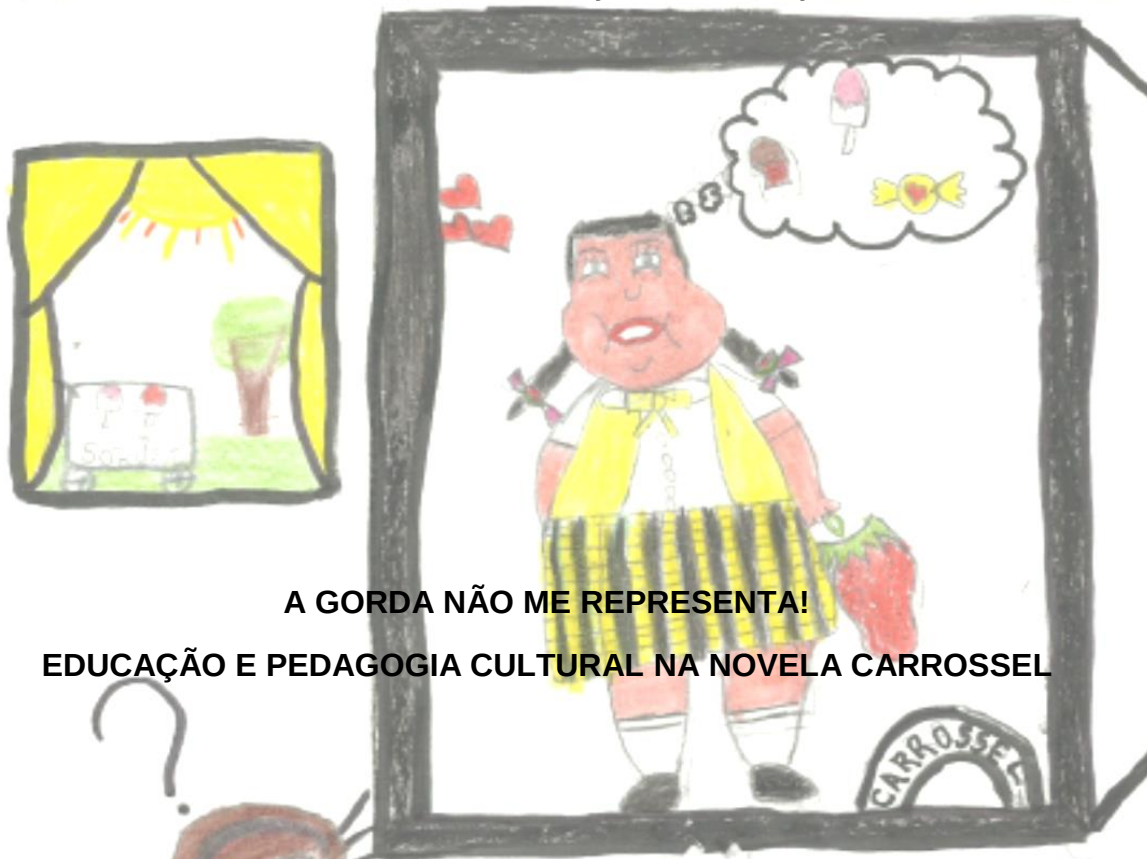


UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO



A GORDA NÃO ME REPRESENTA!
EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA CULTURAL NA NOVELA CARROSSEL



GIANE RODRIGUES DE SOUZA DE ANDRADE

MARINGÁ

2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

A GORDA NÃO ME REPRESENTA!
EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA CULTURAL NA NOVELA CARROSSEL

GIANE RODRIGUES DE SOUZA DE ANDRADE

MARINGÁ
2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

A GORDA NÃO ME REPRESENTA!
EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA CULTURAL NA NOVELA CARROSSEL

Dissertação apresentada por Giane Rodrigues de Souza de Andrade, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Prof^ª. Dra. : Teresa Kazuko Teruya.

MARINGÁ

2015

GIANE RODRIGUES DE SOUZA DE ANDRADE

A GORDA NÃO ME REPRESENTA!

EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA CULTURAL NA NOVELA CARROSSEL

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr.^a Teresa Kazuko Teruya (Orientadora) – UEM/PR;

Prof^a. Dr.^a Denise Rosana da Silva Moraes – UNIOESTE - Foz do Iguaçu;

Prof^a. Dr.^a Verônica Müller – UEM/PR.

28 de Abril de 2015

Dedico este trabalho aos meus familiares, pelo apoio incondicional e a todos aqueles que enxergam almas ao invés de corpos.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas estiveram comigo nos momentos em que mais precisei, incentivando-me e oferecendo o apoio. Sinto-me muito feliz por poder agradecer, especialmente:

- a Deus, pelo dom da vida, por me iluminar e permitir que tudo fosse realizado;
- aos meus pais Vitória e Edmundo, que como exemplos de virtude e perseverança me encorajam todos os dias;
- ao meu amado esposo Renato, pela compreensão e incentivo ao longo da minha trajetória;
- aos meus abençoados filhos Renato Júnior e Riane, pela cumplicidade, pelo carinho e pela motivação diária, pois eles são as melhores partes de mim;
- ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, pela oportunidade de investigar e problematizar a Educação;
- à minha querida orientadora, Prof.^a Dra. Teresa Kazuko Teruya, por me proporcionar os caminhos investigativos e pela confiança depositada;
- à Banca de Seleção - composta pela Prof.^a Dra. Geiva Carolina Calsa, Prof.^a Dra. Olinda Teruko Kajihara e Prof.^a Dra. Luciana Caetano, pela escolha para a entrevista;
- às professoras Dra. Maria Cristina Gomes Machado e Dra. Elma Júlia Gonçalves de Carvalho, por direcionarem, com sabedoria, o meu percurso;
- à Banca de Qualificação e de Defesa - composta pelas professoras Dra. Verônica Müller, Dra. Denise Rosana da Silva Moraes, Dra. Eliane Maio e Dra. Fatima

Aparecida de Souza Francioli -, pela disponibilidade da leitura e pelas contribuições que enriqueceram a minha pesquisa;

- aos amigos e amigas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura (GEPAC), por tornarem a minha caminhada mais reflexiva e provocarem inúmeras aprendizagens, especial à Prof.^a Dra. Geiva Calsa, por quem tenho uma grande admiração;

- ao Hugo e à Márcia, da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, pela competência, pela atenção e pelo apoio incondicional;

- aos meus incomparáveis amigos João Paulo Baliscei, Vinícius Stein e as minhas amigas Karina Deolindo, Lusineide Lopes e Ivone Tada pelo fato de existirem e tornarem a minha vida mais produtiva.

“O universo visual exerce pedagogias, pois as imagens nos ensinam a olhar as situações sociais e nos educam” (NUNES, 2010, p. 174).

ANDRADE, Giane Rodrigues de Souza. **A GORDA NÃO ME REPRESENTA! EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA CULTURAL NA NOVELA CARROSSEL**. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof^a. Dra. Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2015.

