumentou. Assim, em nossas reuniões, nós começamos a pensar sobre as formas como o feminino é representado em obras de ficção científica e fantasia que tratam da exploração espacial, da robótica e das relações entre seres humanos e o ambiente e formular atividades e intervenções utilizando essas obras, a fim de estimular em crianças e pré-adolescentes o pensamento crítico em relação à representação do feminino nessas obras e à sua participação, na e fora da ficção, nos campos da astronomia, astronáutica e robótica.

A constituição do grupo E.M.M.A. também se alterou, primeiramente porque a mestrandia Angela, a mestra Ester e o doutorando Israel precisaram abandonar a coordenação do grupo, assim, a coordenação ficou a cargo apenas da autora dessa pesquisa. Completando o grupo havia três alunas bolsistas PUBE¹³⁷, Fatima, Hilda e Ivete, todas graduandas do curso de Gestão em Políticas Públicas, três graduandas voluntárias, Joana e Nair, de Marketing, e Maria, de Lazer e Turismo, e uma bolsista de ensino médio, Odete. E aqui é interessante pontuar a importância da diversidade de cursos dos alunos de graduação bolsistas e voluntários que participam do grupo, visto que, essa diversidade é benéfica não só para o planejamento das atividades, mas também para a sociedade como um todo, quando pensamos que profissionais de diversas áreas terão uma formação mais crítica e reflexiva.

Em nossas reuniões começamos então a priorizar a formulação de atividades em detrimento das discussões teóricas (as quais nós priorizamos no primeiro ano de existência do grupo). É claro que, as teorias continuaram tendo sua importância e alguns textos e autores foram lidos individualmente e nortearam o planejamento das intervenções, como Douglas Kellner, George Snyders, Joan Scott e Eva Flicker, porém eles não foram discutidos exaustivamente durante as reuniões. Em todas as reuniões uma das graduandas ficava responsável pela elaboração de uma ata sobre aquilo que havia sido discutido. As reuniões eram sempre divididas em duas partes, na primeira parte refletíamos sobre os resultados da última intervenção realizada e na segunda formulávamos nossa próxima intervenção.

¹³⁷ Programa Unificado de Bolsas de Estudo.

Em grupo, nós criamos uma ficha de atividade (ver Apêndice D), que deveria ser sempre preenchida antes da realização da intervenção e começamos também a utilizar um relatório parcial, que deveria ser preenchido por todas, após a realização da intervenção (ver Apêndice E). Esse material é fundamental e complementar, pois através da ficha de atividade conseguimos caracterizar as intervenções e através do relatório parcial conseguimos registrar aquilo que ocorreu durante a atividade, assim como avaliar se aquilo que foi planejado é viável. Assim como no primeiro ano de existência do grupo E.M.M.A., ao final do semestre, as graduandas devem entregar um relatório final, de formato livre, mas que também pode ser inspirado no modelo previamente produzido por nós (ver apêndice C).

Nesse semestre, também demos mais autonomia às graduandas, tanto na formulação quanto na aplicação das atividades nas escolas. A partir do cronograma principal, fizemos um novo cronograma determinando previamente quem deveria ir a cada oficina e quem deveria ficar responsável por todos os preparativos prévios a intervenção. Além disso, antes da realização das oficinas conversamos ativamente com os professores responsáveis por cada turma para pensarmos juntos que tipo de atividade seria mais viável e melhor se relacionaria com os conteúdos que estavam sendo abordados anteriormente. A partir disso, foram realizadas sete intervenções, as quais nós resumiremos abaixo. Vale ressaltar que, todos os participantes e seus responsáveis preencheram e assinaram o TCLE (ver Apêndice F) e a realização das intervenções foi autorizada pela direção das escolas.

Título: Relações de Gênero no Livro “Contato” de Carl Sagan

Data: 29 de Março de 2016

Modalidade: A.L.I.C.E.

Local: E.M.E.F. Tenente Ellen Ripley

Turma: Espaço (coordenada pelo professor Alexandre)

Participantes: Fatima, Hilda, Maria, Odete e Tuany

Objetivo: Provocar a reflexão acerca das relações de gênero presentes na obra de ficção científica "Contato" de Carl Sagan, principalmente, no que diz respeito à influência da socialização de meninos e meninas na escolha das carreiras das mulheres e as barreiras impostas às mulheres cientistas.

Materiais e métodos: Utilizamos um trecho do livro "Contato" de Carl Sagan, no qual há um diálogo entre a protagonista, Eleanor, e seu padrasto, em que ele diz a ela que "(...) o interesse por rádio e eletrônica não ficava bem a uma moça, que com aquilo ela não conseguiria marido, que pretender aprender física era uma ideia tola e disparatada" (p. 20), como porta de entrada para a discussão sobre as relações de gênero que permeiam o campo científico. O livro de Carl Sagan, que tem como protagonista uma mulher cientista, denuncia o desestímulo que meninas sofrem quando optam por seguir carreiras científicas, principalmente, nas áreas de exatas. Na segunda parte da oficina, os participantes, divididos em dois grupos, deveriam desenhar como seria, na opinião deles, a imagem de uma "mulher cientista" e de um "homem cientista" para que, posteriormente, outra discussão, sobre os estereótipos de gênero, fosse realizada.

Resultados: Durante as discussões observamos o desconforto dos participantes, em especial das meninas, ao conteúdo do texto. Quando questionados sobre o que haviam achado do trecho lido, uma das meninas prontamente respondeu que achava o padrasto de Eleanor "um babaca". Outra participante comentou que o padrasto disse que Eleanor não arrumaria um marido porque "homens gostam de mulheres burras". Um dos garotos comentou que "as mulheres têm dificuldades para entrar no ramo da ciência porque as pessoas acham que elas têm outras tarefas a fazer." Os desenhos abaixo, feitos pelos participantes, representam a visão que os grupos possuem sobre um "homem cientista" e uma "mulher cientista". O grupo que criou o desenho da figura 1 desenhou de um lado como a sociedade vê a mulher e de outro como eles imaginam uma cientista e disseram que imaginam a mulher cientista como alguém que "usa óculos, avental e cabelo preso". Eles também comentaram que a mulher pode realizar toda uma pesquisa científica, mas quem leva o crédito por tal feito é, normalmente, o homem. O grupo que criou o desenho da figura 2 disse que fez o cientista de cabelos longos e azuis porque gostariam de "quebrar o estigma de que o cientista deve ser normal". Na figura, o grupo, majoritariamente composto por meninas, escreveu que "o homem cientista tem muito mais aceitação neste ramo que a mulher. Ele é influenciado desde a infância a seguir os sonhos profissionais, enquanto as mulheres sofrem preconceito pelo mesmo".

Figura 19 - A mulher cientista

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2016.

Figura 20 - O homem cientista

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2016.

Título: Robôs de Material Reciclável e Estereótipos de Gênero

Data: 19 de Abril de 2016

Modalidade: A.L.I.C.E.

Local: E.M.E.F. Tenente Ellen Ripley

Turma: Robótica (coordenada pela professora Berenice)

Participantes: Joana, Maria, Nair, Odete e Tuany

Objetivo: Verificar e discutir os estereótipos de gênero, a partir das características e funções atribuídas aos robôs produzidos pelos participantes.

Materiais e métodos: Disponibilizamos aos participantes materiais recicláveis como caixas de leite, embalagens de iogurte, garrafas plásticas, etc., além de materiais como tesouras, colas, papel crepom e colas *glitter* e pedimos que, divididos em dois grupos, fizessem robôs utilizando esses materiais, sendo que, um dos grupos deveria criar um robô feminino, enquanto o outro grupo deveria criar um robô masculino. Após a criação dos robôs, cada grupo deveria atribuir uma função ao robô por eles confeccionado, para que, assim, pudéssemos discutir brevemente os estereótipos de gênero que permeiam não apenas as características de cada robô, mas também as funções atribuídas a eles.

Resultados: A primeira tensão teve início quando, após os participantes se dividirem em grupos, pedimos que o grupo formado apenas por meninos fizesse o robô feminino, enquanto o grupo misto fizesse o robô masculino, visto que um dos meninos do grupo ficou insatisfeito e afirmou que o robô mulher deveria ser feito pelo grupo no qual havia uma menina. Após insistirmos nessa divisão, o grupo formado só por meninos aceitou o desafio e empenhou-se em construir o robô mulher. Os robôs construídos por ambos os grupos possuíam várias características masculinas e femininas estereotipadas. O robô feminino foi produzido utilizando cores como rosa e amarelo, seu cabelo era longo e loiro, ela possuía seios e usava saia e um laço rosa no cabelo e seus olhos eram azuis, enquanto o robô masculino foi produzido predominantemente com as cores azul e preta e usava um chapéu preto como acessório. Contudo, as funções atribuídas pelos participantes aos robôs nos surpreenderam em alguns pontos. Ao robô feminino foram atribuídas funções como: cuidar do meio ambiente, trabalhar no ferro-velho, trabalhar com pregos, ficar

apenas em exposição em um museu e ser um robô de luta, sendo essa última a função final escolhida pelo grupo. Quando perguntamos a esse grupo se o robô deles era forte ou fraco, um dos integrantes disse que era fraco, pois era uma menina, porém, todos os outros integrantes do grupo falaram que não, que não havia relação entre ser mulher e fraca. Assim, o grupo decidiu que o robô seria muito forte. Ao robô masculino foram atribuídas funções como: chefe de cozinha, babá, cuidar de pessoas, passear com o cachorro, pegar coisas que estão em lugares altos, segurança, cortador de gramas, jogador de videogames, entre outras, sendo que nenhuma função final foi escolhida.

Figura 21 - Robôs produzidos pelos pré-adolescentes

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2016.

Título: Relações de Gênero no Filme "Interestelar" de Christopher Nolan

Data: 26 de Abril de 2016

Modalidade: A.L.I.C.E.

Local: E.M.E.F. Tenente Ellen Ripley

Turma: Espaço (coordenada pelo professor Alexandre)

Participantes: Fatima, Hilda e Ivete

Objetivo: Provocar a reflexão acerca das relações de gênero e da representação feminina no filme “Interestelar”, de modo que os participantes notem a existência de um padrão de tal representação em filmes de ficção científica.

Materiais e métodos: Utilizamos uma sinopse do filme “Interestelar”, redigida por integrantes do nosso grupo, para leitura em conjunto, de modo a resumir a história do filme e apresentar aos participantes da oficina os personagens principais, Murph, Brand e Cooper, duas mulheres e um homem. A proposta era que, após a leitura do resumo, os pré-adolescentes criassem um pôster para a divulgação do filme. Para a criação do pôster nós disponibilizamos materiais como cartolinas, colas, tesouras, canetinhas, etc., além de algumas imagens dos personagens principais do filme, de planetas e naves espaciais em diversos tamanhos, dentre as quais cada grupo poderia escolher apenas três. Nosso objetivo era verificar qual personagem ou quais personagens seriam escolhidos por cada grupo para confecção do pôster, após a leitura de nosso resumo que valorizava personagens femininas e masculinas na mesma proporção. Após a confecção dos pôsteres, mostramos aos participantes imagens dos pôsteres originais desse filme encontradas na internet, nas quais o único personagem que aparece é o masculino e, em seguida, iniciamos uma discussão sobre as razões pelas quais apenas os personagens masculinos recebem destaque em filmes de ficção científica.

Resultados: O grupo formado apenas por meninas (grupo um) escolheu uma personagem feminina e dois planetas para criação do pôster, enquanto o grupo formado por cinco meninos e duas meninas (grupo dois) escolheu uma personagem feminina, uma personagem masculina e o Sol. Após a montagem, os grupos apresentaram os pôsteres por eles confeccionados explicando suas escolhas. O grupo formado apenas por meninas (grupo um) justificou sua escolha dizendo: “nós escolhemos ela porque somos um grupo só de meninas, então nós representamos as mulheres”. O grupo formado por cinco meninos e duas meninas (grupo dois), representado por um dos meninos, justificou sua escolha dizendo que escolheram uma personagem feminina e uma masculina para que pudessem posicioná-las uma próxima ao sol e uma próxima a lua, a fim de representar a distância a que eles estavam um do outro no filme.

Figura 22 - Pôster do filme "Interestelar" (grupo um)

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2016.

Figura 23 - Pôster do filme "Interestelar" (grupo dois)

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2016.

Título: Relações de Gênero no Ato de Brincar e nos Brinquedos

Data: 03 de Maio de 2016

Modalidade: J.O.A.N.I.N.H.A.

Local: E.P.G. General Leia Organa

Participantes: Hilda, Ivete e Maria

Objetivo: Provocar reflexões acerca das relações de gênero que permeiam o ato de brincar e os brinquedos infantis, através da exibição de um episódio do desenho animado “O Diário de Mika” e uma atividade lúdica.

Materiais e métodos: Antes de apresentarmos o episódio de “O Diário de Mika”, pedimos às crianças que desenhassem seu brinquedo preferido, para podermos observar, através desse material entregue por eles, se existe um padrão entre os brinquedos preferidos pelas meninas e os brinquedos preferidos pelos meninos. Em seguida, exibimos o episódio “Brinquedo de Menino” do seriado de animação “O Diário de Mika”, que tem como enredo os conflitos, dúvidas e descobertas de uma menina de quatro anos, Mika. Os co-protagonistas são seus amigos imaginários, como Abelhuda, a luminária, e Lilá, um travesseiro, sendo que cada um deles representa um traço da personalidade de Mika, sua preguiça, insegurança, etc. O episódio escolhido retrata uma situação comum para muitas meninas, o momento em que os garotos não deixam que elas participem de uma brincadeira, pois os brinquedos utilizados são “brinquedos de menino”. Após o término do episódio, foi feita uma roda de conversa com a participação da professora, que gerou importantes questionamentos. Perguntamos aos participantes, por exemplo, o que eles acharam interessante sobre o desenho, se eles acreditam que existem brinquedos só de menina e só de menino, se meninas podem brincar de carrinho e meninos podem brincar de boneca, entre outras questões. Já depois de exibido o desenho e feita a roda de discussões, deixamos que eles brincassem livremente.

Resultados: A maioria das meninas desenhou bonecas, princesas e casinhas. A maioria dos meninos desenhou carros e bonecos com superpoderes. A animação brasileira já era conhecida pela maioria dos participantes e todos, tanto as meninas quanto os meninos, mostraram muito interesse e não se dispersaram. A animação e a discussão parecem ter influenciado na escolha das meninas sobre os brinquedos

naquele momento, pois, ao contrário do que haviam desenhado anteriormente, a maioria delas escolheu algum tipo de carrinho para brincar. Entretanto, isso não aconteceu com os meninos. A maioria deles manteve o brinquedo que desenhou e escolheu bonecos de super-heróis para brincar.

Figura 24 - Crianças produzindo desenhos de seus brinquedos preferidos

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2016.

Figura 25 - Crianças assistindo ao desenho "O Diário de Mika"

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2016.

Título: Relações de Gênero na Educação Infantil e a Mulher na Astronomia e na Astronáutica

Data: 10 de Maio de 2016

Modalidade: J.O.A.N.I.N.H.A.

Local: E.P.G. General Leia Organa

Participantes: Joana, Nair e Odete

Objetivo: Provocar reflexões acerca das relações de gênero que permeiam o campo científico, principalmente no que diz respeito à participação da mulher na astronomia e na astronáutica, através da exibição de um episódio do desenho animado “O Show da Luna” e, posteriormente, de uma atividade lúdica.

Materiais e métodos: Utilizamos o episódio “Cadê os Marcianos?” da série de TV de animação brasileira “O Show da Luna”, como porta de entrada para o diálogo sobre questões de gênero. Nesse episódio, Luna, seu irmão e seu animal de estimação se questionam sobre a existência de vida fora do planeta Terra e têm a ideia de construir uma nave com o objetivo de ir até Marte e descobrir se há vida no planeta vermelho. O interessante desse episódio é que Luna demonstra ter grande conhecimento científico e habilidade, tanto para construir uma nave quanto para explorar o novo planeta, o que foge das representações convencionais, que mostram mulheres que, mesmo quando astronautas e/ou astrônomas, não detêm o conhecimento científico. Antes da exibição do episódio, fizemos uma roda de conversa e as seguintes questões foram colocadas aos participantes: “que planetas vocês conhecem?”, “vocês acreditam que exista vida em outros planetas?” “se sim, como vocês acham que os extraterrestres são?”. Após a exibição do episódio de “O Show da Luna”, pedimos às crianças que enfeitassem máscaras de extraterrestres pré-produzidas por algumas integrantes do nosso grupo, sendo que, as meninas deveriam enfeitar máscaras de marcianos e os meninos de marcianas.

Resultados: Imaginamos, previamente, que estereótipos de gênero estariam presentes nas máscaras confeccionadas, por exemplo, as máscaras de marcianos seriam azuis e mais neutras, enquanto as máscaras de marcianas seriam mais rosas e mais enfeitadas. Porém, isso não ocorreu, as crianças utilizaram cores diversas e neutras como o amarelo, verde, vermelho e branco, o que é um dado interessante.

Enquanto as máscaras estavam sendo produzidas pelos participantes, passamos de mesa em mesa perguntando qual função cada um teria na nave que iria procurar vida em outros planetas, contudo, as respostas dadas foram confusas e imprecisas, muito provavelmente pela pouca idade das crianças, e também pelo fato de que elas eram altamente influenciadas pelos colegas, logo, quando um deles respondia algo, as outras crianças utilizavam a mesma resposta.

Figura 26 - Máscaras confeccionadas pelas crianças

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2016.

Título: Relações de Gênero na Série "Ana e os Robôs" e a Mulher na Robótica

Data: 24 de Maio de 2015

Modalidade: A.L.I.C.E.

Local: E.M.E.F. Tenente Ellen Ripley

Turma: Robótica (coordenada pela professora Berenice)

Participantes: Ivete e Tuany

Objetivo: Estimular os participantes a refletirem sobre as relações de gênero que permeiam o campo da robótica, principalmente no que diz respeito à dificuldade de inserção e à menor representatividade do feminino nessa área, a partir da exibição de dois trechos da série televisiva "Ana e os Robôs".

Materiais e métodos: Utilizamos dois trechos da série televisiva canadense "Ana e os Robôs" para estimular os pré-adolescentes a refletirem sobre as relações de gênero no campo da robótica. O primeiro vídeo mostra um indivíduo com uma roupa de proteção construindo um robô, porém sem mostrar nenhuma característica dele. Dessa forma, mostramos esse vídeo e fizemos aos participantes perguntas como: "o que esse indivíduo está fazendo?", "como vocês acham que essa pessoa é?", "qual é o sexo dela?", "feminino? masculino?", "e suas características físicas?". O segundo vídeo revela a identidade do indivíduo (essa pessoa é a protagonista da série, Ana). Exibimos então esse vídeo e fizemos perguntamos como: "o que essa série tem de diferente da maioria das séries e filmes que tratam de robótica?", "por que a maioria de vocês achou que o indivíduo construindo o robô era do sexo masculino (ou feminino)?". Após exibirmos os vídeos foi realizado um debate, no qual as seguintes questões foram colocadas aos participantes: "vocês conhecem outros filmes, séries, etc. que têm como tema robótica?", "algum deles possui uma protagonista do sexo feminino?", "ela domina o conhecimento científico?", "a protagonista da série "Ana e os Robôs" domina o conhecimento científico?", "por que não existem muitas filmes ou séries que tenham como tema robótica, que possuam protagonistas do sexo feminino ou personagens femininas que dominem o conhecimento científico?", "e na vida real, vocês acham que existem muitas pessoas do sexo feminino que trabalham com robótica?", "vocês acreditam que, naturalmente, meninos tenham mais facilidade que meninas no campo da robótica e da tecnologia? Ou que meninos, naturalmente, gostem mais de robótica do que meninas?", "vocês acham que os brinquedos que ganhamos quando crianças podem nos estimular a gostar mais ou menos de áreas de robótica e tecnologia?" e "como vocês acham que nós podemos estimular mais meninas a se interessarem pelo campo da robótica?". Após o debate, os participantes devem produzir livremente cartazes que estimulem as meninas no campo da robótica, utilizando os materiais que disponibilizamos, como cartolinas, colas, tesouras, colas *glitter*, etc.