RESUMO

A televisão é um produto da Indústria Cultural que oferece artefatos destinados à sociedade e no qual se concretizam sonhos e/ou se criam estereótipos nas novelas, nos programas, nos telejornais. No âmbito escolar, os conteúdos televisivos propagam valores, atitudes e estilos de comportamentos que orientam as condutas sociais. Neste contexto, a presente dissertação problematiza as representações da obesidade infantil feminina construídas pelas pedagogias culturais da novela “Carrossel”. O objetivo principal consistiu em analisar as representações que a mídia televisiva oferece sobre obesidade infantil feminina promovida pelas pedagogias culturais da referida novela por meio da personagem Laura. Para tanto, realizei uma pesquisa documental e investigação bibliográfica. Utilizei os capítulos da novela como instrumento de coleta. Como critério de escolha, fiz o recorte dos cinco primeiros episódios, considerando que os personagens são apresentados ao público nos primeiros capítulos da novela. Posteriormente, selecionei e descrevi as falas e as imagens que apresentaram a personagem Laura como uma aluna com peso acima do normal, romântica e que adorava comer. Por meio dos “Modos de Endereçamento” (ELLSWORTH, 2001), analisei os modos de ser, de ver e de produzir representações da obesidade infantil feminina construídas pelas pedagogias culturais da novela Carrossel, com base nos/as autores/as dos Estudos Culturais. As reflexões teóricas, fundamentadas nos estudos de Bhaba (1998); Martins (2006); Hall (2007); Woodward (2007); Silva (2007); Bonin e Silveira (2010); Nunes (2010); Matos; Zoboli; Mezzaroba (2012) - permitiram desenvolver três eixos analíticos: Os eixos: 1º - Laura e os estereótipos da comida: *“Eu gosto mais do recreio!”*; 2º - Laura e o corpo como diferença: *“Vaza daí, oh porpeta!”*; e 3º - Laura e a construção de identidade: *“Isso é tão romântico!”*. As análises mostraram que a personagem Laura é apresentada como a representação da gorda, por meio dos estereótipos da comida, do corpo obeso marcado como diferença e da construção de uma identidade legitimada por comportamentos compulsivos. Minha conclusão foi que a mídia televisiva oferece pedagogias culturais sobre as representações de obesidade infantil feminina que instauram modos de ser e produzem conhecimento, mas permite desvelar um caminho para refletir sobre a identidade, a diferença, a padronização dos corpos e a naturalização dos acontecimentos, e revelar uma violência simbólica, com o intuito de desestabilizar verdades, desconstruir conceitos e mostrar a outros/as educadores/as que existem possibilidades de pensarmos e olharmos de outras formas as culturas silenciadas que envolvem a Educação.

Palavras-chave: Educação; Estudos Culturais; mídia; formação docente; identidade; obesidade infantil.

ANDRADE, Giane Rodrigues de Souza. **THE FAT DOES NOT REPRESENT ME! EDUCATION AND CULTURAL PEDAGOGY IN THE CAROUSEL NOVEL**. 109 f . Dissertation (Master of Education) - State University of Maringa . supervisor: Prof. . Dra . Teresa Kazuko Teruya .Maringa , 2015 .

ABSTRACT

The television is one of the Cultural Industry products that offers articles intended to society, which are realized in dreams are realized and/or create stereotypes in novels, in the programs, on the TV news. On educational scope, the television content propagate values, attitudes and behavior styles that guide social behavior. In this context, this thesis discusses: Which female childhood obesity representations are offered by cultural pedagogies in Carousel novel? The main objective was to analyze the representations that the television media offers on female childhood obesity promoted by the cultural pedagogies in the novel Carousel, through the character Laura. Therefore, I did a documentary research and literature search. I used the chapters of the novel as collection instrument. As a criterion of choice made the cut of the first five episodes, considering the characters that are presented to the public in the early chapters of the novel. Posteriorly, I selected and described the words and images that showed the Laura character as a student overweight, romantic and who loved to eat. By means of the Modos de Endereçamento (ELLSWORTH, 2001), I analyzed the ways of being, to see and to produce representations of female childhood obesity offered by cultural pedagogies Carousel novel, based on the authors of Cultural Studies. The theoretical reflections based on the studies of Bhaba (1998); Martins (2006); Hall (2007); Woodward (2007); Silva (2007); Bonin e Silveira (2010); Nunes (2010); Matos; Zoboli; Mezzaroba (2012), allowed the development of three analytical axes: the axes 1° Laura and stereotypes of food: - "I like the playground!"; 2° Laura and the body as difference: - "Get out of here, porpeta!" e 3° Laura and the construction of identity: - "That's so romantic!". The analysis showed that the Laura character is presented as the representation of fat, through food stereotypes, the obese body marked the difference and the construction of a legitimate identity by compulsive behaviors. Therefore, concluded that the television media offer cultural pedagogies on childhood obesity representations female that establish ways of being and produce knowledge, but it is possible to reveal a path to reflect on the identity, the difference, the standardization of bodies, the naturalization of events and reveal a symbolic violence. And the aim is to destabilize truths, deconstruct concepts and disturb other educators that there are possibilities of thinking and look for other ways the silenced cultures involving Education.

Key words: Education; Cultural Studies; Media; Teacher Training; Identity; Childhood obesity.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Primeira aparição da personagem Laura.....	56
Figura 2: Laura respondendo à chamada.....	57
Figura 3: Laura saboreando seu lanche.....	58
Figura 4: O lanche sinaliza que Laura está no recreio.....	59
Figura 5: Laura é observada pela professora.....	60
Figura 6: Laura preocupada com o lanche.....	61
Figura 7: Laura destaca que sua barriga está roncando.....	61
Figura 8: Laura declara que gosta da hora do recreio.....	62
Figura 9: Paulo debochando da Laura.....	63
Figura 10: Paulo pede desculpas a Laura.....	66
Figura 11: Laura é observada por Maria Joaquina.....	67
Figura 12: Laura é interpelada pela professora.....	69
Figura 13: Laura compartilha seu lanche.....	70
Figura 14: Laura é ofendida por Paulo.....	71
Figura 15: Laura revela que é romântica.....	73
Figura 16: A professora Helena e as alunas no recreio.....	74
Figura 17: Laura reprova a atitude da Valéria.....	75

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. TRAJETOS TEÓRICOS DA PESQUISA.....	22
2.1. A IDENTIDADE E A DIFERENÇA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	26
2.2. O PESO DO CORPO DIFERENTE.....	35
2.3. A NOVELA COMO PEDAGOGIA CULTURAL.....	43
3. CAMINHOS ENDEREÇADOS	51
3.1. OLHARES DESCRITIVOS.....	51
3.2. OS MODOS DE ENDEREÇAMENTO: A GORDA REPRESENTADA PELA NOVELA CARROSSEL.....	55
3.2.1. Laura e os estereótipos da comida: - <i>Eu gosto mais do recreio!</i>	56
3.2.2. Laura e o corpo como diferença: - <i>Vaza daí, oh porpeta!</i>	65
3.2.3. Laura e a construção de identidade: - <i>Isso é tão romântico!</i>	72
4. (IN) FORMAÇÃO DOCENTE: OUTRAS FORMAS DE ENSINAR.....	77
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	101

INTRODUÇÃO

Meu interesse pelo estudo do corpo foi se construindo por meio das minhas experiências na infância, mas somente despertado no Mestrado e na minha convivência com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultural - GEPAC (UEM), coordenado pela Prof^a Dr.^a Teresa Kazuko Teruya e pela Prof.^a Dr.^a Geiva Carolina Calsa. As leituras compartilhadas neste grupo aproximam-se dos Estudos Culturais, das Representações de Identidade e Diferença, das mídias e das Pedagogias Culturais. As reflexões sobre as representações de identidade e diferença do corpo gordo e dos processos culturais que legitimam os discursos da mídia contribuíram para pensar o problema de investigação desta dissertação.

Desde a minha infância, e depois como pedagoga na Educação Básica por 10 anos, convivi com alunos(as) que manifestavam atitudes e expressões oriundas de personagens de novela. Para tratar sobre as representações de obesidade infantil feminina presentes na mídia televisiva, esta dissertação analisa as falas e as imagens selecionadas da personagem Laura na novela Carrossel, a fim de problematizar as representações do corpo feminino gordo presentes na personagem infantil.

Na década de 1990, a novela mexicana Carrossel foi produzida pela Televisa e transmitida no Brasil pela emissora de televisão aberta SBT e alcançou sucesso de audiência. Na época, minhas características físicas se assemelhavam à da personagem Laura, que era uma aluna como peso acima do normal e romântica, e adorava comer. O que ocorria com ela se refletia em mim, pois a novela reproduzia situações e conflitos vivenciados pelos personagens no ambiente escolar como uma representação dos(as) alunos(as) daquela época. Foram vários episódios que marcaram cada vez mais a forma como eu me olhava.

Na fase da adolescência fiz vários regimes, porém era difícil, uma vez que o processo de emagrecimento era lento e a ansiedade aumentava a vontade de comer, e isto geralmente me fazia desanimar. Apesar disso tive alguns sucessos, mas manter o peso era difícil.

Minha angústia me levava a perguntar-me: por que sou tão gorda e feia? Por que ninguém quer ser amigo ou amiga de uma gorda? Meu peso, na opinião dos

meus familiares, não era problema de saúde, tampouco trazia preocupações; na verdade, ser gordinha significava ser uma pessoa saudável. Todo esse desconforto estava ligado ao padrão ideal de corpo e de aceitação pessoal. Era uma identidade que eu não queria assumir, porque me sentia diferente e excluída por ser colocada na condição de anormal.

As aulas de Educação Física e as apresentações de dança eram situações tensas, pois demarcavam quanto a identidade e a diferença me interpelavam, principalmente nas danças, por serem um momento que dá visibilidade aos/às meninos(as)/as que constituem os pares. Daí surgia outro conflito, pois ninguém queria dançar com uma gordinha. As meninas que se destacavam eram as mais magras e altas. Nessas situações, percebi quanto essas apresentações escolares eram problemáticas para os sujeitos considerados diferentes (no meu caso, gorda.)

Na minha trajetória superei calada, como uma aluna tímida, as situações constrangedoras de ser ofendida por apelidos maldosos ou de ser excluída de uma roda de alunos/as. A obesidade era uma identidade que eu não queria assumir e a inquietação era constante: É possível mudar essa situação?

Motivada por mudar a situação apresentada, graduei-me em Pedagogia e fui lecionar; mas na sala de aula observei que os(as) alunos(as), inconscientemente, reproduziam comportamentos televisivos, e por mais que eu problematizasse aquela situação, ainda faltava alguma coisa.

Percebi que os comportamentos apresentados evidenciavam identidades construídas culturalmente, e que todos/as podem ser interpelados/as pela mídia televisiva. Assim como aconteceu comigo, minha filha também passou por conflitos ao assemelhar-se com as características físicas de uma personagem da novela, e então as comparações tornaram-se inevitáveis e os/as alunos/as a identificavam como a personagem, chamando-a por outro nome. Essa novela também era Carrossel, pois após 21 anos, em 2012, o SBT (Sistema Brasileiro de Televisão) apresentou uma nova versão da dramaturgia inspirada na novela mexicana de 1991, com produções e atores brasileiros.

Diante disso minha inquietação aumentou, por isso busquei não apenas possibilidades de intervenções no âmbito particular, mas também realizar uma pesquisa para problematizar a obesidade infantil feminina na mídia, na Educação e na formação docente.

Assim, esta dissertação aborda a questão do corpo obeso ou corpo gordo e problematiza os termos obesidade e obeso da seguinte forma:

[...] a obesidade e os obesos trazem consigo imagens e significações sociais que as conectam com um lado pesado e lento em contraste com a leveza e a velocidade do mundo contemporâneo. Ser obeso significa, também, uma espécie de inapto, de estranho, de descuido, de imoral. Em outros termos, parece que os obesos são aqueles que foram nomeados pelos “normais” como o que deve ser extirpado das imagens cotidianas estetizadas para que o mundo se torne mais belo e harmônico. A utopia da saúde perfeita, corrente na atualidade, traz consigo a cruzada contra a obesidade (GOMES, 2006, p. 66).

Nesta transcrição, o obeso remete à ideia de lentidão, de algo pesado e que atrapalha a velocidade da sociedade contemporânea, e na televisão sua imagem é negativa, ele é posto como exemplo de falta de iniciativa e inadequação. O corpo obeso serve de inspiração para piadas, promoção da alegria e consolo para os amigos (GOMES, 2006). Nesse caso, as mídias “[...] têm um papel central no movimento moral contra a obesidade” (STENZEL, 2003, p. 13).

A obesidade¹ tornou-se um problema de saúde pública e nas últimas décadas vem atingindo todas as faixas etárias, incluindo as crianças, os jovens, os adultos e idosos. Embora o problema da obesidade infantil relacionada à saúde seja relevante, o objetivo principal desta dissertação foi analisar as representações de obesidade infantil feminina presentes nas pedagogias culturais da novela Carrossel, sob a perspectiva dos Estudos Culturais.

Inspirei-me na definição de Bujes (2002), que apresenta a pesquisa como uma investigação que se inicia com uma preocupação, uma insatisfação, uma explicação de que duvidamos, um desconforto em relação a alguma crença – enfim, uma inquietação.

As representações sobre obesidade infantil feminina foram uma inquietação que inspirou esta pesquisa de Mestrado em Educação. Procurei textos, artigos, teses e dissertações que tratassem de questões relacionadas à educação, representações televisivas e obesidade infantil, com ênfase na novela Carrossel.

¹ Não tenho a pretensão de discutir a obesidade infantil relacionada à saúde, mas dar visibilidade às representações do corpo gordo oferecidas pela novela Carrossel. Nesta pesquisa utilizo as expressões corpo obeso ou corpo gordo fazendo referência à obesidade infantil, por entender que as representações carregam significados que podem legitimar a violência simbólica fora ou dentro do espaço escolar.

Para isso, levantei no Banco de Teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) trabalhos acadêmicos referentes à novela *Carrossel*. Encontrei somente dois resumos, dos quais o primeiro refere-se a uma dissertação de Mestrado em Ciências intitulada “Trabalho Artístico na Infância: um estudo qualitativo em saúde do trabalhador” (CAVALCANTE, 2012), e o outro é o resumo de uma dissertação de mestrado em Artes Cênicas, com o tema “A ideologia da encenação: Uma análise dos aspectos cênico/ideológicos da encenação produzidos pela Indústria Cultural” (OLIVEIRA, 2013), com abordagens e objetivos diferentes.

Na segunda busca inseri os termos Obesidade Infantil e Educação e encontrei 24 registros, a saber: uma tese e nove dissertações na área da Medicina, seis dissertações no Programa de Educação Física, duas dissertações na área de Ciências do Movimento Humano, duas dissertações em Nutrição e uma dissertação nos cursos de Enfermagem, de Psicologia, de Agronomia e de Educação, todas com enfoque na área da saúde.

Os títulos das pesquisas são: Efeito da Educação Alimentar - baseado na adequação do porcionamento dos alimentos, na alteração da composição corporal de adolescentes obesos atendidos em um serviço ambulatorial (RESENDE, 2012); “Contexto social e práticas alimentares em creches públicas: compreensões e olhares de professores e pais sobre obesidade e sobrepeso em crianças; Mestrado em Saúde Pública” (FECHINE, 2011); “Intervenções na prevenção da obesidade no âmbito escolar, uma revisão sistemática com metanálise” (FRIEDRICH, 2011); “A educação nutricional em ambiente escolar como estratégia para a prevenção e redução do excesso de peso em crianças e adolescentes: uma revisão sistemática de estudos controlados e randomizados” (SILVEIRA, 2011); “Qualidade da alimentação medida pelo índice de alimentação saudável e sua associação com perfil lipídico e com o índice de massa corporal em uma amostra de escolares no Brasil” (ARAÚJO, 2011); “Prevalência de suspeita de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor em crianças de 0 a 3 anos em creches em uma cidade de Rondônia” (SILVA, 2011); “Avaliação de polimorfismos genéticos de susceptibilidade à obesidade associados ao perfil mastigatório de crianças obesas” (SUZUKI, 2012); “Obesidade infantil: prevalência, influências ambientais, alterações metabólicas e qualidade de vida em escolares do pontal do Araguaia – MT” (JULIANI, 2012); “Evolução de crianças e adolescentes com excesso de peso após intervenção com atividade física dirigida” (VALADAO, 2012); “Insegurança alimentar e excesso de

peso em escolares do primeiro ano do ensino fundamental da rede municipal de São Leopoldo/RS” (VICENZI, 2012).

Ainda na segunda consulta, o curso de Educação Física apresenta os seguintes títulos: “Avaliação antropométrica e nível de atividade física de escolares do município de Santa Bárbara D’Oeste” (MELLA, 2011); “Indicadores antropométricos e bioquímicos relacionados à atividade física e saúde de escolares do ensino fundamental do município de Cruzeiro do Oeste – PR” (OLIVEIRA, 2011); “Conhecimento em nutrição de merendeiras das escolas do ensino infantil e fundamental da rede pública da cidade de Pelotas/RS” (LEAL, 2011); “Equilíbrio postural em crianças com obesidade e sobrepeso de 7 a 14 anos de idade” (BARBACENA, 2011); “Avaliação física escolar: análise de ferramentas para identificação de fatores de riscos para doenças cardiovasculares” (ANDRADE, 2011); “Efeitos dos polimorfismos da enos no comportamento pressórico durante exercício físico e estresse mental de crianças e adolescentes” (MIRANDA, 2011).