Links para os vídeos:

<http://mundogloob.globo.com/programas/ana-e-os-robos/videos/4095489.htm>

<http://mundogloob.globo.com/programas/ana-e-os-robos/videos/4109399.htm>

Resultados: Os pré-adolescentes demonstraram interesse nos trechos da série exibidos. Por um problema na televisão, nós precisamos exibir os trechos em um computador, então, pedimos a todos que se aproximassem. Os meninos se aproximaram, porém as meninas permaneceram afastadas e apenas na exibição do segundo trecho uma das meninas também se aproximou. Poucos participantes já conheciam a série, apesar de todos conhecerem o canal Gloob (que transmite a série no Brasil). Sobre o primeiro vídeo, todos os participantes concordaram que o indivíduo está construindo um robô e que a principal característica dele é ser extremamente inteligente. Sobre o sexo desse indivíduo, apenas aqueles que já conheciam a série disseram ser do sexo feminino. Algumas características físicas atribuídas a esse indivíduo foram: olhos castanhos, cabelos castanhos e ondulados, pele branca, cabelos loiros e usar óculos. Em relação ao segundo vídeo, os pré-adolescentes concordaram que o que diferencia essa série de outras séries e filmes é a protagonista feminina fazendo o robô. Aqueles que haviam dito que o indivíduo era do sexo feminino justificaram sua escolha dizendo que já conheciam a série e aqueles que haviam dito que o indivíduo era do sexo masculino justificaram sua escolha dizendo que normalmente são os homens que fazem os robôs. No debate realizado após a exibição dos vídeos, os participantes disseram conhecer as seguintes séries e filmes que têm como tema robótica: "Maze Runner", "Doctor Who", "O Homem de Aço", "Gigantes de Aço", "Starwars", "Robocop", "Homem de Ferro", além do game "Chrono Trigger". Quando questionados se algum deles possuía uma protagonista do sexo feminino, os participantes disseram que não, que algumas dessas obras possuem personagens femininas, mas não como protagonistas e que, em geral, elas não dominam o conhecimento científico. Quando questionados das razões que levam a isso os participantes não souberam dizer. Perguntamos a eles com quais brinquedos costumavam brincar quando crianças e os meninos afirmaram brincar de Hot Wheels, Nerfs, Max Steel, robôs, etc., enquanto as meninas disseram brincar de bonecas. Pedimos que eles refletissem se isso poderia ter alguma relação com as escolhas de carreiras de homens e mulheres adultos e alguns afirmaram que sim. Quando questionados se meninas poderiam

brincar com os brinquedos que os meninos mencionaram e vice e versa, um dos meninos disse que não, pois brincar de boneca era coisa de "viadinho", uma das meninas afirmou indignada que, uma vez, quando ela estava brincando de carrinho com o irmão na área de lazer do condomínio, uma vizinha mandou que ela chamasse a mãe dela e disse que era um absurdo deixar a menina brincar de carrinho, e a mãe dela perguntou à vizinha "a senhora dirigi carro?" e quando a vizinha respondeu que sim ela disse "então o que tem demais minha filha brincar de carrinho?". No mais, após algumas considerações feitas por nós, todos concordaram que era preciso incentivar mais meninas a se interessarem pela robótica, por tudo que foi discutido e também pelo fato de que na turma de robótica deles há apenas três meninas entre os dez participantes. Contudo, infelizmente não houve tempo para a confecção e divulgação dos cartazes.

Figura 27 - Pré-adolescentes assistindo a um trecho da série "Ana e os Robôs"

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2016.

Título: Brinquedos de Materiais Recicláveis e Relações de Gênero

Data: 31 de Maio de 2016

Modalidade: A.L.I.C.E.

Local: E.M.E.F. Tenente Ellen Ripley

Turma: Meio Ambiente (coordenada pelo professor Benedito)

Participantes: Joana, Hilda, Fatima e Nair

Objetivo: Estimular os participantes a refletirem sobre as relações de gênero a partir das características e funções atribuídas aos brinquedos “de menina” e “de menino”.

Materiais e métodos: Iniciamos a oficina com uma roda de conversa, na qual questionamos os participantes com quais brinquedos eles costumavam brincar quando crianças e quais eram seus brinquedos favoritos. Em seguida, questionamos os pré-adolescentes se algum desses brinquedos era feito de materiais recicláveis e criado por eles mesmos. Após essa rápida conversa, disponibilizamos materiais recicláveis, como caixas de leite, embalagens de iogurte, garrafas plásticas, entre outros, além de materiais como colas, tesouras, colas *glitter*, etc., e pedimos que divididos em dois grupos eles criassem brinquedos de materiais recicláveis, sendo que, um grupo deveria criar um brinquedo "de menina", enquanto o outro grupo deveria criar um brinquedo "de menino". Após a confecção dos brinquedos, nós iniciamos uma nova discussão fazendo aos participantes perguntas como: "por que os brinquedos 'de menina' e 'de menino' são diferentes?", "meninas e meninos podem brincar com os mesmos brinquedos", "por que os brinquedos 'de menina', normalmente, possuem funções domésticas?", "por que os brinquedos 'de menino' são, normalmente, mais ligados à ciência e tecnologia do que os 'de menina'?" e "você acreditam que os brinquedos podem influenciar em nossas escolhas de carreira no futuro?". É importante ressaltar que, nossa escolha deste tema para a oficina de meio ambiente está relacionada ao fato de que o assunto trabalhado pelo professor Benedito durante o semestre foi reciclagem, portanto, ao final da atividade reforçamos aos participantes a importância da utilização de materiais recicláveis na produção de brinquedos, de modo a reduzir o enorme impacto ambiental provocado pela produção de brinquedos industrializados.

Resultados: Sobre os brinquedos com os quais brincavam quando crianças, as respostas mais recorrentes entre as meninas foram boneca e escolinha e entre os meninos foram carrinho e videogame. Em geral, os participantes não brincavam com brinquedos feitos de material reciclável quando crianças, apenas com brinquedos industrializados, com exceção de "telefone sem fio", que alguns disseram brincar

utilizando embalagens de iogurte. Quando questionados sobre a existência de brinquedos "de menina" e "de menino", os participantes disseram acreditar que não existe separação e algumas meninas se manifestaram dizendo que também jogavam videogame e brincavam de carrinho e futebol. Contudo, os meninos afirmaram que nunca brincaram de boneca, por ser uma brincadeira apenas de menina. Em seguida, os participantes, separados em dois grupos, produziram brinquedos utilizando os materiais recicláveis disponíveis. Entre os materiais disponibilizados para confecção dos brinquedos, havia duas tesouras disponíveis para uso: uma rosa e uma azul. O grupo que iria criar um brinquedo "de menino" escolheu a tesoura azul, e o grupo que iria criar um brinquedo "de menina", a tesoura rosa. O grupo responsável por fazer um brinquedo "de menina" criou uma boneca que, segundo eles, foi inspirada na cantora Katy Perry e atribui a ela as funções de cantar, dançar e "ser rica". O grupo responsável por produzir um brinquedo "de menino" decidiu, inicialmente, criar um robô comum, porém, durante a produção, mudaram de ideia e decidiram fazer um robô da Nike, que teria como função ser um manequim para exibição dos produtos dessa marca. Quando questionados sobre as razões pelas quais os brinquedos "de menina", normalmente, estão relacionado a funções domésticas, um dos meninos diz que isso ocorre, pois são as mulheres que realizam essas funções. Uma das meninas rebate dizendo que isso é machismo. Para defender seu ponto de vista, ele diz que homens também realizam tarefas domésticas, mas que isso não é comum e usa como exemplo o fato de não vermos homens cuidando de crianças. Ainda assim, a colega rebate e diz que, quando ela era criança, era o pai dela quem cuidava dela, no que essa discussão se encerra. Os participantes afirmam também que não acreditam que os brinquedos possam influenciar em nossas escolhas profissionais quando adultos, segundo um dos meninos esse processo ocorre de forma contrária, quando crianças nós escolhemos os brinquedos que tem relação com aquilo que já temos afinidade ou vocação para fazer, por exemplo, uma menina que tem vocação para ser cozinheira no futuro, vai escolher brincar de panelinha quando criança. Quando questionados sobre a razão pela qual criaram brinquedos estereotipados para meninos e meninas, mesmo dizendo inicialmente que não acreditavam que exista essa divisão, os pré-adolescentes disseram que os brinquedos podem ser classificados entre "de menino" ou "de menina", mas cada um pode brincar com aquilo que quiser. Não obstante, um dos meninos afirmou que, segundo a mãe dele,

se menino brincar com brinquedo de menina vira gay e se menina brincar com brinquedo de menino vira "Maria macho". Quando os outros riem e dizem que isso é preconceito, ele se justifica dizendo que ainda assim prefere brincar só de "brincadeiras de menino". Ele complementa dizendo que, quando criança, uma colega o chamou para brincar de casinha, ele aceitou e os amigos dele o "xingaram" de gay. Após esse depoimento, alguns participantes dizem que isso é "machismo". Outro menino comenta que, hoje, existe muito preconceito, "amigas não podem andar de mãos dadas que as pessoas pensam que são lésbicas". Os colegas dizem que isso é mais forte ainda quando se é homem, porque todos já ficam "olhando torto". Outro menino diz que seu pai não o abraça, pois isso é coisa de mulher. Com o fim dessa discussão retomamos a fala sobre os brinquedos e os estereótipos associados a eles, especialmente para reforçar as influências que os brinquedos têm na escolha das profissões, e os participantes acabam por concordar, reconhecendo como os brinquedos "de menina" restringem as atividades femininas às funções domésticas, ao contrário dos meninos, que são estimulados por brinquedos ligados à ciência, à tecnologia, ao raciocínio lógico, à força, etc.

Figura 28 - Brinquedos de materiais recicláveis

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2016.

Desde o início desse projeto até esse momento, muitas transformações e reformulações ocorreram. Acreditamos que isso faz parte do processo de pesquisa acadêmica, afinal, ninguém sabe ainda ao certo como fazer esse trabalho, e as pesquisas existem exatamente para que, através dos erros e acertos, nós possamos formular teorias e reflexões nas áreas da educação, dos estudos da mídia, dos estudos de gênero, entre outras. Assim, para, finalmente, nós concluirmos esse subcapítulo, iremos agora apontar em tópicos algumas reflexões sobre o futuro do projeto, a partir de nossas experiências neste semestre. Seguem abaixo algumas de nossas idealizações para o futuro:

- Pretendemos priorizar cada vez mais o protagonismo de crianças e adolescentes, percebemos que é fundamental que eles participem ativamente criando produtos e expondo suas reflexões.
- Objetivamos formular intervenções tendo em mente que elas não são aulas, e criar atividades cada vez mais lúdicas, interativas, participativas e criativas, visto que, nós percebemos que, em geral, o que pré-adolescentes e crianças querem é se divertir e ser felizes. Eles estão pensando na vida, então os conteúdos precisam fazer sentido para eles, estar relacionados com o seu cotidiano e seus anseios.
- Almejamos ampliar nossa área de atuação, não aplicar essas atividades apenas na escola e dentro da sala de aula, mas estender as intervenções para lugares em que a divulgação científica e as reflexões sobre as relações de gênero não chegam.
- Intentamos estender também as discussões propostas pelas frentes de trabalho às famílias das crianças e dos pré-adolescentes, através de ações pontuais, posto que, como afirmamos algumas vezes no decorrer dessa pesquisa, os processos de socialização dos indivíduos se dão através de influências provenientes de diversas instâncias formativas, como a mídia, a escola e a família. Assim, nós acreditamos ser essencial que a família esteja também envolvida para que as reflexões por nós propostas sejam mais efetivas.
- E, por fim, aspiramos usar cada vez mais as obras de ficção científica, sejam elas filmes, séries televisivas, livros, videocliques ou histórias em quadrinhos como porta

de entrada para o diálogo sobre as relações de gênero. E produzir, a partir dessas obras de ficção, materiais que possam ser facilmente reproduzidos e usados em diversos lugares por qualquer um que deseje.

Essa não é uma tarefa simples. É muito difícil formular atividades didáticas e lúdicas utilizando produtos midiáticos, que precisam ser previamente analisados por nós, e privilegiando o protagonismo das crianças e pré-adolescentes, ir até a escola, envolver as famílias, contribuir para a formação de graduandos, professores e nossa própria formação, ampliar as intervenções a espaços em que a divulgação científica não chega, analisar os dados obtidos e publicar resultados. Contudo, a satisfação de fazer parte de um projeto como esse, que aspira promover efetivas transformações sociais, é imensa. Saber que as discussões realizadas fizeram com que pelo menos uma criança ou pré-adolescente refletisse sobre aquilo que é proposto já é muito recompensador e faz com que qualquer esforço valha a pena.

Um dos grandes objetivos do grupo E.M.M.A. atualmente tem sido empoderar cada vez mais meninas, estimulando-as a seguir carreiras científicas, principalmente nas áreas de exatas, nas quais a dificuldade de inserção é maior. Apesar desses dados, aqui expostos, não terem uma relação tão direta com os objetivos iniciais desta pesquisa, acreditamos que esse registro é importante para que esse trabalho tenha continuidade e para que possamos cada vez mais gerar efetivas mudanças na sociedade, sempre em busca da igualdade de direitos entre todos os indivíduos e da promoção da diversidade. Nós esperamos, futuramente, realizar uma análise dos dados aqui registrados para que novas teorias sejam formuladas e para que nossas intervenções possam ser aprimoradas e reaplicadas.

4 AS PRIMEIRAS INTERVENÇÕES: RESULTADOS E ANÁLISES

Como vimos no capítulo anterior, o grupo E.M.M.A. realizou várias oficinas no seu primeiro ano de vida. Até este momento falamos sobre cada uma delas de forma geral, sem relatá-las minuciosamente. Neste capítulo, pretendemos nos debruçar sobre a terceira e a quarta oficinas realizadas pelo E.M.M.A. na E.M.E.F. Tenente Ellen Ripley. Essas duas oficinas foram escolhidas por serem as únicas a abordarem as séries televisivas. Ambas ocorreram no primeiro semestre de 2015, a primeira no dia 09 de Abril e a segunda no dia 16 de Abril. É importante ressaltarmos que, para preservarmos a identidade dos envolvidos, todos os nomes utilizados são fictícios e foram escolhidos aleatoriamente a partir de uma tabela de nomes fictícios produzida previamente por nosso grupo (ver Apêndice G).

Na mídia há uma infinidade de discursos e nenhuma escolha, nos produtos midiáticos, é aleatória. Consoante Charaudeau (2006), a máquina midiática possui pelo menos três lugares de construção dos sentidos: a produção, representada pelo produtor das informações (e discursos), o produto, representado pelo texto midiático, e a recepção, representada pelo consumidor da informação. Nessa pesquisa, ainda que mencionemos os produtores e os textos midiáticos, nosso foco é a recepção. Pensando em nosso trabalho, nós podemos dizer que, na produção encontram-se os criadores, diretores, roteiristas e figurinistas das séries televisivas, por exemplo; o produto são as séries de TV, episódios, cenas, trechos; e a recepção é composta, principalmente, pelos pré-adolescentes da escola.

Consoante Charaudeau (2006), o lugar das condições de recepção estrutura-se ainda em dois espaços o "interno-externo" e o "externo-externo". O primeiro é onde se encontra o público-alvo, o destinatário ideal, aquele que é imaginado pela mídia como capaz de compreender os efeitos objetivados por ela. O segundo é onde se encontra o receptor real, que irá interpretar a mensagem midiática a partir de suas próprias condições de interpretação. Neste trabalho, apesar de imaginarmos o receptor ideal para os produtos midiáticos que utilizamos, o nosso foco é o espaço externo-externo, ou seja, aquele constituído pelo receptor real desses produtos da mídia, no caso, os pré-adolescentes participantes das oficinas.

A partir do exposto, nas páginas que se seguem, nós objetivamos analisar discursos dos pré-adolescentes em duas oficinas, realizadas no primeiro semestre de 2015, à luz das teorias dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero. Nosso

objetivo é verificar e discutir as relações de gênero que permeiam esses discursos. No primeiro subcapítulo, iremos analisar as respostas dadas pelos pré-adolescentes a um questionário produzido por nós, que tinha como objetivo verificar quais são suas personagens femininas e masculinas preferidas nas séries e o porquê e quais são as personagens femininas e masculinas que mais detestam nas séries e o porquê. No segundo subcapítulo, nós iremos analisar resultados obtidos na oficina sobre as características dos adolescentes em séries *teen*.

4.1 As séries de TV segundo os pré-adolescentes

Participaram desta oficina duas mestrandas de Estudos Culturais, eu e a Angela, três alunos de graduação de marketing, Douglas, Edson e Francisco, e uma aluna de graduação de Lazer e Turismo, Diana, todos da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP, o professor responsável pelo projeto, Alexandre, e quatro professores da escola, Berenice, Benedito, Cecília e Cesar, e doze pré-adolescentes do oitavo e nono ano (com idades entre 12 e 14 anos), Artur, Bruno, Caio, Diego, Eric, Fernando, Ana, Bruna, Camila, Daniela, Érica e Fernanda. A oficina teve início meio dia e dez e terminou às treze e vinte, com duração de aproximadamente uma hora. Na primeira parte da oficina os participantes responderam algumas perguntas individualmente (ver Apêndice H), e na segunda parte realizamos uma discussão a partir das respostas dadas às perguntas.

4.1.1 O Questionário de Dominique Pasquier

Para criação das perguntas que os participantes responderam usamos como inspiração um questionário (ver Anexo A) utilizado pela pesquisadora Dominique Pasquier (1999) na investigação das relações existentes entre as adolescentes francesas e a série televisiva “*Hélène et les garçons*”¹³⁸, que se encontra em seu livro “*La Culture des Sentiments*”. A ideia era que essas perguntas fizessem com que os participantes pensassem sobre seus gostos e preferências, sua relação com os programas a que assistem e suas afinidades e desafetos com as personagens,

¹³⁸ Série televisiva francesa criada por Jean-François Porry, produzida pela AB Productions e exibida de 1992 a 1994 pelo canal TF1. Nunca foi exibida no Brasil, porém é possível assistir aos episódios com legendas em francês no Youtube.

antes que iniciássemos a discussão. Pensamos também que seria uma boa forma de conhecer os participantes, descobrir seus gostos e preferências, se eles e elas assistem às séries televisivas, entre outras questões.

As folhas com as perguntas foram entregues no início da oficina e explicamos a todos que eles deveriam apenas responder com aquilo que pensavam, sendo que não havia resposta certa ou resposta errada. Como não sabíamos se todos os pré-adolescentes assistiam a séries televisivas, informamos que, caso alguém não assistisse a nenhuma série poderia falar sobre as personagens que gostava ou que não gostava de qualquer programa televisivo ou filme que eles já tivessem assistido. Demos a eles trinta minutos para que respondessem as perguntas. À medida que foram terminando, fomos interagindo individualmente com cada um para saber se havia dúvidas e para olhar rapidamente suas respostas.

Dos doze participantes todos responderam que assistem a programas na TV, em média de duas a sete horas por dia. Isso é corroborado pela afirmação de Baccega (2003) de que, desde a infância, os indivíduos passam grande parte do tempo na televisão, segundo a autora, pesquisas mostram que crianças assistem à televisão aproximadamente durante três ou quatro horas por dia. Baccega afirma que, atualmente, o modo como as crianças passam seu tempo livre alterou-se, as ruas não são mais seguras e a televisão tornou-se um espaço onde um novo mundo se apresenta. E podemos relacionar isso também com a pré-adolescência. Além disso, esses pré-adolescentes ainda não desfrutam de muita liberdade para ir aonde querem e nem de muito poder econômico, logo a TV e a internet acabam sendo uma saída para se entreter em casa e sem gastar nada.

Dos programas preferidos podemos citar: *animes*, séries, filmes, desenhos animados, novelas, noticiários, programas de humor e de esportes. Todos também declararam assistir a filmes, séries, desenhos animados e vídeos na internet. Entre as preferências na internet eles citaram vídeos do *youtube*, *vlogs*, canais de games, clipes, vídeos de humor, séries, desenhos animados, filmes e *animes*, nada muito diferente daquilo que já havíamos mencionado na lista das mídias preferidas pelos pré-adolescentes previamente produzida por nós. Dos doze participantes, dez responderam que assistem a séries televisivas, enquanto dois responderam que não assistem, apesar de um deles ter citado um seriado que gosta no decorrer do seu questionário. Provavelmente, isso ocorreu por conta de não estar claro o que são as séries televisivas, o que faz de um programa uma série de TV.

Um ponto interessante a se notar é que, esse resultado só foi possível em razão de estarmos fazendo a atividade com pré-adolescentes de classes sociais diferentes, não obstante, em sua maioria, de classe média. Como afirma Lustyik (2009), apesar do uso de computadores e da internet terem ganhado popularidade entre os adolescentes em várias partes do mundo, o computador e a internet são ainda uma grande fonte de divisão cultural em todo o globo, tanto entre os países, como dentro de cada país. Ou seja, caso a atividade fosse realizada em uma escola periférica, com pré-adolescentes de classe baixa, os resultados poderiam ter sido diferentes, principalmente no que diz respeito ao acesso a internet e a quantidade de horas que os participantes assistem a programas na TV, visto que, pré-adolescentes de classe baixa precisam, muitas vezes, estudar e trabalhar.

O segundo ponto interessante a se notar, a partir das respostas das primeiras perguntas, é que, apesar de, no Brasil, como afirma Duarte (2012), as telenovelas nacionais continuarem sendo preferência nacional, a maioria dos programas de TV e séries citados pelos pré-adolescentes são norte-americanos, as exceções são os programas brasileiros “Globo Esporte”, “Pânico na Band”, “Altas Horas” e “Câmera Record” e alguns animes japoneses. Isso mostra claramente a forte influência dos Estados Unidos na cultura mundial e o domínio dos programas norte-americanos na programação televisiva, consequência, principalmente, do advento da televisão a cabo, da popularização da internet e do serviço de *streaming*, e reforça ainda mais a seguinte questão: se, como afirma Kellner (2001), essa cultura veiculada pela mídia contribui para modelar opiniões e comportamentos e forjar identidades, de que forma ela afeta os pré-adolescentes brasileiros?

Sobre as séries de TV a que assistem, segue a tabela abaixo com as séries citadas e a quantidade de vezes que cada uma foi citada:

Tabela 6 - Séries assistidas pelos pré-adolescentes

Nome da Série	Nº de vezes citada
Teen Wolf	1
Gossip Girl	1
Once Upon a Time	2
Naruto	1

The Walking Dead	3
Glee	1
Mako Mermaid	1
Pokémon	1
Under the Dome	1
The Vampire Diaries	3
Apenas um Show	1
Hora de Aventura	1
Two and a Half Man	2
Supernatural	2
Pretty Little Liars	1
Friends	1
The Big Bang Theory	2
Sunny entre Estrelas	1
As visões da Raven	1
Game of Thrones	1
Agents of S.H.I.E.L.D	1
Shingeki no Kyojin	1

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

Se fossemos classificar essas séries de acordo com os principais gêneros de séries televisivas existentes grifando aquelas que foram citadas três vezes em negrito e as que foram citadas duas vezes em itálico, ficaria da seguinte forma:

Tabela 7 - Classificação das séries por gêneros

Ficção Científica	Fantasia	Drama	Sitcom	Animação
Under The Dome	Teen Wolf	Gossip Girl	<i>Two and a Half Man</i>	Naruto
Agents of S.H.I.E.L.D	<i>Once Upon a Time</i>	Glee	Friends	Pokémon
The Walking Dead	Mako Mermaid	Pretty Little Liars	<i>The Big Bang Theory</i>	Apenas um Show

The Vampire Diaries	Game of Thrones	Sunny entre Estrelas	Hora de Aventura
<i>Supernatural</i>			Shingeki no Kyojin
As Visões de Raven			

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

Isso mostra certa preferência desses pré-adolescentes pela fantasia, pelo sobrenatural e pela ficção científica (as séries de TV mais citadas estão entre esses gêneros). As séries de drama e de animação foram citadas apenas uma vez, ou seja, elas representam a preferência de um pré-adolescente entre doze. Enquanto as *sitcoms*, provavelmente, só foram citadas mais de uma vez por serem programas exibidos na TV aberta, o que possibilita que mais pessoas tenham acesso a eles. Entendemos aqui que, fantasia e ficção científica dizem respeito à algo irreal, porém se diferem a partir do momento em que, a ficção científica apresenta explicações científicas (ainda que não muito boas) para os acontecimentos, enquanto a fantasia, apesar de ter regras e explicações, não apresenta nenhuma explicação científica para os acontecimentos sobrenaturais.

Se fossemos separar por gêneros ficcionais as séries televisivas assistidas pelos meninos em uma tabela e pelas meninas em outra tabela, a fim de verificar se, de fato, as meninas preferem as séries de fantasia e os meninos as séries de ficção científica teríamos o seguinte (as séries citadas três vezes foram grifadas em negrito e as séries citadas duas vezes em itálico):

Tabela 8 - Classificação das séries que os meninos assistem por gêneros

Ficção Científica	Fantasia	Drama	Sitcom	Animação
Under The Dome	Teen Wolf	Gossip Girl		Naruto
Agents of S.H.I.E.L.D	Once Upon a Time	Glee		Pokémon
<i>The Walking Dead</i>	Mako Mermaid	Game of Thrones		Apenas um Show

	Hora de Aventura
	Shingeki no Kyojin

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

Apesar de, a partir dessa tabela, parecer que os meninos têm interesse pelas séries de fantasia, podemos concluir que eles não têm. Isso porque, na verdade, analisando cada uma das fichas preenchidas individualmente percebemos que, dos seis meninos participantes, apenas o Artur (14 anos) citou séries de TV de fantasia (“Teen Wolf”, “Once Upon a Time” e “Marko Mermaid” foram citadas apenas por ele). “Gossip Girl” e “Glee”, que são dramas adolescentes também foram citadas apenas pelo Artur. Logo, nós podemos concluir que, de fato, em geral, os meninos têm preferência pela ficção científica, pelos dramas de ação e aventura (como “Game of Thrones”) e pelas séries de animação, que, como veremos na tabela abaixo, não foram citadas por nenhuma das meninas.

Tabela 9 - Classificação das séries que as meninas assistem por gêneros

Ficção Científica	Fantasia	Drama	Sitcom	Animação
The Walking Dead	Once Upon a Time	Pretty Little Liars	<i>Two and a Half Man</i>	
	The Vampire Diaries		Friends	
	<i>Supernatural</i>		<i>The Big Bang Theory</i>	
	As Visões de Raven		Sunny entre Estrelas	

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

Todas as meninas participantes citaram pelo menos uma série televisiva de fantasia nos seus questionários. Esse resultado é um pouco mais relevante que os resultados obtidos através das respostas dos meninos, pois mostra que, de fato, as meninas preferem as séries dramáticas de fantasia. “The Vampire Diaries” aparece em três questionários entre os seis preenchidos pelas meninas, ou seja, é uma série

de bastante relevância entre as pré-adolescentes e, como veremos adiante, isso ocorre por uma série de motivos e faz com que essa série seja classificada como uma série ruim, um *guilty pleasure*, assim como vários outros produtos midiáticos produzidos por mulheres ou para mulheres, como os livros da saga “Crepúsculo” e da trilogia “Cinquenta Tons de Cinza”¹³⁹. Podemos concluir, assim como Baccega (2003) que, “em geral, as meninas preferem programas desenvolvidos em torno do amor ou comédias de costumes, que tratam da vida familiar, já os meninos preferem programas de aventura e de grandes emoções” (p. 63).

A próxima pergunta era se eles assistem a séries televisivas que mostram a vida dos adolescentes. Nove participantes responderam que sim, enquanto três responderam que não (Eric, Fernando e Caio). Nesta pergunta notamos que, alguns participantes ficaram confusos. O Diego (12 anos), que havia respondido antes que não assiste a séries, respondeu em seguida que assiste a séries que mostram a vida dos adolescentes, e alguns participantes, que haviam citado séries *teen* na pergunta anterior, nos disseram verbalmente que não assistem a séries que mostram a vida dos adolescentes, e só depois perceberam que na verdade assistem sim a esse tipo de série (aqui entendida como série de drama *teen*).

É importante ressaltar que, essa pergunta foi adicionada ao questionário, pois, inicialmente, acreditávamos que os dramas *teen* eram os preferidos pelos pré-adolescentes e, portanto, pretendíamos focar nesse tipo de seriado nessa pesquisa, porém, posteriormente, percebemos que, eles têm pouco interesse nesse tipo de série e que a preferência são as séries de fantasia e ficção científica. Além disso, percebemos que, essa é uma pergunta problemática, pois, falar em “a vida dos adolescentes” é amplo e confuso. A vida de quais adolescentes? Dos adolescentes norte-americanas? Dos adolescentes brasileiros? De qual classe social? Enfim, seria necessário problematizar melhor essa questão antes de inseri-la no questionário ou até retirá-la em futuras aplicações dessa atividade.

De qualquer forma, apresentaremos os dados obtidos e nossas análises das respostas dadas pelos participantes, ainda que, as respostas tenham sido muitas vezes confusas e inesperadas. Segue a tabela abaixo com as séries que mostram “a vida dos adolescentes” citadas e a quantidade de vezes que cada uma foi citada:

¹³⁹ Romances eróticos da autoria da britânica Erika Leonard James, que se tornaram *bestsellers*, apesar das constantes críticas.

Tabela 10 - Séries que mostram “a vida dos adolescentes”

Nome da Série	Nº de vezes citada
Tokyo Ghoul	1
The Vampire Diaries	1
As Visões de Raven	1
Pretty Little Liars	2
Faking It	1
Two and a Half Man	1
The Walking Dead	1
Hora de Aventura	1
Eu, a Patroa e as Crianças	1
Um Maluco no Pedaço	1
Teen Wolf	1
Gossip Girl	1
Glee	1

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

As respostas dadas a essa pergunta demonstram que, de fato, os participantes ficaram confusos. Muito provavelmente por uma falta de clareza na formulação da questão. “Tokyo Ghoul” é um anime que possui protagonistas adolescentes, mas, assim como “The Vampire Diaries” e “Teen Wolf”, não se trata de uma série dramática. “As visões de Raven”, “Faking It”, “Gossip Girl” e “Glee” são séries de drama *teen*. “Pretty Little Liars” também mostra “a vida dos adolescentes”, porém com exageros no suspense. “Eu, a Patroa e as Crianças” e “Um Maluco no Pedaço” têm personagens adolescentes, mas o tema principal dessas duas séries é a vida familiar. “The Walking Dead” e “Two and a Half Man” são as séries que mais fogem daquilo que nós esperávamos como resposta, visto que, apesar de também terem adolescentes, não tratam de temas *teen*.

A própria formulação da pergunta é incoerente, pois nosso objetivo era que os pré-adolescentes citassem séries televisivas que mostram a vida dos adolescentes da forma mais realista possível, sem magia, sobrenatural, etc., porém perguntando “você assiste a séries que mostram a vida dos adolescentes?”, não estamos especificando isso. Afinal, séries televisivas de fantasia como “Teen Wolf” e “The

Vampire Diaries” também retratam a vida dos adolescentes, as dúvidas, os anseios e descobertas dessa fase da vida, porém utilizando o sobrenatural, muitas vezes como metáfora para muitos dos problemas enfrentados pelos adolescentes. Logo, a confusão nas respostas dos participantes é um reflexo da nossa própria confusão inicial em trabalhar com alguns termos e conceitos.

A próxima questão solicitava que os pré-adolescentes marcassem um X nas frases com as quais eles concordavam sobre suas séries televisivas preferidas. Na tabela abaixo é possível ver o resultado:

Tabela 11 - Sobre as séries preferidas pelos participantes

Afirmação	Concordam	Não concordam
Elas mostram os jovens como eles são.	6	6
Elas mostram jovens como eu.	1	11
Elas mostram jovens diferentes dos que eu conheço, mas com os quais eu gostaria de parecer.	5	7
Elas mostram exatamente aquilo que eu gostaria que elas mostrassem.	6	6

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

Acreditamos que, esse seja um resultado interessante para nossa pesquisa, pois mostra que, apesar dos pré-adolescentes participantes gostarem de séries de TV, eles não se sentem representados pelos jovens das séries a que assistem (apenas um dos participantes concorda que as séries mostram jovens como ele). Nas outras afirmações, vemos que as opiniões ficam divididas. Fischer (2005), após realizar entrevistas com vários jovens estudantes sobre os modos pelos quais a TV faz parte da vida deles, chegou à conclusão que,

os jovens oscilam entre o reconhecimento de que programas como Malhação, por exemplo, atraem porque “mostram a sociedade”, e ao mesmo tempo o fato de que tais produtos provocam alguma rejeição, à medida que ali se configuraria o reino da artificialidade e da mesmice (p. 22).

E isso pode ser observado nas respostas dos pré-adolescentes a essas questões. Eles também oscilam entre o reconhecimento de que as séries televisivas “mostram os jovens como eles são” e ao mesmo tempo o fato de que elas provocam alguma rejeição à medida que nelas se configura o reino da artificialidade jovem. E, as opiniões também estão bem divididas e equilibradas se separarmos as respostas dos meninos e as respostas das meninas para verificarmos se há discrepâncias, como nos sugerem as tabelas abaixo:

Tabela 12 - Sobre as séries preferidas pelos participantes (meninos)

Afirmação	Concordam	Não concordam
Elas mostram os jovens como eles são.	3	3
Elas mostram jovens como eu.	1	5
Elas mostram jovens diferentes dos que eu conheço, mas com os quais eu gostaria de parecer.	3	3
Elas mostram exatamente aquilo que eu gostaria que elas mostrassem.	3	3

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

Tabela 13 - Sobre as séries preferidas pelos participantes (meninas)

Afirmação	Concordam	Não concordam
Elas mostram os jovens como eles são.	3	3
Elas mostram jovens como eu.	0	6
Elas mostram jovens diferentes dos que eu conheço, mas com os quais eu gostaria de parecer.	2	4
Elas mostram exatamente aquilo que eu gostaria que elas mostrassem.	3	3

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

Nas próximas questões, os participantes deveriam dizer qual é sua série de TV favorita entre todas as citadas, sua personagem feminina e masculina preferidas e a personagem feminina e masculina que mais detestam, com justificativas. Nosso objetivo era verificar e discutir as relações de gênero que permeariam as escolhas de personagens femininas e masculinas preferidas e detestadas pelos participantes, assim como suas justificativas para essas escolhas. Assim, nas próximas tabelas, apresentamos os resultados e análises para essas questões. As tabelas abaixo mostram apenas as séries que foram citadas como preferidas pelas meninas e as citadas como preferidas pelos meninos.

Tabela 14 - Séries favoritas das meninas

Nome	Série Preferida
Ana (13 anos)	Once Upon a Time
Fernanda (13 anos)	The Walking Dead
Érica (12 anos)	The Big Bang Theory
Bruna (14 anos)	Revenge
Daniela (13 anos)	The Vampire Diaries
Camila (13 anos)	The Vampire Diaries

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

Tabela 15 - Séries favoritas dos meninos

Nome	Série Preferida
Juan (12 anos)	Hora de Aventura
Diego (12 anos)	Tokyo Ghoul
Fernando (14 anos)	The Walking Dead
Eric (14 anos)	Simpsons
Caio (12 anos)	Shingeki no Kyojin
Artur (14 anos)	Teen Wolf

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

Tabela 16 - Personagens femininas preferidas pelas meninas

Personagem	Justificativa
<p>Katherine Pierce (<i>The Vampire Diaries</i>)</p>	<p>“Porque além de <u>bonita</u>, ela é <u>esperta</u>, <u>inteligente</u>, <u>manipuladora</u> e <u>independente</u>.” (Camila, 13 anos)</p> <p>“Porque na série ela é do <u>mal</u>, ela faz coisas surpreendentes, ela chega de repente.” (Daniela, 13 anos)</p>
<p>Carol Peletier (<i>The Walking Dead</i>)</p>	<p>“Ela era uma mulher fraca que apanhava do marido, e agora ela é a mais <u>corajosa</u> e venceu seus medos.” (Fernanda, 13 anos)</p>
<p>Rainha Má (<i>Once Upon a Time</i>)</p>	<p>“Porque ela é uma vilã que está tentando ser boazinha e é <u>bonita</u>, <u>forte</u>, <u>poderosa</u> e <u>inteligente</u>.” (Ana, 13 anos)</p>

Emily Thorne
(*Revenge*)

“Personalidade forte, corajosa, inteligente, focada em seus objetivos de vingança, ágil e faixa preta em Karatê.” (Bruna, 14 anos)

Penny
(*The Big Bang Theory*)

“Porque ela é muito engraçada.” (Érica, 12 anos)

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

Tabela 17 - Personagens femininas que as meninas mais detestam

Personagem	Justificativa
<p>Rebekah Mikaelson (<i>The Vampire Diaries</i>)</p> A portrait of Rebekah Mikaelson, played by Elizabeth Reaser, wearing a black dress and looking slightly to the side.	<p>“Ela é <u>ingênua</u>, <u>capacho</u> do Klaus, <u>cínica</u>, <u>traíra</u>, <u>mimada</u> e <u>pau-mandado</u>.” (Camila, 13 anos)</p>

Deanna Monroe
(*The Walking Dead*)

“Ela não sabe como é o mundo que eles estão vivendo, e coloca a vida de todos em risco.” (Fernanda, 13 anos)

Bruxa Má do Oeste
(*Once Upon a Time*)

“Porque ela é muito má e verde. Mesmo com todos arrependidos pelo que fizeram a ela, ela continua má, egoísta e fria.” (Ana, 13 anos)

Victoria Grayson
(*Revenge*)