Nos cursos de Ciências do Movimento Humano e Nutrição os/as autores/as pesquisaram sobre: “Avaliação da produção de adipocinas como biomarcador metabólico em crianças eutróficas e com sobrepeso praticantes de um programa de atividade circense” (RODRIGUES, 2011); “A influência da atividade circense sobre a aptidão física, o perfil metabólico e a concentração plasmática de adiponectina em crianças com sobrepeso” (SANTOS, 2011); “Incidência e fatores associados ao sobrepeso/obesidade em crianças assistidas por unidades de educação infantil de Florianópolis/SC” (MENEZES, 2011); “Alterações posturais em crianças pré-escolares segundo o estado nutricional” (YAMAMOTO, 2011); e com apenas uma dissertação cada, os programas de Educação, Enfermagem, Psicologia e Agronomia destacam, com os títulos respectivamente: “As relações entre família, escola e o desenvolvimento do sobrepeso e obesidade infantil” (MAYER, 2011); “Situação nutricional de crianças em escola” (VASCONCELOS, 2011); “Uso da acupuntura em crianças com excesso de peso e sintomatologia de ansiedade: um estudo exploratório” (ALVES, 2012); “Conformidade da rotulagem de alimentos consumidos por escolares à legislação brasileira” (GARCIA, 2012).

Na terceira busca, encontrei duas teses com os títulos “Obesidade Infantil e Mídia; uma do curso de Enfermagem com a investigação intitulada “Percepções, crenças e práticas de pais e educadores acerca de sobrepeso e obesidade em pré-escolares” (MARINS, 2011); e uma do curso de Psicologia intitulada “Estudo da

imagem corporal, do estresse e das preferências alimentares em adolescentes e seus cuidadores” (REZENDE, 2012). Ambas as pesquisas discutem a obesidade Infantil e suas repercussões na imagem corporal e na saúde, mas não problematizam as representações da obesidade infantil feminina no contexto escolar.

Por fim, realizei uma quarta consulta, relacionando os termos Obesidade Infantil, Educação e Mídia, mas nenhum registro foi encontrado, para oferecer maior contribuição a presente dissertação, voltada para a área educacional.

A ausência de estudo documental com essa temática e a repercussão da novela que relaciona o tema Educação, Mídia e Obesidade Infantil instigaram a minha curiosidade em investigar a seguinte questão: “Quais as representações de obesidade infantil feminina são ofertadas pelas pedagogias culturais da novela Carrossel?” Para responder a este problema de pesquisa, baseio-me nos/as autores/as dos Estudos Culturais.

O recorte feito nesta dissertação reporta-se às origens dos Estudos Culturais britânicos. No Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (*Centre for Contemporary Cultural Studies* - CCCS), na Universidade de Birmingham – Inglaterra, com Richard Hoggart, em 1964, foram organizadas e institucionalizadas as pesquisas dessa linha. (ESCOSTEGUY, 2001).

Para entendermos o interesse dos pesquisadores dos Estudos Culturais, é importante saber que na década de 1920 a 1930, período que se seguiu à Primeira Guerra Mundial, existia o consenso de que o poder e a influência dos meios de comunicação de massa reforçavam uma visão naturalizada da mídia. Os textos de emissão eram descontextualizados da realidade e exerciam poder absoluto sobre a cultura, segundo a maioria dos estudiosos da época (PAULA, 1998).

Em meados da década de 1960 houve uma mudança do paradigma da perspectiva comportamental para uma abordagem ideológica, possibilitando um pensamento crítico relacionado às questões fundamentais da produção material e simbólica, preocupação dos estudiosos marxistas. “Marx e Engels já apontavam que em qualquer época as ideias dominantes seriam as ideias da classe dominante” e que era importante realizar uma investigação crítica da mídia; porém não havia um modelo para interpretar a subjetividade da comunicação de massa (PAULA, 1998, p. 132).

Os Estudos Culturais surgiram no contexto do Pós-Segunda Grande Guerra, no final da década de 1950, com os movimentos teóricos e políticos (TERUYA, 2009). No princípio, a investigação desenvolvida nesse campo estava interessada nas relações entre a sociedade e a cultura contemporânea. A cultura popular, antes desprezada, passa a ser objeto de pesquisa. (ESCOSTEGUY, 2001).

Neste sentido, os Estudos Culturais oferecem suportes teóricos para problematizar as diferenças culturais e as relações de poder que permeiam a educação e a sociedade contemporânea. Para conhecer a cultura infantil é importante analisar a influência dos discursos da mídia na formação da identidade corporal de crianças, porque os filmes, os desenhos e as novelas infantis sugerem um mundo imaginário do corpo ideal de uma princesa (STEINBERG; KINCHELOE, 2001). Essas narrativas midiáticas endereçadas às crianças podem contribuir para aumentar a estigmatização da obesidade infantil e provocar a violência simbólica.

A tecnologia multimidiática ampliou e favoreceu a criação do excesso de produtos materiais e imateriais. A televisão educativa oferece serviços para a formação cultural, mas a transmissão dessa mídia de massa propaga a ideologia hegemônica, o que contribui para a formação dos telespectadores que assistem suas programações sem problematizar os conteúdos da mensagem (TERUYA, 2006).

Para Louro (2000), é relevante indagar essa cultura midiática que considera a aparência corporal, sem problematizar os processos históricos e culturais que possibilitaram determinadas características se tornarem padrões culturais. O corpo sofre mudanças por causa das transformações culturais influenciadas pela mídia e por diversos interesses – como os econômicos, os políticos e os sociais.

No desenvolvimento desta dissertação baseei-me na pesquisa documental e na investigação bibliográfica e a organizei em cinco seções, sendo a primeira de caráter introdutório. Na segunda seção apresento os **Trajetos Teóricos da Pesquisa**, problematizando as representações de identidade e diferença no contexto escolar por meio da produção cultural do corpo e do conceito da novela como Pedagogia Cultural na ótica dos/as autores/as dos Estudos Culturais.

Na fundamentação teórica utilizo os estudos de McLuhan (1964); Mauss (1974); Foucault (1987); Freire (1987); Derrida (1991); Barbero (1997); Hall (1994, 1980, 1997, 2003, 2006, 2007); Louro (1997, 2000); Albuquerque (1998); Bauman (1999, 2001, 2005, 2007, 2010); Butler (2000); Escosteguy (2001); Sabat (2001);

Steinberg; Kincheloe (2001); Kellner (2001, 2013); Fischer (2001, 2005, 2007); Bujes (2002); Skliar (2002); Costa (2002, 2003); Stenzel (2003); Soares e Fraga (2003), Garcia (2005, 2007); Soares (2005, 2008); Martins (2006); Frow, Morris (2006); Teruya (2006, 2008, 2009); Camozzato (2007); Hernández (2007); Santos (2007); Silva, Woodward (2007); Canclini (2009); Guaita (2009); Kruse, Ribeiro, Silva (2009); Sommer (2010); Wortmann (2010); Nunes (2011); Goellner (2012); Matos, Zoboli, Mezzaroba (2012); Borges, Cunha (2012); Giroux (2013); Santomé (2013); Takara (2013); Accorsi, Teruya (2014).

Na terceira seção, intitulada **Caminhos Endereçados**, descrevo e analiso o percurso metodológico. Respalhada nos teóricos culturais, apresento, sob a luz dos meus olhares descritivos, o *corpus* da pesquisa, composto pelos cinco primeiros capítulos da novela Carrossel. Escolhi a novela de 2012 pelo fato de ser brasileira e contemporânea. É uma novela filmada e produzida no Brasil inspirada na versão “Carrossel” do México, dedicada ao público infantil, que retrata o cenário de um espaço escolar chamado “Escola Mundial”. Exibida em 21 de maio de 2012 até 26 de julho de 2013 pelo canal do SBT (Sistema Brasileiro de Televisão), a novela apresenta personagens adultos atuando como profissionais da educação e personagens infantis interpretando alunos/as que cursam o terceiro ano do Ensino Fundamental; os/as atores/atrizes personificam os mais variados estereótipos e vivenciam diferentes situações. As análises foram feitas com base nos estudos de Bhaba (1998); Martins (2006); Hall (2007); Woodward (2007); Silva (2007); Bonin e Silveira (2010); Nunes (2010); Matos; Zoboli; Mezzaroba (2012).