“Mentirosa, vigarista, dissimulada, assassina, só pensa em si mesma e seu *passa-tempo* é destruir vidas.” (Bruna, 14 anos)

Tabela 18 - Personagens femininas preferidas pelos meninos

Nome	Justificativa
<p>Hinani Fueguchi (<i>Tokyo Ghoul</i>)</p>	<p>“Ela <u>mostra a vida que se passa entre adolescentes</u>, porque ela é uma adolescente do 3º ano.” (Diego, 12 anos)</p>
<p>Lisa Simpson (Os Simpsons)</p>	<p>“Porque ela é <u>engraçada e inteligente</u>.” (Eric, 14 anos)</p>
<p>Mikasa Ackerman (<i>Shingeki no Kyojin</i>)</p>	<p>“Porque ela perdeu os pais quando pequena, viveu com Eren e <u>vive protegendo</u> ele como seu irmão.” (Caio, 12 anos)</p>

Princesa Jujuba
(*Hora de Aventura*)

“Ela é inteligente, cientista e *biológica*. Sempre quer ajudar as pessoas, ela é a rainha do Reino Doce, esta sempre comandando a polícia.” (Bruno, 12 anos)

Kira Yukimura
(*Teen Wolf*)

“Porque ela é muito confiante de si, japonesa, mestra na kitana e uma kitsune (raposa).” (Artur, 14 anos)

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

Tabela 19 - Personagens femininas que os meninos mais detestam

Nome	Justificativa
Touka Kirishima (<i>Tokyo Ghoul</i>)	<p>“Ela é muito <u>ignorante</u>, <u>arrogante</u>, então não gostei muito dela por isso, detesto.” (Diego, 12 anos)</p>

Annie Leonhardt
(*Shingeki no Kyojin*)

“Assassina, vingada – e inimiga da sua própria nação.”
(Caio, 12 anos)

Marceline Abadeer
(*Hora de Aventura*)

“A Marceline é uma vampira que sempre chupa sangue, ela
acha que pode mandar em tudo.” (Bruno, 12 anos)

Kate Argent
(*Teen Wolf*)

“Ela é uma caçadora de lobisomem, ela é rude, e não gosta dos lobisomens mesmo depois que ela é transformada.”
(Artur, 14 anos)

Tabela 20 - Personagens masculinas preferidas pelas meninas

Nome	Justificativa
<p>Damon Salvatore (<i>The Vampire Diaries</i>)</p>	<p>“Ele é <u>engraçado</u>, <u>impulsivo</u>, não pensa para fazer as coisas e ao mesmo tempo <u>sentimental</u> e <u>irônico</u>, <u>indispensável</u>.” (Camila, 13 anos)</p> <p>“Ele é do <u>mal</u>, <u>bobo</u>, <u>bonito</u>, etc.” (Daniela, 13 anos)</p>
<p>Daryl Dixon (<i>The Walking Dead</i>)</p>	<p>“Ele é muito <u>corajoso</u>, <u>bonito</u>, e <u>sabe sobreviver</u> melhor que os outros, e é <u>capaz de qualquer coisa</u>.” (Fernanda, 13 anos)</p>
<p>Capitão Gancho (<i>Once Upon a Time</i>)</p>	<p>“Porque ele é <u>bonito</u>, <u>carismático</u>, <u>inteligente</u>, <u>engraçado</u> e também é um <u>vilão que quer ser do bem</u> e virar um herói.” (Ana, 13 anos)</p>

Jack Porter
(*Revenge*)

“Homem sensível, cavalheiro, amoroso, detesta mentiras, e deixa de fazer o bem a si mesmo, para fazer aos que ama.”
(Bruna, 14 anos)

Sheldon Cooper
(*The Big Bang Theory*)

“Porque eu gosto do jeito retardado dele.” (Érica, 12 anos)

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

Tabela 21 - Personagens masculinas preferidas pelos meninos

Nome	Justificativa
Ken Kaneki (<i>Tokyo Ghoul</i>)	<p>“Ele <u>demonstra a coragem</u>, a <u>tristeza na vida adolescente</u>, e ele anda sempre <u>sério</u>, etc.” (Diego, 12 anos)</p>

Bart Simpson
(Os Simpsons)

“Porque ele é vida louca.” (Eric, 14 anos)

Levi Ackerman
(Shingeki no Kyojin)

“Porque ele matou vários titãs, não tem medo de morrer e teve um passado rebelde.” (Caio, 12 anos)

Finn, o Humano
(Hora de Aventura)

“Ele é aventureiro, tem um amigo que se chama Jake que se transforma em qualquer coisa, e os dois estão sempre procurando aventura.” (Bruno, 12 anos)

Scott McCall
(*Teen Wolf*)

“Ele é lobisomem, ele era excluído como eu, ele é seguro e quer ajudar seus amigos.” (Artur, 14 anos)

Daryl Dixon
(*The Walking Dead*)

“Porque ele é o mais legal na série TWD.” (Fernando, 14 anos)

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

Tabela 22 - Personagens masculinas que as meninas mais detestam

Nome	Justificativa
Klaus Mikaelson (<i>The Vampire Diaries</i>)	<p>“Porque ele é <u>arrogante</u>, <u>egocêntrico</u>, atrapalha tudo, <u>manipulador</u>, <u>não tem sentimentos</u> e é <u>traidor</u>.” (Camila, 13 anos)</p>

Padre Gabriel
(*The Walking Dead*)

“Ele é chato, e traiu as pessoas que salvaram sua vida, matou outras.” (Fernanda, 13 anos)

O Autor do Livro
(*Once Upon a Time*)

“Porque ele faz as pessoas fazerem coisas horríveis. Ele é malvado e cruel.” (Ana, 13 anos)

Conrad Grayson (*Revenge*)

“Por ter feito o avião do pai da Emily cair, e matado muitos outros da série, que nem ao menos tinham a ver com as propostas sujas dele.” (Bruna, 14 anos)

Tabela 23 - Personagens masculinas que os meninos mais detestam

Nome	Justificativa
<p>Hideyoshi Nagachika (<i>Tokyo Ghoul</i>)</p>	<p>“Ele <u>deixa de ajudar seu próprio amigo</u> por conta disso eu não gostei dele por <u>humilhar o melhor amigo em público</u> então acho ele mais <u>chato</u> por isso o detesto.” (Diego, 12 anos)</p>
<p>Rei Gelado (<i>Hora de Aventura</i>)</p>	<p>“O Rei Gelado <u>vive querendo prender as princesas</u>, ele <u>não é malvado</u>, o problema é que ele é <u>maluco</u>, ele <u>prende as princesas</u> porque ele quer escolher uma para se casar.” (Bruno, 12 anos)</p>
<p>Isaac Lahey (<i>Teen Wolf</i>)</p>	<p>“Ele é <u>loiro</u>, <u>grande</u>, <u>magricela</u>, e ele <u>rouba a namorada</u> do Scott.” (Artur, 14 anos)</p>

Segundo Antônio Vicente Pietroforte (2004), o nível fundamental do percurso gerativo de sentido engloba duas categorias: (1) semântica e (2) fórica. Na categoria semântica valores se opõem, como feminino x masculino, natureza x cultura, etc. Na categoria fórica, classificamos esses valores como sendo eufóricos (positivos) ou disfóricos (negativos). Assim, nas tabelas acima, grifamos alguns valores presentes nas justificativas dos participantes. Podemos dizer que, os valores nas justificativas estão dispostos pelos pré-adolescentes em ordem da importância que a eles é dado pelo sujeito do discurso, o próprio pré-adolescente. Consoante Fiorin (2009, p. 22),

os termos opostos de uma categoria semântica mantêm entre si uma relação de contrariedade. São contrários os termos que estão em relação de pressuposição recíproca. O termo /masculinidade/ pressupõe o termo /feminilidade/ para ganhar sentido e vice-versa. Se se aplicar uma operação de negação a cada um dos contrários, obtêm-se dois contraditórios: /não masculinidade/ é o contraditório de /masculinidade/ e /não feminilidade/ é o de /feminilidade/. Cada um dos contraditórios implica o termo contrário daquele de que é contraditório. Assim /não masculinidade/ implica /feminilidade/ e /não feminilidade/ implica /masculinidade/.

Nas tabelas acima podemos encontrar, nas justificativas dos participantes, várias relações de contrariedade. Os termos contrários que podemos destacar são: força x fraqueza, bondade x maldade, independência x dependência, esperteza x ingenuidade, beleza x feiura, coragem x covardia, inteligência x burrice, agilidade x lentidão, altruísmo x egoísmo, verdade x mentira, segurança x insegurança, sensibilidade x insensibilidade, entre outros. Todos esses contrários podem gerar ainda contraditórios. Por exemplo, o termo /maldade/ pressupõe o termo /bondade/ para ganhar sentido, esses termos são contrários entre si. Seus contraditórios seriam, /não maldade/ e /não bondade/, sendo que /não maldade/ é o contraditório de /maldade/, enquanto /não bondade/ é o contraditório de /bondade/. Assim, os contraditórios vão implicar o termo contrário daquele de que é contraditório, logo /não maldade/ implicará em /bondade/ e /não bondade/ implicará em /maldade/.

Consoante Fiorin (2009, p. 22),

pode-se, num primeiro momento, pensar que não há necessidade de distinguir as relações de contrariedade das de contraditoriedade. É preciso, no entanto, verificar que os termos que estão em relação de contraditoriedade definem-se pela presença e ausência de um dado traço: /masculinidade/ versus /não masculinidade/. Os termos em relação de contrariedade possuem um conteúdo positivo cada um.

Assim, a feminilidade não é a ausência de masculinidade, mas é uma marca semântica específica.

Ou seja, em nosso exemplo, maldade e bondade são marcas semânticas específicas, maldade não é a ausência de bondade. Como os participantes deveriam justificar as escolhas de personagens que eles gostam e que eles detestam, podemos também considerar que os valores que aparecem nas tabelas dos personagens preferidos por eles são eufóricos, enquanto os valores que aparecem nas tabelas dos personagens que eles detestam são disfóricos. No caso das personagens femininas, alguns dos valores eufóricos que podemos destacar são: beleza, esperteza, inteligência, coragem, bondade, maldade, agilidade, e os valores disfóricos que nós podemos destacar são: ingenuidade, dependência, obediência, maldade, egoísmo, frieza, mentira, ignorância e arrogância. No caso dos personagens masculinos os valores eufóricos que nós podemos destacar são: impulsividade, ironia, sentimentalismo, beleza, carisma, coragem, sensibilidade, inteligência, cavalheirismo, segurança, seriedade, e os valores disfóricos seriam: arrogância, egocentrismo, maldade, crueldade e traição.

Segundo, Barros (2001, p. 33),

eufórica é a relação de conformidade do ser vivo com o meio ambiente, e disfórica, sua não-conformidade. Os termos da categoria semântica assim investidos são ditos valores axiológicos, e não apenas valores descritivos, e surgem, em relação à semântica narrativa, como valores virtuais, ou seja, não relacionados ainda a um sujeito. A atualização só ocorre na instância superior da semântica narrativa, quando tais valores são assumidos por um sujeito.

Um mesmo valor pode ser eufórico e disfórico dependendo do discurso do sujeito, por exemplo, maldade x bondade. Nas justificativas dos pré-adolescentes, o valor maldade aparece tanto como eufórico quanto disfórico. Para justificar o porquê gosta da personagem Katherine Pierce a pré-adolescente diz “porque na série ela é do mal (...)”, neste caso, a maldade tem valor eufórico, visto que o fato dela ser mal faz com que a participante goste dela. Para justificar o porquê não gosta da Bruxa Má do Oeste, outra participante diz “porque ela é muito má (...)”, aqui maldade tem valor disfórico. Aquilo que tem valor eufórico é aquilo que esses pré-adolescentes valorizam, aquilo a que eles atribuem importância, e os valores podem ser eufóricos ou disfóricos dependendo do que o sujeito do discurso considera um valor positivo

ou um valor negativo. Sensibilidade pode ser eufórico para uns, e dependendo da circunstância, e disfórico para outros, e depende da circunstância, assim como força, beleza, coragem, segurança, enfim, qualquer termo ou valor.

Segundo Bakhtin (1997), a palavra não requer um ato comunicativo, ela não desencadeia uma atitude de resposta, ela pode ser retirada de contexto e, em razão disso, ela nem sempre é precisa. Só a partir do momento em que a palavra se torna um enunciado em uma situação discursiva é que ela passa a representar a intenção do falante, passa a carregar um sentido, torna-se algo concreto. O autor afirma que, ao escolher uma palavra, levamos em conta as especificidades do gênero discursivo utilizado naquele momento. O autor utiliza como exemplo a frase "neste momento, qualquer alegria é apenas amargura para mim" (p. 293), na qual a palavra "alegria", não mantém seu sentido original enquanto uma palavra fora de contexto (que seria de felicidade), mas sim remete ao sentido de tristeza, o que é resultado do funcionamento desta palavra dentro deste discurso.

Algumas palavras utilizadas pelos participantes para justificar o porquê eles gostam de um personagem ou detestam um personagem sofreram alteração em seu sentido enquanto palavras isoladas. Qualidades como manipuladora, má, impulsivo, irônico, bobo, mal, retardado, quando se tornam enunciados e passam a representar a intenção do falante, no caso dos pré-adolescentes, passam a carregar sentidos diferentes do seu sentido original enquanto uma palavra fora de contexto. Por isso, a análise do discurso é tão fundamental, pois ela nos mostra a intenção do falante e o que ele afirma ou nega. A partir das justificativas dos pré-adolescentes, é possível compreendermos o que os meninos e as meninas valorizam ou desprezam em um homem ou em uma mulher. As meninas valorizam nas mulheres, principalmente, a beleza, a coragem, a força e o humor, e nos homens, o humor, a coragem, a beleza e a sensibilidade. Os meninos valorizam nas mulheres, principalmente, o humor, o cuidado e a autoconfiança, e nos homens, a coragem e a segurança.

Esses valores positivos, em relação às personagens femininas, correspondem perfeitamente ao modelo de mulher dos produtos midiáticos pós-feministas, como afirma Donatelle (2014, p. 21, tradução nossa),

a heroína adolescente da televisão americana contemporânea é a representação perfeita da "boa" menina. Ela é inteligente e usa esse intelecto para afirmar sua autoridade. Ela é forte, feminina, bonita, o que liga a adolescência feminina exemplar com ideias de beleza e de

consumo. E porque ela ainda é feminina e bonita, a sua inteligência não é ameaçadora.

Optamos por colocar imagens das personagens citadas pelos participantes, pois queríamos mostrar como os padrões de beleza ainda estão presentes e podem se constituir como uma ferramenta de opressão e de controle das mulheres. Todas as personagens femininas são magras, têm cabelos lisos, loiros ou castanhos, são brancas, enfim seguem um padrão, não há diversidade. E quando o pré-adolescente justifica sua escolha dizendo que a personagem é bonita, ele está dizendo que esse padrão corresponde a beleza. E aqui, queremos ressaltar que, a beleza não tem a ver apenas com a aparência física, mas com o comportamento, a personalidade, as roupas, etc. Ser uma mulher bonita corresponde aqui a ser uma mulher magra, com cabelos lisos, branca, boa e má, corajosa, inteligente, poderosa, engraçada, que luta, é autoconfiante, enfim a heroína midiática pós-feminista. É válido ressaltar que, os personagens masculinos também seguem padrões, todos são fortes, brancos, têm cabelos castanhos, contudo, "encarnar a beleza é uma obrigação para as mulheres, não para os homens (...)”(WOLF, 1992, p. 15).

Na última pergunta, os participantes deveriam dizer se acreditam que aquilo que ocorre em sua série preferida pode ocorrer também na realidade e justificar sua resposta. Dos doze participantes, cinco responderam que acreditam que não, cinco responderam que sim, um respondeu que talvez e um respondeu que “*achava*” que sim. As justificativas, de acordo com cada série, se encontram na tabela abaixo:

Tabela 24 - Séries x Realidade

Séries	Justificativa
<i>The Vampire Diaries</i>	“Não, a série é completamente fictícia, envolve vampiros e lobisomens.” (Camila, 13 anos)
	“Acho que sim, poucas coisas, porém na série tem muito vampiro.” (Daniela, 13 anos)
<i>The Walking Dead</i>	“Sim, porque hoje em dia as coisas são muito avançadas, então pode.” (Fernanda, 13 anos)
	“Não.” (Fernando, 14 anos)

<i>Once Upon a Time</i>	“Sim, porque tudo pode acontecer, até o que a gente menos espera. E a série mostra pessoas vingativas que sofreram no passado, o que realmente pode acontecer na vida real.” (Ana, 13 anos)
<i>Revenge</i>	“Sim, a vingança está presente em muitos planos diários e é praticamente o foco dos pensamentos contando que lhe fizeram algo que lhes prejudicou.” (Bruna, 14 anos)
<i>The Big Bang Theory</i>	“Não, porque eles falam de uma explosão que aconteceu há muito tempo.” (Érica, 12 anos)
<i>Tokyo Ghoul</i>	“Não, porque o anime (série) tem uma amostra de magia ou algo do gênero e então acho que não pode ocorrer na vida (realidade).” (Diego, 12 anos)
Os Simpsons	“Sim, porque hoje tudo que acontece nos desenhos acontece na vida real.” (Eric, 14 anos)
<i>Shingeki no Kyojin</i>	“Não, porque não iria surgir um titã do nada matando as pessoas, e nem bichos, espadas e projéteis que te levam de um lugar para o outro.” (Caio, 12 anos)
<i>Teen Wolf</i>	“Talvez, porque eu acredito em tudo e só vou deixar de acreditar quando me mostrarem o contrário.” (Artur, 14 anos)
Hora de Aventura	“Sim, as vezes um homem quer sequestrar uma mulher por amor, um garoto pode ser aventureiro como o Finn, inteligente como a Princesa Jujuba e malvada como a Marceline.” (Bruno, 12 anos)

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

4.1.2 A discussão sobre as séries televisivas

Quando todos os participantes terminaram de responder as perguntas, já dispostos em uma roda, iniciamos um diálogo pedindo que cada um falasse aos colegas aquilo que havia respondido. Todos estavam tímidos, porém notamos que as meninas estavam mais confortáveis para falar sobre as séries. A Daniela

começou falando sobre “The Vampire Diaries”, ela disse que gosta da série “porque tem vampiros”, e o Artur interrompeu dizendo que existem outras séries de vampiros melhor que essa, contudo ela continuou afirmando que essa era a melhor de todas, então o Artur a questionou sobre o porquê e outra garota, a Camila, interrompeu e respondeu: “porque tem o Damon, o Damon é lindo”.

“The Vampire Diaries” é um produto midiático destinado ao público feminino adolescente e, em decorrência disso é considerado como inferior. Quando o Artur interrompe a Daniela (*maninterupiting*¹⁴⁰) para dizer que há outras séries de vampiro melhores do que essa, ele está dizendo que há outras séries de vampiro que não são séries destinadas a garotas. Outro ponto importante a se notar é que Damon, o personagem preferido pelas garotas, é o típico “bad boy”, que quando está com a garota “boazinha”, no caso Elena, seu par romântico, se transforma em “uma pessoa melhor”, algo que, como vimos anteriormente, é muito comum nas séries televisivas *teen*. A mulher como salvadora do homem, aquela que, com seu amor, irá redimi-lo das maldades e crueldades que ele cometeu.

Perguntamos as meninas que haviam afirmado gostar do Damon, por qual razão elas gostavam dele e o Artur interrompeu-as e respondeu, prontamente, que era “porque ele é um idiota”. Perguntamos ao Artur se ele acreditava que as meninas gostavam mais dos rapazes “idiotas” e ele afirmou que sim com a cabeça. Questionamos as garotas sobre a personagem feminina que elas mais gostavam em “The Vampire Diaries” e a Daniela respondeu que gostava da Katherine e completou dizendo que “a Elena é um pouco sem sal”. Não obstante, quando questionamos as garotas qual era o casal preferido dessa série, ironicamente, todas responderam que era “Delena” (Damon e Elena).

A partir disso, perguntamos as garotas por qual razão elas preferiam o casal “Delena”, se elas haviam afirmado que não gostavam da Elena. E a Daniela respondeu que apoiava esse casal porque “com o Damon, ela [Elena] fica legal.” A Camila complementa dizendo que “o Damon, *deixa* ela legal” e continua dizendo que, “ele é impulsivo, ele faz um monte de *merda*, só que... ele é engraçado ao mesmo tempo”. A professora Berenice interrompe: “e é bonito?” e a Camila continua: “nossa, o Damon é lindo”. Perguntamos se o Damon fica uma pessoa diferente

¹⁴⁰ Junção de homem e interrupção. Comportamento comum, principalmente em reuniões ou rodas de conversa, quando uma mulher não consegue concluir um pensamento, pois é o tempo todo interrompida por homens.

quando está com a Elena, e as meninas afirmam que sim, a Camila complementa dizendo que: “ele fica mais sentimental, (...) quando ele *tá* com ela é completamente diferente, ele pensa em tudo para fazer as coisas sem magoar ela”.

Perguntamos aos meninos se eles assistem a “The Vampire Diaries” e eles disseram que não, então os incentivamos a falarem das séries que gostavam. O Artur decidiu então falar sobre sua série preferida, “Teen Wolf”. Ele informa à turma que se trata de uma série sobre lobisomens e faz uma breve explanação sobre o enredo. Ele explica que o protagonista da série, Scott, era um garoto normal que foi mordido por um lobo e começou a sofrer transformações, ficou “bem definido” (se referindo à forma física) e, a partir disso, começou a ser incluído socialmente (foi chamado para entrar para o time de Lacrosse, por exemplo). Em sua justificativa do porquê seu personagem preferido era Scott McCall (protagonista da série “Teen Wolf”), Artur havia escrito “ele era excluído como eu”, claramente, há uma forte identificação entre o pré-adolescente e o personagem. Isso por que, Scott McCall dá aos pré-adolescentes a esperança de que, aqueles que hoje são excluídos, amanhã talvez não sejam mais (caso se comportem de determinada forma).

Como afirma Tomaz (2014, p. 183),

instâncias sociais, como os (...) meios de Comunicação de massa, passaram a ofertar material simbólico para a construção identitária, uma tarefa individual e reflexiva. O indivíduo passa a escolher quem ele quer ser e de que modo quer ser reconhecido no e pelo mundo. Com o avanço da Modernidade e da cultura da mídia, essas possibilidades se multiplicam. Cada um pode se apropriar de imagens, atitudes e aparências disponíveis.

Questionamos o Artur se ele acreditava que a série passava a mensagem de que a aparência física (ter um corpo perfeito) é algo fundamental para ser aceito socialmente, ele respondeu que sim, mas que não gostava disso, que os outros deveriam nos aceitar como nós somos e, neste momento, todos bateram palmas. Outro garoto, então, o Eric, decidiu também falar sobre a série que mais gostava “Os Simpsons”. Questionamos se ele acreditava que a série mostra a realidade de uma família e ele respondeu que sim, segundo o garoto “tem família que é doida né (...), hoje em dia tem filho matando pai, pai matando filho, ai nos Simpsons o Homer estrangula o Bart” (que é seu filho).

O mesmo garoto afirma que, seu personagem preferido da série é o Bart, porque “ele é vida louca”. Perguntamos qual a personagem feminina que ele mais gosta e ele diz ser a Lisa, fala que ela é “mais quietinha, mais estudiosa”. Perguntamos ao Eric se ele acha que as meninas têm que ser como a Lisa e os meninos têm que ser como o Bart, ele diz que não, “tem que ser tudo misturado”. Uma das garotas, Fernanda, decide então falar sobre a série “The Walking Dead”, que é a sua preferida. Ela diz gostar do Daryl, porque segundo ela, ele sabe de tudo. Sua personagem feminina preferida é a Carol, “porque ela apanhava do marido, aí depois ela matou ele”. Perguntamos se tem alguma personagem que ela não gosta e ela diz que sim, o Padre Gabriel, “porque ele é chato” e medroso.

Percebemos que três garotos estão bem quietos e tentamos estimulá-los a falar, no entanto eles permanecem calados. Outra garota, a Bruna, apesar de ter colocado no questionário que sua série de TV preferida é “Revenge”, começa a falar sobre “Supernatural”, uma série que tem como protagonistas dois rapazes e, basicamente, nenhuma personagem feminina fixa. Um dos professores do Arquiteto, o Cesar, opina dizendo que tem uma personagem feminina fixa que é a “demônia”, mas as meninas dizem que ela não tem muita importância na série. Perguntamos qual personagem da série ela gosta mais e ela diz que essa é uma pergunta difícil de responder, e finaliza: “eu amo os dois” (Dean e Sam, os irmãos).

Solicitamos à outra garota, Ana, que ela fale sobre a série televisiva que mais gosta e ela menciona a série “Once Upon a Time”. Diz que sua personagem preferida é a Rainha Má, “porque ela é incrível, ela é uma pessoa que foi machucada no passado, que virou vingativa, e que agora tá tentando fazer o bem”. Questionamos se ela gosta de outra protagonista da série, Branca de Neve, e ela diz: “não... mentira eu gosto, é que ela é meio sem graça, sem sal, sem nada, sem atrativos”. Perguntamos se ela já assistiu ao filme “Branca de Neve e os sete anões” da Disney e ela responde que sim, mas que achou muito chato. Ana faz então uma referência à primeira cena do filme de 1937, na qual Branca de Neve conhece o príncipe encantado: “ela vê o príncipe, ela começa a gritar e sair correndo, que sentido tem isso?”, e ela mesma responde: “não tem sentido, você vê o príncipe, você vai beijar ele, não sair correndo”.

Perguntamos se eles assistem a séries televisivas brasileiras e todos dizem que não, mas a Camila comenta: “mas gente ‘Império’¹⁴¹ foi incrível”. Aproveitando o comentário perguntamos se eles assistem a novelas, mas apenas essa garota diz que sim, os outros dizem que não. Um dos meninos, o Eric, diz que assiste ao “Big Brother Brasil”. Questionamos se alguém mais assiste ao “Big Brother” e a maioria responde afirmativamente. Perguntamos se eles gostaram da vitória do peão César na edição deste ano (2015) do programa. Todos afirmaram que sim, que estavam torcendo para ele e, segundo a Bruna, em razão dele não ter ganhado nada durante o programa, ele merecia ganhar o prêmio final. Segundo Fischer (2005), há em programas como o Big Brother Brasil oferta de identificações múltiplas, para todos há alguém com quem eles se sentem parecidos, que os tocam.

Perguntamos então aos participantes se a segunda colocada desta edição, Amanda, merecia também ter ganhado o prêmio final e todos disseram que não, e o Eric justifica: “ela roubou o namorado da outra lá”. A comerciante Amanda esteve, durante o programa, envolvida em um triângulo amoroso com Fernando e Aline. Questionamos os participantes sobre com qual das garotas Fernando deveria tentar ficar após o fim do programa e as opiniões ficaram divididas. Sobre os problemas gerados durante o confinamento pelo triângulo amoroso, a turma foi unanime em dizer que o culpado foi o Fernando, uma das meninas, a Camila, justifica: “o Fernando só usou ela [Amanda], porque viu que ela ia *pra* final, [...] e ela foi ingênua de acreditar em tudo que ele falava”.

Perguntamos se eles achavam que a Amanda foi errada em ter ficado com o Fernando, após ter sido “trocada” pela Aline, a Camila responde: “acho que ela foi errada por... por ser tão ingênua, é sim, parece que ela gostou dele desde o primeiro dia, mas tava na cara que ele só usou ela, e faltou um pouco de amor próprio, ela se valorizar mais”. O Eric concorda e complementa dizendo que se a Amanda tivesse ganhado, provavelmente, o Fernando iria querer namorar ela para sempre. A mesma garota que disse achar que Amanda foi errada, Camila, afirma ainda que acreditava que o Fernando gostava de verdade da Aline e relembra a cena em que, enquanto estava bêbado em uma festa, o promotor de eventos se declarou para Aline dizendo: “Aline, eu te amo, e é você que eu quero”.

¹⁴¹ Telenovela brasileira produzida e exibida pela Rede Globo no horário das 21 horas entre Julho de 2014 e Março de 2015.

Finalizamos a discussão perguntando se eles acreditavam que a Amanda não ficou em primeiro lugar, na final do programa, por ter ficado com Fernando, após a eliminação de Aline. Os pré-adolescentes afirmaram que não, que acreditavam que Amanda não ganhou apenas porque César estava mais forte no jogo, e porque o público estava se identificando mais com o peão. Segundo Fischer (2005, p. 34),

ali, no Big Brother, ou em tantos outros programas, a TV nos diz que está perto de nós, é rápida e transparente, fala a cada um, melhor do que qualquer outro lugar social, oferecendo uma proximidade imaginária que reforça a descrença no fortalecimento de outras instâncias de vida pública e simbólica.

Notamos que, após todas as discussões, três meninos permaneceram, até aquele momento, calados. Os incentivamos novamente a falarem aos colegas sobre suas séries preferidas e, finalmente, um deles, Diego, resolveu se pronunciar falando sobre uma série de anime que gosta, chamada “Tokyo Ghoul”. Com muita propriedade Diego explica aos outros que a série conta a história de Kaneki, um garoto que, após sofrer um misterioso acidente, é levado ao hospital em estado crítico e recebe um órgão de uma garota canibal, em um transplante, fazendo com que ele se torne meio humano e meio canibal. Perguntamos se há personagens femininas na série e ele diz que sim, a garota canibal, de quem o órgão é retirado (porém ela aparece apenas no começo da série), e Touka, uma garota canibal que trabalhava com Kaneki. Ele finaliza dizendo que, já assistiu às duas temporadas existentes e que está aguardando a terceira temporada, enquanto isso toda noite assiste novamente a reprise de algum episódio.

Neste momento, outro garoto que permaneceu o tempo todo calado, Bruno, também resolve falar sobre sua série preferida, “Hora de Aventura”. Ele explica aos colegas que o protagonista da série é o único humano que sobrou na Terra e que ele tem um cachorro que pode se transformar em qualquer coisa. Diz que sua personagem preferida é a Princesa Jujuba, “porque ela é cientista, biológica e muito inteligente”. Afirmamos que, nesta série, as princesas são diferentes das princesas que nós conhecemos normalmente, e o garoto concorda e complementa: “nenhuma usa vestido”. Ele diz não gostar da vampira Marceline, pois, segundo ele, “ela quer mandar em tudo e quem não obedecer ela, ela chupa o sangue”.

Em seu questionário, sobre essa série, Bruno escreveu que o personagem que ele mais detestava era o Rei Gelado, “porque ele vive querendo prender as

princesas, ele não é malvado, o problema é que ele é maluco, ele prende as princesas porque ele quer escolher uma para se casar”. De fato, esse personagem é um rei, velho, que vive em um lugar frio e faz diversos planos para sequestrar as princesas, visto que quer ter uma esposa. Contudo, o Rei Gelado é um personagem engraçado e carismático e passa a impressão de que, mesmo agindo dessa forma, não é malvado. Isso é preocupante, principalmente, a partir do momento que, Bruno, ao ser questionado se a série corresponde à realidade, responde que “sim, as vezes um homem quer sequestrar uma mulher por amor”.

Ninguém sequestra uma mulher por amor, porém esse é um discurso muito presente na mídia. Quando há casos de homens que sequestraram ou violentaram mulheres, frequentemente se diz que “aquele homem é louco”, “ele não é normal”, e por isso agiu daquela forma, ou que ele teve essa atitude “por amor”. “Agrediu sua namorada por ciúmes”, “matou sua esposa porque ela pediu o divórcio”, “sequestrou a namorada e a manteve em cativeiro por que ela tentou terminar o namoro”, são os discursos que encontramos em notícias de jornais, revistas, etc., e que culpabilizam a vítima pela atitude do agressor e que, além disso, usam como justificativa o amor e a “loucura”, quando, na verdade, esses homens nem amam, nem são loucos, estão apenas “mostrando quem manda”. São relações de poder.

Pedimos então que a única das meninas que ainda não havia se pronunciado durante a oficina, Érica, falasse sobre sua série preferida, “The Big Bang Theory”. Muito timidamente ela diz que sua personagem preferida na série é a Penny, porque “ela é engraçada”. Ela diz também não entender porque a Penny fica com o Leonard e não com o Sheldon, que é seu personagem masculino preferido (a mulher como um prêmio). Perguntamos o porquê ela gosta do Sheldon e ela responde apenas: “porque eu gosto do jeito retardado dele”. Questionamos se há algum personagem da série que ela não gosta, e ela diz que não. Porém, ela afirma que acompanhou apenas a primeira temporada da série (a única exibida na TV).

Para finalizarmos, pedimos que um dos garotos, que não disse absolutamente nada durante toda a discussão, Fernando, se expresse, porém ele permanece resistente, diz não gostar de séries e de programas de televisão, não obstante, após a denúncia de seus colegas de que ele assiste “The Walking Dead”, ele fala que seu personagem preferido é o Daryl, porque “ele é muito louco”. Finalizamos a oficina agradecendo a participação de todos e dizendo que nos informaremos melhor sobre todas as séries que foram sugeridas. Nós pedimos que, para a próxima oficina, eles

levem informações sobre uma personagem feminina de séries televisivas que eles acreditam representar de forma positiva as mulheres.

4.2 As características dos adolescentes nas séries de TV *teen*

Participaram desta oficina duas mestrandas de Estudos Culturais, eu e a Angela, dois alunos de graduação de marketing, Edson e Hélio, e uma aluna de graduação de Lazer e Turismo, Diana, todos da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP, o professor responsável Alexandre, três outros professores que lecionam diferentes disciplinas, Cesar, Cecília e Berenice, e cinco pré-adolescentes do oitavo e nono ano (entre 12 e 14 anos), sendo um menino, Bruno, e quatro meninas, Ana, Daniela, Fernanda, Érica e Gabriela, sendo que todos, exceto a Gabriela, já haviam participado da oficina anterior. A oficina teve início por volta de meio dia e vinte e terminou por volta de treze e vinte, com duração de aproximadamente uma hora. Nós esperávamos mais participantes, porém neste dia não havia aula na escola, os pré-adolescentes deveriam ir apenas para a oficina, em razão disso, houve muitas faltas.

Entregamos aos participantes uma tira de papel rosa e uma tira de papel azul. Pedimos que eles usassem uma das tiras para escrever duas características físicas e duas características psicológicas ou de atitude das personagens femininas adolescentes de programas televisivos, e que usassem outra tira para escrever o mesmo número de características das personagens masculinas adolescentes de programas televisivos. Não especificamos qual das tiras (rosa ou azul) deveria ser usada para escrever as características femininas e qual deveria ser usada para escrever as características masculinas, todos deveriam apenas especificar na tira se eram características de garotas ou de garotos.

Informamos também que eles deveriam escrever aquilo que pensavam e que não existia uma resposta certa ou errada. Explicamos também que os colegas não saberiam a identidade de quem escreveu cada característica, pois os papéis seriam trocados antes da hora da leitura e não era necessário se identificar. Como permanecemos observando enquanto eles faziam a atividade, podemos afirmar que três participantes, Bruno, Daniela e Gabriela, usaram a tira rosa para escrever as características femininas e a tira azul para as características masculinas, enquanto duas participantes, Ana e Fernanda, fizeram de forma inversa.

Quando todos haviam terminado de escrever as características femininas e masculinas nas tiras, pedimos que eles dobrassem os papéis e colocassem dentro de uma bexiga que entregamos a eles. Os participantes deveriam encher as bexigas com os papéis dentro. Colocamos uma música e pedimos aos participantes que se levantassem e jogassem as bexigas para o alto e fossem interagindo com elas até que não soubessem mais qual bexiga era de quem (todas eram de uma mesma cor). Como havia poucos pré-adolescentes, enchemos algumas bexigas vazias para a brincadeira ficar mais divertida. Nós nos levantamos e participamos da brincadeira também, jogando as bexigas de um lado para o outro.

Quando ninguém mais sabia qual bexiga era de quem, nós pedimos aos participantes que escolhessem uma bexiga e a estourassem, até que encontrassem os papéis dobrados. Cada um deveria, então, nos dizer em voz alta o que estava escrito nos papéis que havia encontrado, para que dessa forma montássemos um quadro com as características. Acreditávamos que, fazendo dessa forma, os pré-adolescentes ficariam mais à vontade para escrever aquilo que realmente pensam, visto que sua identidade se manteria sigilosa e isso foi, de fato, comprovado durante a oficina. Na hora de estourar as bexigas, por exemplo, percebemos que o menino participante da oficina pegou seu próprio papel, porém, como ninguém sabia disso, ele se manteve à vontade na hora de ler o que estava escrito.

Na tabela abaixo, nós apresentamos as características das personagens femininas de programas televisivos, segundo os participantes, e o número de vezes que foram citadas.

Tabela 25 - Características Femininas na TV

Característica	Nº de vezes citada
Bonitas	2
Legais	1
Autênticas	1
Independentes	1
Metidas	1
Fracas	2
Chatas	2

Ignorantes	1
Loiras	1
Olhos Azuis	1
Unhas Feitas	1
Cor Rosa (roupa, etc.)	2
Ricas	1
Gastam muito	1
Têm cachorros iguais a elas	1
Falsas	1
Cabelos Lisos	2
Magras	2
Inteligentes	1
Cabelos Curtos	1
Gostam de Maquiagem	1
Brincam de Boneca	1
Gostam de Enfeites	1
Frescas	2
Competitivas	1

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

Na próxima tabela, elencamos as características das personagens masculinas dos programas televisivos, segundo os participantes:

Tabela 26 - Características Masculinas na TV

Característica	Nº de vezes citada
Malhados	1
Bonitos	4
Bobos	1
Divertidos	1
Populares	1
Ignorantes	1
Acham-se muito	1
Loiros	1

Olhos Azuis	1
Ricos	1
Têm carros importados	1
Cabelos Lisos	1
Fortes	2
Inteligentes	1
Rebeldes	1
Cabelos Pretos	1
Gostam de usar bonés	1
Gostam de Caveiras	1
Cor Azul (roupas, etc.)	1
Gostam de Esportes	1
Decididos	1
Pegadores	1

Fonte: Tuany de Menezes Oliveira, 2015.