Na quarta seção, com o título **“(In) Formação Docente: outras formas de ensinar”**, aponto os caminhos para discutir a formação docente em relação às representações do corpo gordo oferecidas pela Pedagogia Cultural da mídia televisiva.

Ao abordar o conceito de mídia, refiro-me ao meio de comunicação que veicula e constrói discursos, que produz subjetividades, significados, identidades e diferenças. Além disso, considero que nenhum programa, filme ou novela se apresenta de maneira inocente, pois existem interesses econômicos por trás da mídia. Diante disso, apoio-me nos estudos de Hall (1980, 1994, 1997); Penteado (1999); Sabat (2001); Steinberg; Kincheloe (2001); Kellner (2001, 2013); Costa (2002); Fischer (2005); Teruya (2006, 2008, 2009, 2014); Giroux (2013).

Por fim, na quinta e última seção reflito sobre as análises da pesquisa, evidenciando as representações que constroem, social e culturalmente, identidades e diferenças e que legitimam o corpo gordo como fora dos padrões e estereotipado. Apresento ainda algumas considerações finais para instigar outras pesquisas, pois entendo que esta reflexão não se esgota aqui, mas pode servir como subsídio relevante para a prática educacional.

Minha hipótese é que as pedagogias culturais da novela Carrossel oferecem como representação de obesidade infantil feminina um padrão de corpo gordo que remete a uma identidade estereotipada, classificada como comilona, compulsiva, sonhadora e estigmatizada, por apresentar um corpo diferente do corpo ideal estabelecido pelo discurso midiático.

2. TRAJETOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Para que o/a leitor/a compreenda os trajetos teóricos da pesquisa, nesta seção, apresento o contexto histórico dos autores pioneiros dos Estudos Culturais, a fim de visibilizar as inquietações e investigações iniciais dos/as teóricos/as e evidenciar a importância dessa vertente teórica nas pesquisas contemporâneas.

Richard Hoggart (1918-2014), Raymond Williams (1921-1988) e Edward Palmer Thompson (1924-1993) foram os três autores identificados como aporte teórico dos Estudos Culturais, e escreveram, respectivamente, os seguintes textos: *The Uses of Literacy* (1957), *Culture and Society* (1958) e *The Making of the English Working-class* (1963). Apesar das divergências, os autores compartilhavam da mesma preocupação quanto às relações entre sociedade, história e cultura. Reconheciam que as práticas culturais ativas de uma sociedade libertam os/as consumidores/as passivos/as (ESCOSTEGUY, 2001).

Na década de 1968, Stuart Hall (1932-2014) substituiu Hoggart no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham – Inglaterra, e tornou-se uma referência teórica dos Estudos Culturais. Ele incentivou os estudos das mídias de massas e as práticas de resistência da subcultura e é considerado um “(...) catalisador de inúmeros projetos coletivos” (ESCOSTEGUY, 2001, p. 154).

Hall investigou como a cultura hegemônica transforma os valores e as ideologias dominantes em senso comum. Não era possível investigar as diferentes formas culturais sem analisar a cultura imersa nas relações de poder (ESCOSTEGUY, 2001), por isso ele apresenta um modelo teórico para analisar este processo de emissão da mensagem pelos meios de comunicação e o modo como o receptor a interpreta (ALBUQUERQUE, 1998).

O ponto de partida para reconstruir a narrativa da estrutura ideológica dos meios de comunicação de massa foi o texto *Encoding and decoding in the television discourse*, publicado por Hall na década de 1970, o qual foi modelo para refletir o processo de emissão e recepção da mensagem midiática. Os estudiosos culturais se preocupavam tanto com as análises textuais dos meios de comunicação de massa quanto com a verificação da leitura construída pelo leitor e a posição por ele assumida (ESCOSTEGUY, 2001).

Embora reconhecessem o poder de persuasão da estrutura ideológica dominante sobre o receptor, os/as pesquisadores/as dos Estudos Culturais

consideravam que o/a leitor/a que tivessem vivências e experiências culturais seria capaz de duvidar e produzir significados no processo de interpretação dos conteúdos midiáticos. A formação da subjetividade de cada sujeito ocorre na interação com as mídias, mas também existem outros espaços culturais que contribuem com essa formação.

Os Estudos Culturais não são disciplinas, mas por não entenderem aspectos culturais por meio das disciplinas, os/as estudiosos/as culturais se lançam a problematizar a centralidade da cultura e as relações de poder instauradas nas práticas e condutas sociais (HALL, 1997).

No momento em que os Estudos Culturais prestam atenção a formas de expressão culturais não tradicionais se descentra a legitimidade cultural. Em consequência, a cultura popular alcança legitimidade, transformando-se num lugar de atividade crítica e de intervenção. Dessa forma, a consideração sobre a pertinência de analisar práticas que tinham sido vistas fora da esfera da cultura inspirou a geração que desenvolveu os Estudos Culturais (ESCOSTEGUY, 2001, p.157).

Assim, tendo-se os Estudos Culturais como base teórica, pode-se compreender a cultura como uma enorme extensão de tudo o que está associado à vida social, pois a posição teórica não é unificada; mas questionar “a unidade na diferença” é uma característica dos Estudos Culturais (ESCOSTEGUY, 2001, p.158).

Concentrados na palavra *cultura*, os estudiosos culturais definiram a cultura como local de convergência, mas não era possível fechar um conceito. Entre várias conceituações formuladas por Raymond Williams podem-se destacar duas: o conceito de cultura como domínio das ideias, segundo o qual tudo o que é descrito na sociedade é socializado e compartilhado; e o conceito de cultura como prática social (HALL, 2003).

Assim, cultura se define como a soma das crenças, dos costumes e das culturas populares que perpassam pelas práticas sociais, estando aberta para ser analisada (HALL, 1980). Conforme explica o autor,

[...] a análise da cultura é, portanto, a “tentativa de descobrir a natureza da organização que forma o complexo desses relacionamentos”. Começa com a “descoberta de padrões característicos”. Iremos descobri-los não na arte, produção, comércio, política, criação de filhos, tratados como atividades isoladas, mas através do “estudo da organização geral em um caso

particular” [...] O propósito da análise é entender como as inter-relações de todas essas práticas e padrões, são vividas e experimentadas como um todo, em um dado período: essa é sua “estrutura de experiência” (HALL, 2003, p.136).

A expansão da indústria cultural² decorrente das inovações tecnológicas que promoveram a revolução da informação teve como foco o domínio social da cultura na sociedade. A mídia encurta a velocidade com que as imagens aparecem, chegando a sustentar o movimento mundial da informação (HALL, 1997).

As consequências dessa revolução cultural não são homogêneas. Assim como ocorrem transformações culturais globais na vida das pessoas, o modo de pensar e de agir também é modificado pelo processo de desenvolvimento dos meios de comunicação. Nessa cultura global existem diferenças étnico-raciais, sociais, econômicas, ideológicas, políticas e culturais que circulam de forma irregular. Sendo assim, não há como conceber uma cultura uniforme e homogênea. A formação das nossas identidades se dá culturalmente e os significados da subjetividade são válidos na objetividade das normas, das instituições e das estruturas sociais, ou seja, passam por nossas escolhas pessoais, mas são fundamentados nos objetivos do discurso da cultura (HALL, 1997).

Os Estudos Culturais dão ênfase às relações entre a cultura, o conhecimento e o poder. Um argumento forte, nessa perspectiva, é o papel da cultura da mídia, com seu poder de persuasão das massas. “É preciso desenvolver um questionamento crítico da relação entre conhecimento e autoridade dos contextos históricos e sociais que moldam a compreensão de representação dos estudantes” (GIROUX, 2013, p.88). Eles enfatizam o estudo da linguagem e do poder para evidenciar que a linguagem é usada para moldar as identidades sociais e assegurar a autoridade.