Sobre essas características, é interessante notar como às meninas das séries televisivas foram dadas muito mais características negativas do que aos meninos. Obviamente que, como dito anteriormente, isoladamente não é possível saber se essas características são positivas ou negativas, é preciso que elas sejam utilizadas dentro de um contexto, para o pré-adolescente, ser “loira” pode ser algo positivo ou negativo dependendo daquilo que ele valoriza. Mas analisando essas palavras no seu sentido original, fora de contexto, claramente os meninos receberam muito mais características positivas do que as meninas. O que é, na verdade, algo positivo, pois nós pedimos aos participantes que escrevessem características das meninas e dos meninos das séries televisivas, e as representações midiáticas dos personagens do sexo masculino são muito mais positivas do que as representações femininas e os participantes, de alguma forma, percebem isso.

Dispostos em roda, sempre que um dos participantes lia o que estava escrito nos papéis da bexiga que escolheu, perguntávamos se todos concordavam com as características apontadas. Poucas divergências surgiram, em geral, eles eram unânimes. Uma das participantes, a Ana, por exemplo, discordou de que as garotas nos programas de televisão têm cabelos curtos, ela diz que “geralmente é grande” e complementa com reprovação: “e loiro” (aqui percebemos que loiro é algo negativo

para os participantes). Outros participantes fizeram gestos concordando. Em alguns momentos, mesmo quando eles concordavam, eles faziam comentários sobre as características que foram expostas. Comparando à oficina anterior, notamos que os pré-adolescentes estavam mais a vontade nessa oficina.

Em outro momento quando uma das meninas, Fernanda, lê que uma das características das garotas é ser falsa, outra participante, Daniela, fala “meninas malvadas”. Perguntamos se ela acredita que as meninas são malvadas e ela diz: “não, é que eu me lembrei do [filme] ‘Meninas Malvadas’”. Questionamos o único menino do grupo, Bruno, se ele achava as meninas malvadas e ele responde: “malvadas? nem todas.”. Todos os participantes concordam, então, que apenas algumas garotas são malvadas nos programas televisivos. A Daniela complementa então dizendo que têm garotas “boazinhas” também, mas outra das participantes, Ana, a interrompe e diz: “não, não é boazinha, é chata, é diferente, é... é... como é que é a palavra?” e depois de alguns segundos ela mesma lembra: “é retardada”. Ela complementa dizendo que são dois extremos ou a garota é retardada demais ou é malvada demais. Segundo Donatelle (2014, p. 7, tradução nossa),

noções sobre como as garotas devem aparentar, agir e se comportar vem da mídia, de seus pares, de suas famílias e delas mesmas, garotas são frequentemente condicionadas a andar na linha fina entre o bem e o mal. Ela deve ser boa, “menininha”, feminina e inocente, mas não uma puritana ou uma “goodie two-shoes”¹⁴² e ela deve também ser má ou ser sexy, mas não uma “vadia”¹⁴³ ou uma “puta”¹⁴⁴.

Quando uma das garotas lê “competitivas” como característica das meninas, questionamos se eles acreditam que as meninas são competitivas e todos respondem que sim sem pensar, perguntamos então se eles acham que os meninos são competitivos e todos dizem que sim, mas com certa dúvida. Questionamos se meninos e meninas são competitivos de forma diferente e eles respondem afirmativamente. Segundo a Ana, os meninos aceitam melhor a derrota do que as meninas. Outra menina, Fernanda, diz que, menino também fica “bolado”, porém as

¹⁴² Não possui tradução no português. É uma expressão que teve origem no século XVIII e faz referência à um conto infantil londrino dessa época. No contexto do século XVIII tinha conotação positiva, visto que abarca valores considerados positivos naquele tempo. Hoje possui uma conotação pejorativa e refere-se a uma pessoa muito boazinha, doce, obediente, que sempre segue as regras de forma perfeita e nunca faz nada ruim ou rebelde.

¹⁴³ No original “slut”.

¹⁴⁴ No original “ho”.

meninas são mais vingativas, “querem puxar o cabelo assim, arrastando no chão”. A mestranda Angela acrescenta que a outra menina, Gabriela, que estava mais quieta até então, diz que acha que as garotas são mais competitivas quando são líderes de torcida, e todos concordam. Nós perguntamos se eles gostariam que tivessem animadores de torcida nas escolas brasileiras e apenas uma das meninas, Daniela, responde que sim, os outros discordam totalmente, um dos graduandos, Hélio, complementa dizendo que em faculdade tem e que não é legal.

A característica de “pegadores” atribuída aos meninos também gera debates. Perguntamos se todos concordam que os meninos na televisão são pegadores e a participante Fernanda responde: “tanto os da TV, quanto os daqui”. Questionamos os participantes se as meninas da televisão também podem ser consideradas “pegadoras”, todos hesitam e, segundos depois, a Ana afirma: “depende da menina, se ela for malvada ela é, se ela for retardada ela não é” e a participante Fernanda complementa “e se o menino for bonito”. Perguntamos ao Bruno qual era a opinião dele, se ele acreditava que meninos eram mais pegadores que meninas e ele diz que acha igual, que há meninos pegadores e há meninas pegadoras, perguntamos a ele também qual é a opinião dele em relação as meninas pegadores e ele afirma que acha “normal”. Perguntamos as meninas se elas concordavam e algumas delas ficaram hesitantes, mas acabaram concordando que era “normal”. Perguntamos se eles conhecem muitas meninas pegadoras na escola e todos dizem que sim, perguntamos também se conhecem muitos meninos pegadores e todos também dizem que sim, a Fernanda complementa “é tudo feio, mas pega”.

Depois de todas as características anotadas em um quadro, lemos, mais uma vez, em voz alta as características atribuídas às garotas e as características atribuídas aos garotos personagens dos programas de televisão. Surgiu apenas uma última discussão em relação a essas características, sobre a relação das meninas e dos esportes. Algumas participantes afirmaram que, parte das meninas também pratica esporte, porém, segundo a Fernanda, em razão disso, surgem “panelinhas” na sala de aula, das meninas que gostam de esporte e das meninas que não gostam de esporte, o que, segundo a participante, pode ser observado na geografia da sala de aula (cada um dos grupos senta de um lado da sala). Segundo Setton (2010),

(...) considera-se que as práticas de cultura podem expressar necessidades sociais e psicológicas, oferecendo, simultaneamente,

instrumentos que aproximam e distanciam os indivíduos. De um lado, possibilitam fechar em círculos os iguais; de outro, afastam os diferentes posicionando-os em espaços separados (p. 22).

Após o término dessa primeira discussão, mostramos aos participantes (em uma apresentação de Power Point) vinte e nove imagens de jovens e adolescentes de famosas séries televisivas (ver Apêndice I) e pedimos que eles observassem, em cada imagem, se as características por eles listadas se aplicavam e se havia alguma outra característica em comum, a todos ou a maioria daquelas personagens, que não fora mencionada até o momento. Ao término da apresentação, entregamos a cada um dos pré-adolescentes uma placa vermelha e uma amarela, explicamos que o vermelho correspondia ao “não” e o amarelo correspondia ao “sim” e que eles deveriam levantar a placa vermelha ou a placa amarela para responder cada uma das perguntas que seria realizada por nós, sendo que, eles poderiam ser solicitados a justificar sua resposta a qualquer momento.

A primeira pergunta que fizemos foi: “você viram nesses personagens as características que nós listamos?”, todos levantaram a placa amarela (sim), o que, no caso dessa pergunta, dispensou questionamentos. A segunda pergunta foi: “existe mais alguma característica que você notaram nessas personagens que não está na nossa lista?”, quatro deles levantaram a placa vermelha (não) e uma participante, Fernanda, levantou a placa amarela (sim). Quando questionada sobre qual característica que não citamos que ela observou nas imagens, ela respondeu que viu uma moça que era diferente daquilo que a gente havia dito, neste momento, outra garota a interrompeu dizendo “ela era gorda”, mas a menina respondeu que não, que ela se referia a outra personagem, uma negra. Perguntamos se eles haviam visto personagens gordas ou negras e a maioria deles disse que viu apenas uma garota gorda, uma garota negra e um rapaz negro. A Ana completa então dizendo que, na série “Glee”, ela sabe que há um personagem “gordo, negro e GAY” também, um comentário bem interessante.

A pergunta seguinte foi: “você se viram em alguma dessas personagens?”, unanimemente todos levantaram a placa vermelha (não), apesar de certa hesitação por parte de alguns, como a Daniela. Perguntamos se eles acham que essas personagens não os representam e todos responderam com gestos afirmativos e a Daniela apenas comentou: “ah, mas eu gosto de assistir Diários de um Vampiro”. A partir disso, a próxima pergunta foi: “Vocês acham que é possível, um dia, vocês

serem como aqueles jovens?”, três participantes, Ana, Fernanda e Gabriela, levantaram a placa vermelha (não), enquanto a Daniela levantou a placa amarela (sim) e o Bruno levantou as duas placas (sim e não). Perguntamos ao menino se ele acha possível ele ser como aqueles jovens e ele respondeu: “mais ou menos”, e disse que não tinha certeza do que iria acontecer.

Questionamos as meninas se elas também não acreditavam que, um dia, poderiam ser como aquelas adolescentes. A Daniela disse que acreditava que talvez pudesse ser, já que pretendia fazer intercâmbio e com isso conseguiria ter muitos amigos. A Ana respondeu que não era possível ser como aqueles jovens, visto que “a vida deles é muito fácil, eles não fazem nada, a gente tem lição, tem que estudar, trabalhar, eles não, eles é só festa, festa, festa, festa e festa, então não dá”. Perguntamos, então, se eles acreditavam que, um dia, poderiam ser fisicamente como aqueles jovens, todas as meninas responderam que não, o Bruno respondeu: “é, festa, pode até ser”. No final, todos concordaram que era difícil ser fisicamente como aqueles adolescentes, mas que talvez, no que diz respeito às festas e a diversão, um dia, eles seriam como as personagens das séries televisivas as quais assistem. Segundo Fischer (2005, p. 24),

no sentido foucaultiano: haveria um mundo desejado, um mundo da perfeição, ao qual somos convidados insistentemente, mas que permanece inalcançável, embora, de modo contraditório, se ofereça como possível – à medida que quase todos os programas de TV cada vez mais se caracterizam por reproduzir o cotidiano, a “realidade”, a vida comum das pessoas.

Neste momento, mais uma participante chegou, a Érica. A penúltima pergunta que fizemos aos participantes foi: “ver jovens como esses faz com que você se sinta mal com você mesmo? Sinta que você tem que ser daquele jeito?”, cinco deles levantaram a placa vermelha (não), apenas a Fernanda levantou as duas placas (o que, segundo ela, significava “mais ou menos”). Perguntamos de que maneira ela se sentia mal, mas ela não soube explicar de forma clara (acreditamos que ela tenha ficado constrangida). A mestrande Angela questiona, então, os participantes se eles gostariam de ser como aqueles jovens, caso pudessem, e todos respondem afirmativamente, exceto a garota que afirmou se sentir um pouco mal ao ver jovens como aqueles na TV. Outra garota, a Ana, comenta então com a turma: “mas

também não tem sentido, porque as séries se colocassem pessoas feias, não ia ter audiência, porque ninguém quer ver pessoa feia, pessoa feia você vê todo dia”.

A partir desse comentário, a Angela pergunta aos participantes se eles acreditavam que nós seríamos meros mortais, enquanto bonitos seriam apenas aqueles que estão na televisão. A mesma garota que fez o comentário anterior, Ana, explica que, “não é bem assim”, diz que tem pessoas bonitas também no mundo “real”, mas que são poucas. A Daniela então rebate, falando em tom de brincadeira, que “não existe mulher feia”, apenas mulheres que não tem produtos cosméticos da “Jequiti”. Sobre isso, Fischer (2005) afirma que é preciso “pensar sobre a TV como um espaço que se oferece como lugar da perfeição, em que desfilam pessoas e objetos inalcançáveis, em comparação com as vidas simples dos ‘pobres mortais’” (p. 23). Mas sempre, ao mesmo tempo em que oferece esse mundo como possível, principalmente nas sociedades de consumo.

A última pergunta feita ao grupo foi: “você acham que as meninas sofrem mais com esses padrões de beleza do que os meninos?”, todas as meninas rapidamente levantaram a placa amarela (sim), o único garoto do grupo, Bruno, ficou pensando por um tempo e só depois que perguntamos diretamente a ele, que ele decidiu-se e também levantou a placa amarela (sim). Perguntamos ao garoto, se ele se sente tão cobrado quanto ele acha que as meninas são e ele respondeu que não. Questionamos as meninas se elas se sentem mais cobradas e todas responderam afirmativamente com gestos, uma delas, Fernanda, justifica: “porque tipo, menino... ele pode ser feio, mas sempre vai ter alguém que vai querer ele, agora, menina...”. Ela explica melhor seu comentário dizendo que existem mais meninas do que meninos no mundo, logo, as meninas precisam se esforçar mais para conseguir um par do que os meninos, ela diz que há poucos meninos no mundo, então mesmo que o menino seja feio ele vai achar uma menina facilmente. A lógica utilizada pela Fernanda, é uma lógica heteronormativa. Segundo Louro (1999, p. 13),

a heterossexualidade é concebida como “natural” e também como universal e normal. Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Conseqüentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais.

Questionamos os participantes se eles fazem algo para atingir os padrões de beleza existentes, se ele e elas se preocupam com questões como fazer a unha ou arrumar os cabelos, e apenas uma das meninas, Érica, responde que sim. Em seguida, as outras meninas, Ana, Daniela e Fernanda, dizem que se arrumam apenas para “sair”, no dia a dia, não se preocupam com isso. Evidentemente, os padrões de beleza não se limitam a fazer as unhas, se maquiar ou arrumar o cabelo, de alguma forma, mesmo que não seja através disso, todos buscam se adequar aos padrões estéticos e corporais. Segundo Louro (1999, p. 11-12),

investimos muito nos corpos. De acordo com as mais diversas imposições culturais, nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos. As imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força são distintamente significadas, nas mais variadas culturas e são também, nas distintas culturas, diferentemente atribuídas aos corpos de homens ou de mulheres. Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação.

Já quase no final da oficina, pedimos que os participantes falassem suas impressões de tudo que havia sido discutido. Como inicialmente todos ficaram quietos, perguntamos se eles achavam que nos preocupávamos demais com a nossa aparência e a Daniela prontamente respondeu: “eu acho que sim, eu acho que a pessoa deveria mais gostar do jeito que ela é (...)”. A Fernanda complementa dizendo que, na televisão, todas as meninas são magras e loiras e quando alguém que está “acima do peso” vê essas imagens acaba se sentindo mal, ela complementa dizendo que: “às vezes ela pode até ser bonita, mas ela não se acha tanto, por causa dos padrões que colocam”. Neste momento, a Daniela faz uma referência a um episódio da série televisiva “*As visões de Raven*”. Ela explica que, neste episódio, irá ocorrer um desfile e a estilista faz um vestido que só serviria em uma garota magra. O vestido não serve na Raven e, ao invés dela desistir, ela faz um vestido igual, do tamanho dela e desfila “como ela é”.

Em seguida, procuramos saber se os participantes viram pessoas negras nas imagens que exibimos das séries televisivas, eles respondem ter visto no máximo cinco ou seis personagens negras. Indagamos por qual razão eles acreditavam que isso ocorria e a Fernanda diz que acredita que tenha relação com a história da série. A mestrande Angela complementa dizendo que o padrão envolve nos maquiarmos,

sermos magras, termos cabelos compridos, mas também envolve ser de uma cor específica. A Fernanda diz então: “porque tipo... assim, eu nunca vi, tipo... uma menina ficar, tipo... com um menino negro porque ela... sei lá, achou ele bonito, ou ela fica porque ela gosta ou porque... não tem outra opção”. Quando começamos a questioná-la se ela achava que as meninas ficavam com negros só por falta de opção, ela nos interrompe e diz: “não, não que eu acho, mas é que eu nunca vi uma menina ficando com um menino negro porque ele é bonito (...)”, e segundo ela, isso ocorre tanto nas séries, como na vida real. Perguntamos se os outros participantes concordavam com essas colocações, mas ninguém quis opinar e, claramente, todos ficaram constrangidos, apenas a Ana concordou com a cabeça.

Consoante Fischer (2005, p. 32),

os outros – pobres, marginais, homossexuais, negros – são mencionados e tratados com as ferramentas que essa geração parece ter: uma certa tolerância e, ao mesmo tempo, a perplexidade diante do preconceito que habita cada um deles e o tímido desejo de transformar essa realidade.

A mestrande Angela questionou também se eles já haviam se perguntado por que o padrão de beleza é ser magro e a participante Fernanda respondeu que é porque este é “o padrão mais bonito”. A Angela pergunta então se eles achavam que durante toda a história do mundo ser bonito significou ser magro, e eles não souberam responder prontamente. Uma das meninas, a Ana, comenta que nos filmes de antigamente aparecem muitas pessoas gordas. A Angela reformula mais uma vez a pergunta, e indaga se eles acreditavam que seria absurdo pensar que um dia o padrão de beleza foi ser gordo, a Daniela e a Ana respondem que não, por que conhecem gordas bonitas. Como pensamos ainda não estar clara a pergunta, a Angela pergunta novamente se eles acreditavam que em algum momento da história, a sociedade olhava e definia como bela a pessoa gorda. O único garoto participante respondeu que “não”, e a Fernanda diz que acha que não também, que só atualmente que isso está começando.

Segundo Wolf (1992, p. 17, grifo da autora),

as qualidades que um determinado período considera belas nas mulheres são apenas símbolos do comportamento feminino que aquele período julga ser desejável. *O mito da beleza na realidade sempre determina o comportamento, não a aparência*”.

A Angela pontua aos pré-adolescentes a importância de percebermos como isso é específico de cada tempo e de cada sociedade. Neste momento, uma das professoras da escola, Berenice, se manifestou lembrando-se da época, segundo ela não muito distante, quando a questão do HIV começou a surgir, em que as pessoas muito magras eram associadas ao vírus e as pessoas com sobrepeso começaram a ser valorizadas, pois todos acreditavam que elas não estariam contaminadas. Ela citou também as estátuas antigas que retratam mulheres gordas, e que mostram que, naquela época, este era o padrão de beleza.

Reforçamos novamente como os padrões de beleza mudam dependendo de cada época e de cada sociedade. Como exemplo, nós citamos o caso das modelos extremamente magras que, se antes eram vistas como belas, hoje são rejeitadas por grande parte dos indivíduos, geram polêmicas e causam discussões tempestuosas. Complementamos dizendo que, ser magro ou ser gordo nem sempre tem relação com estar saudável ou não. Concluimos a oficina perguntando se alguém tinha mais algum comentário e agradecendo a participação de todos, principalmente pelo fato de, mesmo não tendo aula, eles terem comparecido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações de gênero têm dimensão central na vida dos indivíduos e gênero é um conceito estruturante da construção das identidades e da significação do corpo, assim como da significação social do sexo. Gênero e política possuem uma forte relação e se constroem mutuamente, gênero não diz respeito só ao significado da oposição homem/mulher, ele abarca instituições e estruturas sociais. É preciso desconstruir os modelos binários, como o de sexo/gênero ou de natureza/cultura, homem/mulher, etc., compreender que gênero é uma construção social, mas o sexo também pode funcionar como ideal regulatório, e que todos esses conceitos estão em construção e precisam ser problematizados.