A linguagem deve ser compreendida tanto como representação quanto como prática social - em que as identidades são reelaboradas, as lutas são geradas e a esperança é silenciada. Estudar a linguagem de imagens e de textos é o caminho

² Ao utilizar o conceito Indústria Cultural, refiro-me à cultura que é industrializada, ou seja, empresas ou instituições que produzem e comercializam produtos culturais com a finalidade de lucrar, dos quais fazem parte o cinema, a revista, o jornal, a música, o rádio, a televisão. Essas indústrias podem definir qual tipo de arte deve ser consumido. Nesse sentido, Barbero (1997, p. 65) destaca “a existência de um sistema que regula, dado que a produz, a aparente dispersão”.

para compreender como funcionam as estruturas das desigualdades e opressões postas na escola e na sociedade (GIROUX, 2013).

Na década de 1990 ganharam ênfase investigações de estudos sobre as relações da identidade com o âmbito global e individual, INCLUINDO “questões como raça e etnia, o uso e a integração de novas tecnologias como o vídeo e a TV, assim como seus produtos na constituição de identidades de gênero, de classe e as relações de poder nos contextos domésticos, principalmente, das análises de recepção” (ESCOSTEGUY, 2001, p. 166).

O encontro dos meios de comunicação com os Estudos Culturais sinaliza a necessidade de analisar e refletir sobre o papel da mídia na constituição de identidades. Essa é a questão principal investigada nessa perspectiva teórica, mas “(...) de forma alguma, implica restringir o objeto de estudo do campo em torno dessa temática. Ao contrário, cada vez mais o objeto de investigação se diversifica e se fragmenta” (ESCOSTEGUY, 2001, p. 167). Afirma ainda o autor:

A observação contemporânea de um processo de estilhamento do indivíduo em múltiplas posições e/ou identidades transforma-se tanto em tema de estudo quanto em reflexo do próprio processo vivido atualmente pelo campo dos Estudos Culturais (ESCOSTEGUY, 2001, p. 168).

A mídia possui um poder de persuasão. Ao oferecer discursos que fazem sentidos para a cultura do consumo, ela interpreta a mensagem do receptor e incorpora sua identidade para se aproximar dele:

A telenovela, por exemplo, além de divulgar as mercadorias dos patrocinadores da produção narrativa, apresenta um modo de ser do operário que se identifica com uma grande parcela da população masculina brasileira como gostar de futebol e fazer um churrasquinho com os amigos no fim de semana, ou ainda, o caso das 17 adolescentes dos Estados Unidos, que inspiradas em um filme, resolveram engravidar todas juntas (TERUYA, 2009, p. 157).

A mídia sugere determinadas formas de existência coletiva e pessoal para a criação da identidade; a televisão é uma fonte de prazer que oferece uma janela para o mundo e uma possibilidade, e ao mesmo tempo ela se desloca do campo particular e invade o campo público propondo um modelo de existência, “programas televisivos sobre a intimidade das pessoas” (FISCHER, 2005, p.46).

Na produção da narrativa do sujeito o processo não ocorre mecanicamente, e analisando-se os produtos da mídia pode-se perceber a flexibilidade das identidades e das narrativas midiáticas; mas é importante refletir sobre esse mundo feito de imagens que nos interpelam e nos constroem e ao mesmo tempo nos exigem um posicionamento (FISCHER, 2005).

Entende Freire (1987) que o indivíduo precisa se inserir criticamente na situação histórica vivida e problematizar a educação que está recebendo, pois a propaganda pode convencer as pessoas e instaurarem uma dominação, uma dependência.

Na próxima subseção apresento o conceito de identidade e diferença no contexto escolar, fundamentada nos estudos de Derrida (1991); Butler (2000); Bauman (2005); Fischer (2005); Hall (1997, 2006, 2007); Silva, Woodward (2007); Sommer (2010); Nunes (2011); Matos; Zoboli; Mezzaroba (2012).

2.1. A IDENTIDADE E A DIFERENÇA NO CONTEXTO ESCOLAR

Na perspectiva dos Estudos Culturais, o sistema capitalista favorece a desigualdade entre as gerações, as classes, as etnias, as sexualidades, as nacionalidades, sendo a cultura o campo central em que as distinções de poder e possibilidades são definidas. “(...) a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, faz proliferar ambientes secundários” (HALL, 1997, p. 5).

A luta pela significação acontece neste espaço, onde os artefatos culturais são partilhados, fixados, divulgados e negociados, e a cultura passa a regular nossas ações. Por essa razão, os teóricos culturais afirmam que “(...) a cultura deve ser compreendida em todos os aspectos da vida humana” (NUNES, 2011, p. 43).

A cultura, enquanto reguladora, também sofre influência dos processos de globalização, e estas mudanças culturais globais criam uma mudança social e um deslocamento cultural (HALL, 1997). Sendo assim, é interessante compreender as relações que ocorrem entre os sujeitos e o modo como eles são definidos e marcados nesta sociedade (NUNES, 2011).

HALL (2006) diferencia três concepções de identidade que possibilitam compreender a forma como as pessoas são posicionadas em relação às outras: a do sujeito do Iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno.

A primeira ideia associada ao sujeito do Iluminismo nasce como uma identidade que pouco se desenvolve ao longo de sua vida: é a do sujeito centrado, unificado, que permanece essencialmente o mesmo e cujo núcleo independe de qualquer influência pessoal, pois ele tem uma identidade fixa (HALL, 2006).

No contexto escolar essa concepção é evidenciada nas falas dos/as professores/as que enaltecem os/as alunos/as identificando-os/as como profissionais de destaque no mercado ou aqueles que nascem com um tipo de talento e ressaltam os resultados positivos. Da mesma maneira eles (as) se referem ao estudante com baixo desempenho como alunos “sem jeito para a coisa” (NUNES, 2011, p.44).

A segunda concepção de identidade sociológica trata das relações formadas entre o sujeito e as pessoas que ele valoriza. A identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade. O sujeito estabelece conexões com o mundo pessoal e com o mundo público, ao interagir ele internaliza significados e valores e unifica a cultura (HALL, 2006).

Essa concepção pode ser dominante, pois questões envolvendo dificuldades de aprendizagem ou aspectos morais e de participação social são remetidas ao local de moradia, à classe social, à faixa etária e à educação familiar. “Visões como a de educação compensatória dominam a pauta das discussões acerca de propostas pedagógicas, tanto dos(as) professores(as) como dos próprios(as) alunos(as) entre si” (NUNES, 2011, p.44).

A terceira e última concepção, a do sujeito pós-moderno, refere-se às identidades definidas historicamente, móveis, não unificadas, transformadas constantemente pelos processos de representação e interpelação dos sistemas culturais. À medida que esses processos se multiplicam, somos confrontados por múltiplas identidades (HALL, 2006).

Nunes (2011, p. 44) complementa:

No novo modelo societário não há espaços para um valor soberano e único para todos, mas múltiplos grupos com valores disputados mediante relações de poder. Essa multiplicidade de identidades não se organiza em uma unidade estruturada que produz o Eu. A

identidade do sujeito pós-moderno é contraditória, assim como é a sociedade. Além disso, as várias identidades que compõem o sujeito (identidade de idade, gênero, classe, raça, nacional e tantas outras) são móveis, transformam-se constantemente de acordo com o modo como o sujeito sofre os efeitos das culturas em que está inserido.

Assim, a questão da crise da identidade advém dessa mudança do sujeito, que desloca as estruturas centrais do indivíduo moderno, unificado, ancorado numa identidade social estável, para as de um sujeito descentrado, provisório, variável (HALL, 2006).

Desse modo, é preciso considerar que no contexto escolar a questão da identidade e da diferença deve ser compreendida através dos processos envolvidos na construção dos conceitos e no processo de significação (NUNES, 2011).

Na mesma perspectiva, Woodward (2007) contribui com a discussão, explicitando que para compreender os processos envolvidos na construção da identidade é preciso conceituá-la e dividi-la em dimensões. Para ele, a identidade é fixa e pertencente a um grupo específico. Pode-se afirmar que a questão da identidade e diferença concentra reivindicações e aspectos políticos de certos grupos. Por vezes essas manifestações são construídas historicamente e baseadas numa identidade de natureza étnica, de raça, e nas relações familiares - por exemplo, os princípios e tradições passados de pai para filho (WOODWARD, 2007).

A identidade e a diferença estão vinculadas no mesmo processo e são concebidas por um sistema de significados. A identidade estabelece relações e vivencia as classificações, e também está relacionada às condições sociais e materiais, enquanto a diferença estabelece uma marcação simbólica (WOODWARD, 2007). Explica a autora:

Se um grupo é simbolicamente marcado como inimigo ou como um tabu, isso terá efeitos reais porque o grupo será socialmente excluído e terá desvantagens materiais. Por exemplo, o cigarro marca distinções que estão presentes nas relações entre sérvios e croatas (WOODWARD, 2007, p.14).

Outro exemplo de identidade marcada e excluída pela diferença é o corpo obeso, tema desta pesquisa. Ponderam Matos, Zoboli e Mezzaroba (2012, ps. 93-94):

Então, se no contexto atual, saúde e o controle têm grande valor no campo social, ser belo é seguir esses padrões, ou seja, dissemina-se a ideia de que ser saudável é praticar exercícios e controlar a alimentação, pois o corpo ideal é o corpo magro. Se a magreza passa a ser sinônimo de beleza, pode-se concluir que o oposto de magreza e feio, ou seja, a obesidade é encarada como descontrole e desleixo em relação à saúde [...] A culpa de ser obeso recai sobre o indivíduo, pois é criada a ideia de que se existem tantos produtos e maneiras de diferentes de emagrecer, se existe tanta informação a todo momento nos mais diversos veículos de comunicação, ser obeso é uma escolha e não uma condição.

Falar do corpo remete à identidade. Os significados culturais e sociais definem, nomeiam e classificam o que é considerado um corpo belo, jovem e saudável. “Filmes, músicas, revistas e livros, imagens, propagandas são locais pedagógicos que estão, o tempo todo, a dizer de nós, seja pelo que exibem ou pelo que ocultam. Dizem também de nossos corpos” (GOELLNER, 2012, p. 29).

O corpo é um fator de cultura que constrói sua identidade incorporando os significados e as linguagens simbólicas. Ele traz consigo os signos que o posicionam “em ser (ou não ser), magro, baixo, negro, loiro, deficiente” (MATOS; ZOBOLI; MEZZAROBÀ, 2012, p. 100). Assim, quando um corpo é marcado por um padrão simbólico de normalidade, pode ter um olhar diferenciado do outro - carregado de espanto, nojo, pena, reprovação; quanto mais ele for diferente, mais reduzido a sua condição corporal, sendo foco do comentário estereotipado (MATOS; ZOBOLI; MEZZAROBÀ, 2012).

Para a construção e a manutenção da identidade, dois processos são visíveis: o social e o simbólico. O simbólico é a marcação pela qual definimos quem faz parte do grupo e quem está fora; o social são as relações vivenciadas por meio das classificações (WOODWARD, 2007).

O corpo faz a mediação entre a natureza e a cultura, ele recebe as marcas culturais e simbólicas que determinarão sua identidade grupal, social e de gênero. Ao nascer, o corpo é cuidado de acordo com as tradições culturais, e sua alimentação é conforme os costumes; mas ele se desenvolve socialmente a partir de padrões corporais específicos de uma sociedade (MAUSS, 1974).

As identidades não são unificadas, pois existe uma diferença entre identidade coletiva e identidade individual, em que as contradições devem ser negociadas. Três dimensões estão envolvidas no processo de identificação do sujeito com a

identidade oferecida pelo discurso: as dimensões social, simbólica e psíquica (WOODWARD, 2007).

Na dimensão social as identidades podem ser analisadas pelos comportamentos dos/as alunos/as em vários grupos. Essa dimensão aponta uma identidade relacional, porque o aluno ao mesmo tempo se identifica com o grupo e sente-se diferente dele (NUNES, 2011).

A dimensão simbólica da identidade se refere à marcação significativa: os grupos que se identificam por símbolos, filmes, roupas, comportamentos morais, práticas corporais, religião. As pessoas dos grupos se consideram a diferença em relação à identidade dominante. É uma relação do eu com o outro, ou de nós com eles. O grupo sofre a exclusão e luta por uma significação (NUNES, 2011).

A dimensão psíquica está vinculada à simbólica e à social para uma completa constituição da identidade. Os sujeitos são posicionados conforme suas identidades. Em torno da identidade existe uma discussão entre o essencialismo e o não-essencialismo. O essencialismo é fundamentado tanto na história quanto na biologia. O corpo, por exemplo, estabelece uma fronteira que define quem somos e a qual identidade pertencemos (WOODWARD, 2007).

Ao interagir com o mundo cultural, o corpo significa e ressignifica novas ações e constrói outras identidades, mas não terá uma identidade unificada; e a diferença faz parte deste processo, ou seja, "(...) as identidades são fabricadas por meio de uma marcação da diferença, que pode ocorrer simbolicamente, por meio de uma representação, ou em forma de exclusão social" (WOODWARD, 2007, p. 39).

A classificação estabelece a diferença simbólica e social para dividir a população em dois grupos - nós e eles – entre os quais um depende do outro. Na religião, por exemplo, as diferenças simbólicas funcionam nas relações sociais que são produzidas e difundidas por dois grupos: os sagrados e os não sagrados. Os artefatos são representados e simbolizados como sagrados, como norma, como valores que fortalecem a unificação da cultura (WOODWARD, 2007). Explica o autor:

O sagrado, aquilo que é 'colocado à parte' é definido e marcado como diferente em relação ao profano. Na verdade, o sagrado está em oposição ao não sagrado, excluindo-o inteiramente. As formas pelas quais as culturas estabelecem fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades. A diferença é aquilo

que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições (WOODWARD, 2007, p.41).

O mundo é classificado pela cultura e essa classificação nos permite construir representações e significados (WOODWARD, 2007). Para os teóricos e as teóricas culturais, a identidade e a diferença estão ligadas pela significação cultural. Elas estão vinculadas aos sistemas de representação, tem-se aqui uma representação pós-estruturalista (SILVA, 2007).

Uma representação pós-estruturalista recusa uma representação mental ou interior; ela é criada numa dimensão de signos, expressa uma marca e é visível por meio de uma pintura, um filme, uma fotografia, um texto, uma expressão oral (SILVA, 2007). No caso desta pesquisa podemos incluir a novela.

Outra característica dessa representação é a indeterminação, a instabilidade da linguagem, que implica num processo de questionamento à perspectiva clássica vinculada à busca do real presente. Neste sentido, a identidade e a diferença são dependentes da representação (SILVA, 2007). Afirma o autor:

É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir: Representar significa, neste caso, dizer: 'essa é a identidade', 'a identidade é isso'. É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder: Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade (SILVA, 2007, p. 91).

Não obstante, devemos ter cuidado ao analisar e descrever representações, pois não temos a dimensão de quanto aquilo que está representado por tais identidades é assumido pelo público-alvo, quando nos referimos aos filmes, propagandas e literatura. O importante é analisar as práticas de significação e os artefatos culturais, pois os significados são produzidos pelos processos de representação (SOMMER, 2010).

Para contornar o problema relativo à ideia de remeter a identidade e a diferença aos processos discursivos e à produção dos significados e por meio de uma representação descritiva fazer resultar novamente numa identidade fixa, uso o conceito de performatividade da autora Judith Butler (2000, p. 162):

[...] a performatividade não é, assim, um ‘ato’ singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas. E na medida em que ela adquire o status de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais ela é uma repetição. Além disso, esse ato não é primariamente teatral; de fato, sua aparente teatralidade é produzida na medida em que sua historicidade permanece dissimulada (e, inversamente, sua teatralidade ganha uma certa inevitabilidade, dada a impossibilidade de uma plena revelação de sua historicidade). Na teoria do ato da fala, um ato performativo é aquela prática discursiva que efetua ou produz aquilo que ela não quer. De acordo com o relato bíblico do performativo, isto é, ‘que se faça a luz’, parece que é em virtude do poder do sujeito ou de sua vontade que um fenômeno é trazido, ao nomeá-lo, à existência.