Sabemos que, nos produtos midiáticos, o feminino é sub-representado (como nos filmes e séries de TV, em que, muitas vezes, há apenas uma personagem feminina), que os corpos femininos são altamente erotizados e expostos de forma degradante (como nas HQs), que padrões de beleza inalcançáveis são impostos as mulheres (vide as cantoras *pop* nos videocliques), que determinados comportamentos ligados ao feminino são apresentados como sendo naturais, quando na verdade não o são (maternidade, monogamia, casamento, entre outros.), e que, mesmo que as representações estejam mudando e se tornando mais satisfatórias, outras formas de opressão têm se estabelecido, mas como fazer para o pré-adolescente apropriar-se disso de forma crítica? Para identificar as sutilezas nos produtos midiáticos? Que tipo de ações nós podemos realizar para mudar isso?

Essas são algumas questões norteadoras do grupo E.M.M.A. que, apesar de parecerem simples de serem respondidas, não são. Durante este primeiro ano em que o grupo de trabalho E.M.M.A. realizou intervenções na E.M.E.F. Tenente Ellen Ripley, nós pudemos constatar que as mídias funcionam sim de forma satisfatória como porta de entrada para as discussões sobre gênero, porém nem sempre as atividades realizadas foram satisfatórias, talvez por não terem sido suficientemente divertidas, ou por não gerarem prazer ou talvez até pelos participantes acharem que as temáticas abordadas não fazem sentido, não é possível afirmar com certeza e uma análise ainda mais profunda precisaria ser realizada.

No entanto, acreditamos que, tudo isso faz parte do processo de pesquisa e investigação e que os acertos e as falhas servem para construir o conhecimento, visto que, ainda não há respostas a todas essas questões. A importância está em

iniciarmos reflexões sobre a necessidade de falar sobre gênero na escola, falar sobre gênero na família, estimular pensamentos críticos sobre as relações de gênero nas mídias e em outras instituições, entendendo que gênero é um conceito que extrapola o indivíduo, abarca a economia, o Estado, a família, a sexualidade, etc. Para assim, nós tentarmos formar indivíduos mais conscientes e, futuramente, transformar o mundo em um lugar melhor, mais igualitário.

REFERÊNCIAS¹⁴⁵

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. O iluminismo como mistificação das massas. In: **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ARTHURS, Jane. **Television and Sexuality** - Regulations and the Politics of Taste. New York: Open University Press, 2004.
- BACCEGA, Maria Aparecida. **Televisão e Escola**: uma mediação possível? São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do Discurso**: fundamentos semióticos. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. Identidade: entrevista a Benedito Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**: A Experiência vivida. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**: Fatos e Mito. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- BENJAMIM, Walter. **Magia e Técnica, Arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p.112-121.
- BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia**: de Gutenberg à Internet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp. 151-172.
- BUTLER, Judith. **El género en disputa**: el feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós, 2007.
- CASTRO, Lucia Rabello (org.). **Infância e Adolescência na Cultura do Consumo**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 1998.
- CEVASCO, Maria Elisa. **Dez Lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- CHARAUDEAU, Patrick. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, Emília; MACHADO, Ida Lúcia (Orgs.). **As emoções no discurso**. v. 2. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das Mídias**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

¹⁴⁵ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023 (2002).

COOK, Daniel Thomas; KAISER, Susan B. Betwixt and Be Tween: age ambiguity and the sexualization of the female consuming. **Journal of Consumer Culture**, vol. 4(2). Disponível em: <<http://joc.sagepub.com/content/4/2/203.abstract>>. Acesso em 2015-03-10.

DAMME, Elke Van. Gender and sexual scripts in popular US teen series: a study on the gendered discourses in One Tree Hill and Gossip Girl. **Catalan Journal of Communication e Cultural Studies**, vol. 2, nº 1, 2010. Disponível em: <<http://www.ingentaconnect.com/content/intellect/cjcs/2010/00000002/00000001/art00005>>. Acesso em: 2015-02-10.

DONATELLE, Anna. **Marketing Post-Feminism through social media**: fan identification and fashion on Pretty Little Liars. 2014. 107 p. Thesis - University of Wisconsin Milwaukee, 2014.

DRISCOLL, Catherine. **Girls**: feminine adolescence in popular culture and cultural theory. New York: Columbia University Press, 2002.

DRISCOLL, Catherine. Girls Today - Girls, Girl Culture and Girl Studies. *Girlhood Studies* 1(1), Summer 2008: 13–32 **Berghahn Journals**. Disponível em: <https://www.academia.edu/640792/Girls_Today_Girls_Girl_Culture_and_Girl_Studies>. Acesso em: 2015-02-02.

DUARTE, Elizabeth Bastos. Preâmbulo: algumas considerações sobre a ficção televisual brasileira. In: JOST, François. **Do que as séries americanas são sintoma?** Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 11 – 22.

ESQUENAZI, Jean-Pierri. **As séries televisivas**. Lisboa: Edições Texto e Grafia, 2011.

FIORIN, José Luiz. Percurso gerativo do sentido. In: FIORIN, José Luiz. **Elementos da análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso**: mídia e produção de subjetividade. 1996. 297 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS, Porto Alegre.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e educação: em cena, modos de existência jovem. **Revista Educar**. Curitiba, nº 26, p. 17-38, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n26/n26a03.pdf>>. Acesso em: 2015-01-30.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCÍA-MUÑOZ, Núria; FEDELE, Maddalena. Television Fiction Series Targeted at Young Audience: Plots and Conflicts Portrayed in a Teen Series. *Comunicar*, 37, v. XIX, 2011, **Scientific Journal of Media Literacy**, pages 133-140. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-03-05>. Acesso em: 2015-01-14.

GAUNTLETT, David. **Media, Gender and Identity**: an introduction. London: Routledge, 2008.

GILL, Rosalind. Postfeminist media culture: elements of a sensibility. **European Journal of Cultural Studies**, 10 (2). pp. 147-166, 2007. Disponível em: <[http://eprints.lse.ac.uk/2449/1/Postfeminist_media_culture_\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/2449/1/Postfeminist_media_culture_(LSERO).pdf)>. Acesso em: 2015-07-21.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HARRIS, Anita. **Future Girl**: Young Women in the Twenty-First Century. New York: Routledge, 2004.

HARUMI, Priscila; MEDEIROS, Vana. **Guia das séries**: tudo que você precisa saber sobre as mais importantes dos últimos anos. São Paulo: Évora, 2014.

JOST, François. **Do que as séries americanas são sintoma?** Porto Alegre: Sulina, 2012.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da mídia – estudos culturais:** Identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. São Paulo: EDUSC, 2001.

LAURETIS, Tereza de. A Tecnologia do Gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Tendências e Impasses do Feminismo como Crítica da Cultura.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Revista Pró-Posições.** Campinas, v. 19, n° 2(56), maio-ago, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2015-11-05.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. O cinema como pedagogia. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M e VEIGA, Cynthia G. **500 anos de educação no Brasil.** Autêntica: Belo Horizonte, 2011, p. 423-446.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LUSTYIK, Katalin. Vivemos em uma cultura mundial compartilhada? In: MAZARELLA, Sharon; ALEXANDER, Alison... [et al]. **Os jovens e a mídia.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação.** São Paulo: Cortez, 2004.

MAZZARELLA, Sharon R.; PECORA, Norma Odom. **Growing Up Girls - Popular Culture and the Construction of Identity.** New York: Peter Lang Publishing, 1999.

MAZZARELLA, Sharon R. Por que todos estão sempre perseguindo os jovens? O pânico moral em relação aos jovens, à mídia e à cultura. In: MAZZARELLA, Sharon R. (org.). **Os Jovens e a mídia.** Porto Alegre: Artmed, 2009, p 66-85.

MCROBBIE, Angela. Post-feminism and popular culture: Bridget Jones and the new gender regime. In: CURRAN, James; MORLEY, David. **Media and Cultural Theory.** London/New York: Routledge, 2006.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu.** Porto Alegre: Unisinos, 2004.

MESSA, Marcia Rejane. As mulheres só querem ser salvas: produção, texto e recepção de Sex and the City. In: ECOSTEGUY, Ana Carolina D (org.). **Comunicação e Gênero:** a aventura da pesquisa. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2008.

MILNER JR., Murray. **Freaks, Geeks and Cool Kids:** american teenagers, schools and the culture of consumption. New York: Routledge, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Saiba Mais - Programa Mais Educação.** 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>>. Acesso em: 2015-12-15.

MORGAN, Michael. O que os jovens aprendem sobre o mundo ao assistirem televisão? In: MAZARELLA, Sharon; ALEXANDER, Alison... [et al]. **Os jovens e a mídia.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas.** Florianópolis, v. 8, n° 2, p. 9-42, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917>>. Acesso em: 2015-11-08.

PASQUIER, Dominique. **La culture des sentiments**: l'expérience télévisuelle des adolescents. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1999.

PIASSI, Luís Paulo de Carvalho **Interfaces entre Fantasia e Ciência**: Um estudo semiótico do filme —2001: Uma Odisseia no Espaço como modelo de interpretação em perspectiva educacional. 2012. 204 p. Tese (Livre-docência) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. Pequena introdução à semiótica. In: **Semiótica visual**: os percursos do olhar. São Paulo: Contexto, 2004.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres**: Notas sobre a “Economia Política” do Sexo. 1975. Disponível em: <<http://disciplinas.stoa.usp.br/mod/resource/view.php?id=61690>>. Acesso em: 2014-06-30.

SAGAN, Carl. Contato. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2008.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez., 1995, pp. 71-99.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, nº 1, p. 107-116, jan/jun, 2002.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Mídia e Educação. São Paulo: Contexto, 2015.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Processos de socialização, práticas de cultura e legitimidade cultural. **Estudos de Sociologia**. Araraquara, v. 15, nº 28, p. 19-35, 2010.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Sociabilidade Juvenil, mídias e outras formas de controle social. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (orgs.). **Juventudes Contemporâneas**: um mosaico de possibilidade. Belo Horizonte: Editora Pucminas, 2001.

SILVA JR., Gilberto. **De I Love Lucy a Desperate Housewives**: notas sobre a história das séries americanas de TV. Revista de Cinema Contracampo, 2005. Disponível em: <<http://www.contracampo.com.br/69/serieshistoria.htm>>. Acesso em: 2015-11-19.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SNYDERS, Georges. **A Alegria na Escola**. São Paulo: Manole, 1988.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

TOMAZ, Renata. A invenção dos tweens: juventude, cultura e mídia. **INTERCOM** - RBCC. São Paulo, v. 37, nº 2, p. 177-202, jul./dez., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/interc/v37n2/1809-5844-interc-37-02-0177.pdf>>. Acesso em: 2015-10-10.

VIANNA, Cláudia. **Gênero e Diversidade Sexual**: desafios para a prática docente. 2012. Disponível em: <<http://generoeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/desafios-para-a-pratica-docente.pdf>>. Acesso em: 2016-01-15.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza**: Como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Lista de produtos midiáticos que os pré-adolescentes gostam

Do que os pré-adolescentes gostam?

Literatura:

Trilogia Jogos Vorazes; Trilogia Divergente; Saga Crepúsculo; Harry Potter; Percy Jackson; As vantagens de ser invisível; Livros do John Green (“A culpa é das estrelas”, “Cidades de papel”, etc.); Instrumentos Mortais; After (fanfic de One Direction); PS: Eu Te Amo; Se Eu Ficar; A Seleção; Garota Submersa; Simplesmente Acontece; As Crônicas de Nárnia; A Cabana; Academia de Vampiros; Dezesesseis Luas; O Hobbit; O Senhor dos Anéis; Diário de um Banana.

Cinema:

Velozes e Furiosos; Trilogia Jogos Vorazes; Trilogia Divergente; Saga Crepúsculo; Cidades de Papel; X-Men; The Duff; Vingadores; A Culpa é das Estrelas; Civil War; Simplesmente Acontece; Pixels; Deadpool; Batman vs Superman; Esquadrão Suicida; Boneco do Mal; Anabelle; O Caçador e a Rainha do Gelo; Alice Através do Espelho; Sex And The City; Lola; Gente Grande; 10 Coisas Que Eu Odeio Em Você; Professora Sem Classe; Ela é o Cara; Mad Max; Kick Ass.

Séries de TV:

Pretty Little Liars; Once Upon a Time; The Vampire Diaries; Teen Wolf; Supernatural; The Flash; Arrow; Marvel's Agents of SHIELD; The Walking Dead; The Originals; ICarly; Big Time Rush; Drake e Josh; Faking it; Glee; New Girl; Awkward; The Big Bang Theory; Gossip Girl; Prison Break; Grey's Anatomy; Breaking Bad; American Horror Story; Jessica Jones; How I Met Your Mother; Friends; Hannibal; Agent Carter; Two and a half man; Orange is The New Black; How to Get Away with Murder; Skins; Revenge; Shadow Hunters; Orphan Black; Lost; The 100; Daredevil; Grimm; Supergirl; Gotham.

Reality Shows:

The Voice; MasterChef Jr.; Keeping up with Kardashians; Big Brother.

Séries de animação:

Hora de Aventura; Apenas um Show; Family Guy; Os Simpsons; South Park; Gravity Falls; Phineas e Ferb; Scooby Doo.

Música:

One Direction; Justin Bieber; Ed Sheeran; Ariana Grande; Taylor Swift; Fifth Harmony; Miley Cyrus; Demi Lovato; Selena Gomez; Nicki Minaj; Meghan Trainor; Anitta; Avril Lavigne; 5 Seconds of Summer; The Vamps; Adele; Chris Brown; Austin Mahone; Ludmilla; Sean Kingston; Pitbull; Flo Rida; Beyoncé; Bruno Mars; Eminem; Kelly Clarkson; Katy Perry; Carly Rae Jepsen; Melanie Martinez; Sia; Charlie Brown Jr.; Charlie Puth; Omi; Manu Gavassi; Coldplay; Marron 5; Drake; Snoop Dog; Legião Urbana; Rihanna; Enrique Iglesias; The Wanted; Shawn Mendes; Britney Spears; Jason Mraz; Jason Derulo; Sam Smith; Little Mix; Magic.

Games:

Minecraft; League of Legends; World of Warcraft.

Quadrinhos:

Super-heróis; Turma da Mônica Jovem.

Celebridades:

Nina Dobrev; Cara Delevingne; Shailene Woodley; Jennifer Lawrence; Emma Watson; Lucy Hale; Lea Michele; Kristen Stewart; Robert Pattinson; Ian Harding; Ian Somerhalder; Josh Hutcherson; Liam Hemsworth; Johnny Depp; Jensen Ackles; Lily

Collins; Taylor Lautner; Chris Evans; Daniel Radcliffe; Robert Downey Jr.; Scarlett Johansson; Miley Cyrus; Zayn Malik; Harry Styles; Ariana Grande; Justin Bieber; Meghan Trainor; Logan Lerman; Kim Kardashian; Emma Roberts; Evan Peters.

Além disso, os pré-adolescentes gostam de:

Animes¹⁴⁶;

Memes¹⁴⁷;

Youtubers¹⁴⁸;

Fanfics¹⁴⁹.

¹⁴⁶ Animação produzida por estúdios do Japão.

¹⁴⁷ Conceito bastante conhecido e utilizado na internet que faz referencia ao fenômeno de viralização de uma informação, imagens, vídeos, frases, ideias que se espalham rapidamente entre os usuários e ganham muita popularidade.

¹⁴⁸ Youtubers são indivíduos que criam vídeos e os divulgam através de um canal no Youtube, plataforma do Google. Esses vídeos falam basicamente sobre comportamento, moda, cultura, normalmente com um toque de humor. Atualmente, são considerados, por muitos, os novos formadores de opinião de crianças e adolescentes.

¹⁴⁹ São narrativas ficcionais escritas e divulgadas por fãs, que se apropriam de enredos e personagens de determinado produto midiático, com o objetivo de criar um universo paralelo ao original, sem que se almeje a obtenção de lucros.

APÊNDICE B – TCLE (2015)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, do projeto BANCA DA CIÊNCIA NA ESCOLA, gostaríamos de convidá-lo a participar das pesquisas que serão realizadas durante as atividades desenvolvidas pelo projeto durante o período abaixo especificado. O projeto é desenvolvido sob responsabilidade do professor Luís Paulo de Carvalho Piassi pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo – USP Leste, situada à Rua Arlindo Bettio, 1000 – Edifício A2 – Sala T08 – Fone (11) 3091-8192 Ermelino Matarazzo – CEP 03828-000, e com estudantes de ensino médio, graduação, mestrado e doutorado vinculados ao grupo de pesquisa. O projeto prevê a realização de atividades didáticas em quatro frentes: (1) E.M.M.A. – Estudos sobre a Mulher e as Minorias na Arte-Ciência; (2) L.Y.R.A. – Laboratório Investigativo de Robótica e Astronáutica; (3) L.U.C.I.A. – Leituras Universais e Criatividade na Investigação da Arte-Ciência e (4) R.I.T.A. – Ritmos na Investigação da Tecnologia na Arte-Ciência. O objetivo dessa pesquisa-ação é o aperfeiçoamento de práticas educativas no ambiente escolar por meio do desenvolvimento de atividades com temas de ciências naturais, planejadas em conjunto e supervisionadas pela professora responsável, com a devida autorização da direção da unidade escolar e da Secretaria de Educação a ela vinculada, conforme especificado abaixo. A fim de resguardar os direitos de todos os participantes listamos as condições a serem obedecidas durante a realização da pesquisa:

1. O presente documento possui duas páginas e será impresso em frente e verso, rubricado em todas as páginas e assinado na página final. O participante ou seu responsável legal receberá uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
2. O participante ou seu responsável legal será esclarecido sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador ou pela equipe escolar.
3. Os riscos envolvidos na pesquisa são aqueles normalmente decorrentes de atividades didáticas realizadas no contexto escolar, dentro ou fora de sala de aula, e incluem possíveis desconfortos gerados pela exposição e confronto de diferentes ideias e valores favorecidos pela natureza das atividades educativas propostas. Em todos os casos, as situações serão mediadas pela professora da escola responsável pela turma, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela escola e pela secretaria da educação e previamente informada às famílias.
4. Não serão divulgados por qualquer meio os nomes nem qualquer informação que permita a identificação dos participantes da pesquisa nem de seus responsáveis legais.
5. A finalidade do projeto é estritamente científica e não prevê, entre as partes envolvidas, nenhum tipo de pagamento, despesa, contrapartida, vantagem ou de relação comercial, bem como nenhuma forma de cessão de direitos de autoria ou de imagem.
6. Os participantes ou seus responsáveis legais têm direito a ressarcimento de eventuais despesas não previstas realizadas em virtude da pesquisa ou dela decorrentes, sendo o pagamento realizado por meio da coordenação do projeto.
7. Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.
8. Os membros da equipe de pesquisa que terão contato com os participantes estão cientes das presentes condições e assinaram um documento de observância e concordância, disponível para consultas.
9. A coleta de dados para a pesquisa será realizada exclusivamente durante a realização das atividades e poderão ser realizadas somente por fotografias, filmagens, gravações e transcrições de falas dos participantes em atividade, bem como pelo registro de seus textos, desenhos e trabalhos manuais realizados durante as atividades. Não são realizadas quaisquer outras formas de coleta de dados.

10. As crianças terão contato com pessoal da equipe do projeto exclusivamente na presença da professora responsável pela turma, em circunstâncias estritamente relacionadas ao desenvolvimento pedagógico de aula ou de atividades didáticas extraclasse previstas no planejamento escolar ou autorizadas pela escola. Os responsáveis podem solicitar a qualquer momento informações pertinentes a respeito das pessoas envolvidas na pesquisa. Não haverá nenhuma outra forma de contato das crianças com a equipe de pesquisadores.
11. Os participantes terão contato e farão uso de materiais de caráter estritamente didático, pedagógico, cultural e recreativo fornecidos pela equipe de pesquisa, unicamente por intermédio ou supervisão da professora responsável, e por ela previamente aprovados, tais como brinquedos, materiais escolares (tintas, pincéis, papéis, isopor), jogos, livros, filmes, músicas, jogos eletrônicos, programas de computador, dispositivos eletrônicos (tablets, computadores, televisores, câmeras, instrumentos musicais, aparelhos sonoros, brinquedos), materiais didático-laboratoriais previamente certificados e verificados em sua adequação quanto à segurança e à classificação etária em relação à idade da criança.
12. Nenhum tipo de material, produto ou recurso será exibido, oferecido, prometido ou fornecido pela equipe de pesquisa de forma permanente ou temporária à criança, exceto aqueles previstos no item anterior, com a devida anuência da professora, estritamente durante o período previsto para a realização das atividades.
13. Os responsáveis legais podem a qualquer momento vetar o contato e uso das crianças com qualquer material fornecido pela equipe de pesquisa.
14. As imagens, gravações e transcrições coletadas somente poderão ser exibidas, na íntegra ou modificadas, e sem a identificação nominal dos participantes, em produções de caráter estritamente científico (relatórios, teses, projetos, artigos e pôsteres) e produções com finalidade de divulgação pública institucional das ações do projeto, em caráter estritamente científico, gratuito e não comercial e apenas quando autorizadas pelo coordenador do projeto. Nenhuma outra forma de exibição será realizada.
15. Os participantes ou seus responsáveis legais poderão ter acesso a qualquer momento a qualquer material documental, impresso ou videográfico que inclua imagens ou voz dos participantes, ainda que modificadas, podendo vetar seu uso ou divulgação, mediante solicitação formal escrita.

DADOS DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Local de Realização: _____

Endereço: _____

Data de início: ____/____/____ Data de encerramento: ____/____/____

Professora Responsável: _____

PARTICIPANTE DA PESQUISA

Nome do aluno: _____

Nome do responsável: _____

R.G. do responsável: _____ Telefone: (____) _____

Assinatura do responsável: _____

APÊNDICE C – Relatório final para alunos de graduação**Relatório Final - GRADUAÇÃO****E.M.M.A.**

NOME:	
VÍNCULO COM O PROJETO	☐ PROFESSORA/COORDENADORA ☐ GRADUANDO ☐ PÓS-GRADUANDO
UNIVERSIDADE OU ESCOLA DE VÍNCULO:	
BOLSA	☐ NOVOS TALENTOS ☐ PIBID-USP ☐ USP ENSINAR COM PESQUISA ☐ USP APRENDER COM CULTURA ☐ CNPq – PIBIC/PIBITI

1. DESCRIÇÃO DO PROJETO

Fazer uma pequena introdução, falar sobre o projeto de forma geral, seus objetivos, forma de funcionamento, etc.

2. REFERENCIAIS

Especificar aqui os principais referenciais teóricos utilizados pelo grupo.

3. REUNIÕES DE ESTUDO, PESQUISA E ANÁLISE DE MATERIAIS

Falar sobre as reuniões, como era o funcionamento das reuniões, o que era discutido, como as tarefas eram divididas nas reuniões, como os materiais eram escolhidos e analisados, etc.

4. PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS

Pontuar como as atividades didáticas eram planejadas e desenvolvidas. Especificar as atividades que foram planejadas durante o semestre.

5. APLICAÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS

Falar sobre a aplicação das atividades, especificar as atividades que, de fato, foram aplicadas. Refletir sobre as atividades que você participou, falar aquilo foi planejado, o que de fato ocorreu, em quais locais as aplicações que você participou foram realizadas e outras informações pertinentes.

6. PRODUÇÃO ACADÊMICA

Usar esse campo apenas se você produziu algo acadêmico durante sua participação, como artigos científicos, trabalhos para eventos, etc.

7. DIFICULDADES ENCONTRADAS

Especificar quais foram as dificuldades encontradas pelo grupo de intervenção, tanto nas reuniões quanto nas aplicações, etc.

8. CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO PARA SUA FORMAÇÃO

De que maneira a participação neste projeto contribuiu para a sua formação pessoal e acadêmica?

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APÊNDICE D – Ficha de Atividade

Ficha de Atividade EMMA – Estudos sobre a Mulher e as Minorias na Arte-Ciência

Tema
Objetivos
Idade
Número de participantes
Duração
Materiais
Implementação passo-a-passo

Tópicos para debate
Documentos de apoio (se houver)

APÊNDICE E – Relatório da Atividade Aplicada

Relatório de Aplicação de Atividade EMMA – Estudos sobre a Mulher e as Minorias na Arte-Ciência

NOME:	
VÍNCULO COM O PROJETO	☐ PROFESSORA/COORDENADORA ☐ GRADUANDO ☐ PÓS-GRADUANDO
UNIVERSIDADE OU ESCOLA DE VÍNCULO:	
BOLSA	☐ NOVOS TALENTOS ☐ PIBID-USP ☐ USP ENSINAR COM PESQUISA ☐ USP APRENDER COM CULTURA ☐ CNPq – PIBIC/PIBITI

1. Nome da escola aplicada:

2. Professora responsável:

3. Data da aplicação:

4. Nome da atividade aplicada:

5. Descrição da atividade aplicada

(Descreva as etapas da atividade desenvolvida, incluindo conteúdos, materiais e procedimentos).

6. Eventos verificáveis que guiarão a coleta e análise de dados

N	Eventos verificáveis	Verificado
1	Os participantes demonstram interesse explícito e espontâneo nos temas em debate.	
2	Os participantes discutem temas propostos de forma espontânea.	
3	Os participantes propõem questões que levam as discussões a âmbitos, não necessariamente previstos, mas relacionados ao tema.	
4	Os participantes estabelecem relações com exemplos, situações ou informações por eles adquiridos em ambiente extraescolar.	
5	Os participantes estabelecem relações com exemplos, situações ou informações por eles adquiridos em ambiente escolar.	
6	Os participantes manifestam dúvidas conceituais que são objeto de discussão com seus pares.	
7	Os participantes debatem com posições claras temas de ordem social, política, ética ou moral.	
8	Os participantes mencionam à classe ou ao professor materiais sobre temas científicos ou sociopolíticos abordados em aula.	
9	Os participantes fazem perguntas ao professor sobre detalhes ou termos mais complicados da discussão proposta.	

6.1. Outros eventos verificáveis

(Descreva outros eventos não listados acima que apareceram na atividade aplicada).

7. Análise da atividade aplicada

(Descreva o desenvolvimento da atividade na turma aplicada e os resultados obtidos).

8. Dificuldades encontradas

(Liste dificuldades e possíveis aprimoramentos para a reaplicação da atividade).

Comentários finais

APÊNDICE F – TCLE (2016)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, do projeto BANCA DA CIÊNCIA NA ESCOLA, gostaríamos de convidá-lo a participar das pesquisas que serão realizadas durante as atividades desenvolvidas pelo projeto durante o período abaixo especificado. O projeto é desenvolvido sob responsabilidade do professor Luís Paulo de Carvalho Piassi pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo – USP Leste, situada à Rua Arlindo Bettio, 1000 – Edifício A2 – Sala T08 – Fone (11) 3091-8192 Ermelino Matarazzo – CEP 03828-000, e com estudantes de ensino médio, graduação, mestrado e doutorado vinculados ao grupo de pesquisa. O projeto prevê a realização de atividades didáticas em seis frentes: (1) D.I.A.N – Debates e Investigações sobre Animais e Natureza; (2) E.M.M.A – Estudos sobre a Mulher e as Minorias na Arte-Ciência; (3) L.Y.R.A – Laboratório Investigativo de Robótica e Astronáutica; (4) L.U.C.I.A – Leituras Universais e Criatividade na Investigação da Arte-Ciência; (5) M.A.R.I.A – Manifestações da Alegria e do Riso na Investigação da Arte-Ciência e (6) R.I.T.A. – Ritmos na Investigação da Tecnologia na Arte-Ciência. O objetivo dessa pesquisa-ação é o aperfeiçoamento de práticas educativas no ambiente escolar por meio do desenvolvimento de atividades com temas de ciências naturais, planejadas em conjunto e supervisionadas pela professora responsável, com a devida autorização da direção da unidade escolar e da Secretaria de Educação a ela vinculada, conforme especificado abaixo. A fim de resguardar os direitos de todos os participantes listamos as condições a serem obedecidas durante a realização da pesquisa:

1. O presente documento possui duas páginas e será impresso em frente e verso, rubricado em todas as páginas e assinado na página final. O participante ou seu responsável legal receberá uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
2. O participante ou seu responsável legal será esclarecido sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador ou pela equipe escolar.
3. Os riscos envolvidos na pesquisa são aqueles normalmente decorrentes de atividades didáticas realizadas no contexto escolar, dentro ou fora de sala de aula, e incluem possíveis desconfortos gerados pela exposição e confronto de diferentes ideias e valores favorecidos pela natureza das atividades educativas propostas. Em todos os casos, as situações serão mediadas pela professora da escola responsável pela turma, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela escola e pela secretaria da educação e previamente informada às famílias.
4. Não serão divulgados por qualquer meio os nomes nem qualquer informação que permita a identificação dos participantes da pesquisa nem de seus responsáveis legais.
5. A finalidade do projeto é estritamente científica e não prevê, entre as partes envolvidas, nenhum tipo de pagamento, despesa, contrapartida, vantagem ou de relação comercial, bem como nenhuma forma de cessão de direitos de autoria ou de imagem.
6. Os participantes ou seus responsáveis legais têm direito a ressarcimento de eventuais despesas não previstas realizadas em virtude da pesquisa ou dela decorrentes, sendo o pagamento realizado por meio da coordenação do projeto.
7. Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.
8. Os membros da equipe de pesquisa que terão contato com os participantes estão cientes das presentes condições e assinaram um documento de observância e concordância, disponível para consultas.
9. A coleta de dados para a pesquisa será realizada exclusivamente durante a realização das atividades e poderão ser realizadas somente por fotografias, filmagens, gravações e transcrições de falas dos participantes em atividade, bem como pelo registro de seus textos, desenhos e trabalhos manuais realizados durante as atividades. Não são realizadas quaisquer outras formas de coleta de dados.

10. As crianças terão contato com pessoal da equipe do projeto exclusivamente na presença da professora responsável pela turma, em circunstâncias estritamente relacionadas ao desenvolvimento pedagógico de aula ou de atividades didáticas extraclasse previstas no planejamento escolar ou autorizadas pela escola. Os responsáveis podem solicitar a qualquer momento informações pertinentes a respeito das pessoas envolvidas na pesquisa. Não haverá nenhuma outra forma de contato das crianças com a equipe de pesquisadores.
11. Os participantes terão contato e farão uso de materiais de caráter estritamente didático, pedagógico, cultural e recreativo fornecidos pela equipe de pesquisa, unicamente por intermédio ou supervisão da professora responsável, e por ela previamente aprovados, tais como brinquedos, materiais escolares (tintas, pincéis, papéis, isopor), jogos, livros, filmes, músicas, jogos eletrônicos, programas de computador, dispositivos eletrônicos (tablets, computadores, televisores, câmeras, instrumentos musicais, aparelhos sonoros, brinquedos), materiais didático-laboratoriais previamente certificados e verificados em sua adequação quanto à segurança e à classificação etária em relação à idade da criança.
12. Nenhum tipo de material, produto ou recurso será exibido, oferecido, prometido ou fornecido pela equipe de pesquisa de forma permanente ou temporária à criança, exceto aqueles previstos no item anterior, com a devida anuência da professora, estritamente durante o período previsto para a realização das atividades.
13. Os responsáveis legais podem a qualquer momento vetar o contato e uso das crianças com qualquer material fornecido pela equipe de pesquisa.
14. As imagens, gravações e transcrições coletadas somente poderão ser exibidas, na íntegra ou modificadas, e sem a identificação nominal dos participantes, em produções de caráter estritamente científico (relatórios, teses, projetos, artigos e pôsteres) e produções com finalidade de divulgação pública institucional das ações do projeto, em caráter estritamente científico, gratuito e não comercial e apenas quando autorizadas pelo coordenador do projeto. Nenhuma outra forma de exibição será realizada.
15. Os participantes ou seus responsáveis legais poderão ter acesso a qualquer momento a qualquer material documental, impresso ou videográfico que inclua imagens ou voz dos participantes, ainda que modificadas, podendo vetar seu uso ou divulgação, mediante solicitação formal escrita.

DADOS DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Local de Realização: _____

Endereço: _____

Data de início: ____/____/____ Data de encerramento: ____/____/____

Professora Responsável: _____

PARTICIPANTE DA PESQUISA

Nome do aluno: _____

Nome do responsável: _____

R.G. do responsável: _____ Telefone: (____) _____

Assinatura do responsável: _____

APÊNDICE G – Lista de Nomes Fictícios

Tabela 1 – Nomes fictícios das crianças participantes

		F1	F2	M1	M2
1	A	ANA	AMANDA	ARTUR	ANDRÉ
2	B	BRUNA	BEATRIZ	BRUNO	BRENO
3	C	CAMILA	CAROLINA	CAIO	CARLOS
4	D	DANIELA	DÉBORA	DIEGO	DANILO
5	E	ÉRICA	ELAINE	ERIC	ENZO
6	F	FERNANDA	FLÁVIA	FERNANDO	FLÁVIO
7	G	GABRIELA	GIOVANA	GABRIEL	GUILHERME
8	H	HELENA	HELOÍSA	HENRIQUE	HUGO
9	I	ISABELA	ISADORA	IGOR	IAN
10	J	JÚLIA	JÉSSICA	JOÃO	JOSÉ
11	K	KÁTIA	KELLY	KEVIN	KLAUS
12	L	LAURA	LARISSA	LUCAS	LEONARDO
13	M	MARIANA	MANUELA	MIGUEL	MATEUS
14	N	NATALIA	NAIARA	NICOLAS	NUNO
15	O	OLÍVIA	OLGA	OTÁVIO	OSCAR
16	P	PATRICIA	PRISCILA	PEDRO	PAULO
17	R	RENATA	RAFAELA	RAFAEL	RODRIGO
18	S	SABRINA	SOFIA	SAMUEL	SAULO
19	T	TAÍS	TALITA	TIAGO	TOMÁS
20	V	VANESSA	VITÓRIA	VITOR	VINICIUS

Tabela 2 – Nomes fictícios de monitoras(es), professoras(es) participantes

		F1	F2	M1	M2
1	A	ÂNGELA	ADRIANA	ALEXANDRE	ANTÔNIO
2	B	BERENICE	BERNADETE	BENEDITO	BALTAZAR
3	C	CECILIA	CRISTINA	CÉSAR	CELSO
4	D	DIANA	DEISE	DOUGLAS	DIONÍSIO
5	E	ESTER	ELISA	EDSON	ERNESTO
6	F	FÁTIMA	FABIANA	FRANCISCO	FIRMINO
7	H	HILDA	HANNA	HÉLIO	HUMBERTO
8	I	IVETE	IARA	ISRAEL	ÍTALO
9	J	JOANA	JAQUELINE	JOAQUIM	JORGE
10	M	MARIA	MÁRCIA	MARCOS	MAURO
11	N	NAIR	NEIDE	NELSON	NIVALDO
12	O	ODETE	OFÉLIA	ORLANDO	OLAVO
13	R	REGINA	ROSA	RAUL	RAIMUNDO
14	S	SANDRA	SÔNIA	SÍLVIO	SANTIAGO
15	T	TÂNIA	TEREZA	TIMÓTEO	TRAJANO

APÊNDICE H – Questionário

Você assiste a programas na TV? () Sim () Não

Quanto tempo por dia aproximadamente você assiste a TV? _____

Quais seus programas preferidos?

Você assiste a filmes, séries, desenhos animados e vídeos na internet?

() Sim () Não

Na internet, a que você mais gosta de assistir?

Você assiste a seriados? () Sim () Não

Quais seriados?

Você assiste a séries que mostram a vida dos adolescentes? () Sim () Não

Quais?

Sobre as séries que você gosta (marque um X nas frases com as quais você concorda):

() Elas mostram os jovens como eles são.

() Elas mostram jovens como eu.

() Elas mostram jovens diferentes dos que eu conheço, mas com os quais eu gostaria de parecer.

() Elas me mostram exatamente aquilo que eu gostaria que elas mostrassem.

Qual é sua série favorita? _____. Desta série:

Qual a sua personagem feminina preferida? _____

Por quê? _____

Qual o seu personagem masculino preferido? _____

Por quê? _____

Qual a personagem feminina que você mais detesta? _____

Por quê? _____

Qual o personagem masculino que você mais detesta? _____

Por quê? _____

Você tem a impressão que o que acontece nessa série pode ocorrer também na realidade?
Justifique.

Qual a sua idade? _____

Marque a melhor resposta: () Menina () Menino

APÊNDICE I – Imagens de séries televisivas apresentadas aos participantes

Séries Teen

90210

Awkward

Buffy The Vampire Slayer

Dawson's Creek

Faking It

Felicity

Frecks and Geeks

Girls

Glee

Gossip Girl

Hellcats

Misfits

My Mad Fat Diary

My So-Called Life

New Girl

One Tree Hill

Pretty Little Liars

Roswell

Skins US

Skins

Suburgatory

Teen Wolf

The Carrie Diaries

The Lying Game

The O.C.

The Secret Circle

The Secret Life of the American Teenager

The Vampire Diaries

Veronica Mars

ANEXOS

ANEXO A – Questionário retirado do livro “*La culture des sentiments*” de Dominique Pasquier

Annexe

Questionnaire de l'enquête

1) As-tu la télévision chez toi ? ☐ OUI ☐ NON

2) La regardes-tu plusieurs fois par semaine ? ☐ OUI ☐ NON

3) Connais-tu des séries de télévision qui parlent de collégiens, de lycéens ou d'étudiants ? ☐ OUI ☐ NON

4) Lesquelles ?

5) Quelles sont celles que tu regardes régulièrement ?

6) Ces séries te plaisent (mets une croix à côté des phrases avec lesquelles tu es d'accord) :

- elles te montrent comment se parlent les jeunes
- elles te montrent des jeunes comme toi
- elles te montrent des jeunes différents de ceux que tu connais et auxquels tu voudrais ressembler
- elles te montrent des jeunes qui s'entendent bien
- elles te montrent comment sont les parents et les professeurs
- elles te les montrent tels que tu aimerais qu'ils soient

7) Parmi ces séries qui parlent de collégiens ou d'étudiants, quelle est ta série préférée ?

8) Dans cette série quel est ton personnage préféré ?

Nom du personnage :

Titre de la série :

226

ANNEXE

- 9) Explique ce qui te plaît chez ce personnage :
- 10) Dans cette série quel est le personnage qui te déplaît le plus ?
Nom du personnage :
Titre de la série :
Explique ce qui te déplaît chez ce personnage :
- 11) As-tu l'impression que ce qui se passe dans cette série pourrait se passer ainsi dans la réalité ?
Pourquoi ?
- 12) As-tu des critiques à faire à cette série ?
Écris tes critiques :
- 13) Indique ton âge :
Coche la bonne réponse : ☐ Fille ☐ Garçon