Reiterando o conceito de performatividade, entendo que só podem ser consideradas performativas as descrições cuja declaração seja necessária para dar resultado ao que está anunciando, pois existem sentenças descritivas que funcionam como performativas. Assim, por exemplo, uma sentença como “João não é muito inteligente” parece descritiva, mas se essa declaração for repetidamente anunciada, funcionará como performativa, tornando-se um fato (SILVA, 2007). Nas palavras do autor,

[...] em geral, ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um ‘fato’, do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo. Assim, por exemplo, quando utilizamos uma palavra racista como ‘negrão’ para nos referir a uma pessoa negra do sexo masculino, não estamos simplesmente fazendo uma descrição sobre a cor de uma pessoa. Estamos, na verdade, inserindo-nos em um sistema linguístico mais amplo que contribui para reforçar a negatividade atribuída à identidade ‘negra’ (SILVA, 2007, p. 93).

Isso explica também que no caso da produção de identidade do corpo obeso há uma rede do sistema linguístico que reforça a negatividade, que marca uma pessoa que está acima do peso chamando-a de **gorda**. Assim, ao utilizar a palavra gorda estamos marcando essa pessoa com a diferença que caracteriza a sua identidade. A eficácia para marcar a produção da identidade, numa visão performativa, está na frequência da repetição (SILVA, 2007, grifo meu).

Uma vez enunciada a produção de identidade, o efeito não é o mesmo. A possibilidade de repetir e a repetição somam forças para marcar o ato linguístico no

processo de produção da identidade e, conseqüentemente, da diferença (SILVA, 2007).

Jacques Derrida (1991) conceitua essa repetibilidade como “citacionalidade” na representação da escrita, na linguagem; ou seja, a enunciação deve ser codificada e reconhecida na ausência do escritor e a citação deve ser legível. O autor esclarece:

Escreve-se para comunicar qualquer coisa aos ausentes. A ausência do emissor, do destinador, em relação à marca que abandona, que se separa dele e continua a produzir efeitos para além da sua presença e da atualidade presente do seu querer-dizer, mesmo para além da sua própria vida, esta ausência que pertence, todavia, à estrutura de qualquer escrita. [...] Na medida em que qualquer signo, tanto na ‘linguagem de ação’ como na linguagem articulada (antes mesmo da intervenção da escrita no sentido clássico), supõe uma certa ausência (a determinar), é preciso que a ausência no campo da escrita seja um tipo original se pretende reconhecer qualquer especificidade, qualquer que ela seja, ao signo escrito (DERRIDA, 1991, p. 354-355).

Outra característica da citacionalidade é a propriedade do signo de ser retirado de seu contexto original e deslocado para outro, produzindo significado. Esta propriedade não é eventual ou acidental, mas constitutiva dos signos - portanto, dos atos de fala -, e, dela os atos retiram sua força (DERRIDA, 1991):

Qualquer signo, linguístico ou não linguístico, falado ou escrito (no sentido corrente desta oposição), em pequena ou grande unidade, pode ser citado, colocado entre aspas; com isso pode romper com todo o contexto dado, engendrar infinitamente novos contextos, de forma absolutamente não saturável. Isso não supõe que a marca valha fora do contexto, mas, pelo contrário, que não existem contextos sem qualquer centro de referência absoluto. Esta citacionalidade [...] da marca não é um acidente ou uma anomalia, é aquilo (normal/anormal) sem o qual uma marca não poderia mesmo ter funcionamento (DERRIDA, 1991, p.362).

Como numa metáfora de recorte e colagem, retiro uma expressão do contexto social em que ela foi enunciada várias vezes e insiro num novo contexto, como uma citação: é essa citação que recoloca em ação o enunciado performativo que reforça a produção de uma identidade (SILVA, 2007).

A repetibilidade que realiza as ações performativas e reforça a produção de identidade pode também interromper a identidade hegemônica, pode ser

questionada e contestada. É nessa interrupção que aparecem as possibilidades de estabelecer identidades que não representem simplesmente reprodução das relações de poder existentes (BUTLER, 2000).

É possível interromper o processo de citacionalidade, o recorte e a colagem que reforçam as identidades e as diferenças, para conceber o pensamento de produzir novas e renovadas identidades e representações (SILVA, 2007).

Neste estudo, as representações que direcionam para a análise da identidade e diferença no contexto escolar são oriundas dos sistemas simbólicos da mídia e constituem uma Pedagogia Cultural por meio dos artefatos culturais (novela).

Nas palavras de Woodward (2007, p.68),

[...] esses sistemas produzem significados sobre o tipo de pessoa que utiliza tal artefato, isto é, produzem identidades que lhe estão associadas. Essas identidades e o artefato com o qual elas são associadas são produzidas, tanto técnica quanto culturalmente, para atingir os consumidores que comprarão o produto com o qual eles [...] se identificarão. Um artefato cultural tem um efeito sobre a regulação da vida social, por meio das formas pelas quais ele é representado, sobre as identidades com ele associadas e sobre a articulação de sua produção e de seu consumo.

Ainda que o objetivo da mídia seja o de vender um produto, ela é uma prática cultural, pois precisa partir dos significados que o produto já tem e fazer com que o público se identifique com tais significados. O artefato cultural está também associado a determinada identidade etária. Sendo assim, a publicidade invade nosso desejo e oferece identidades - que podemos assumir ou não (SOMMER, 2010).

No sentido de demarcar o tempo e a sociedade pós-moderna em que vivemos, a qual Bauman (2005) denomina “Modernidade líquida”, o autor comenta, em uma entrevista com o jornalista italiano Benedetto Vecchi, que a ideia de pertencimento e identidade não é definitiva nem sólida, mas negociável. Tudo depende das decisões do próprio indivíduo. Afirmo o autor:

[...] As identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente (BAUMAN, 2005, p.19).

Uma das características do indivíduo líquido moderno é a busca por construções, referências e manutenções de identidades nos movimentos, nos grupos ou individualmente, procurando mantê-los vivos por algum momento (BAUMAN, 2005).

Os discursos midiáticos constituem artefatos culturais que constroem e nomeiam as representações de identidade, contribuindo para configurar as subjetividades. Debater sobre a mídia no contexto escolar é necessário para pensar o mundo complexo de imagens, o qual exige um posicionamento das pessoas que nele vivem (FISCHER, 2005).

O corpo também é articulado nas estratégias discursivas como objeto de linguagem. As múltiplas representações do corpo, evidenciadas na mídia como condições adaptativas, fortalecem uma imagem corporal contemporânea. É necessário reconhecer uma atitude crítica sobre a manifestação da corporalidade na comunicação (GARCIA, 2005).

Discorro na próxima subseção sobre o conceito de corpo como diferença e sobre as estratégias discursivas da mídia.

2.2. O PESO DO CORPO DIFERENTE

Estudar a manifestação do corpo é algo complexo, mas tem despertado interesse em pesquisadores que elegem a noção de corpo como dispositivo contemporâneo, observando suas representações e os novos produtos culturais na publicidade e no mercado de consumo. A sociedade contemporânea testemunha diversas noções de corpo divulgadas em revistas, livros jornais, as quais evidenciam diferentes posicionamentos e críticas sobre a imagem do corpo. Historicamente, o conceito de belo associa-se ao corpo perfeito, jovem, saudável. A imagem de corpo propagada pela mídia cria uma busca incessante pelo corpo belo, perfeito, intocável padrão estético do corpo globalizado, e ainda, com os avanços tecnológicos, as estratégias discursivas utilizadas pela publicidade recriam a tipologia do corpo. O corpo se torna o meio de comunicação quando, a partir de suas experiências, estabelece relações através dos seus sentidos (GARCIA, 2007).

McLuhan (1964) escreveu que o meio é a mensagem. Numa cultura acostumada a controlar todas as coisas por meio dos efeitos operacionais, o meio é a mensagem capaz de tornar o ser humano uma extensão dele mesmo e de transformar o meio numa extensão do sujeito.

A automação trouxe mudanças na vida humana e em suas relações com o outro: no sentido negativo, eliminou empregos, e no sentido positivo, as pessoas tiveram que desenvolver outras funções e relacionamentos mais participativos. A mensagem mediada pela tecnologia muda a forma com que esse meio entra na vida do ser humano e muitas vezes cega-o, por considerar a mensagem uma extensão dele mesmo, assim como o corpo (McLUHAN, 1964).

A tecnologia é uma extensão do nosso corpo. Essa extensão exige novas relações de equilíbrio entre os demais órgãos e extensões do corpo. A partir do momento em que se contempla uma extensão de nós mesmos, interpelados pelas imagens da televisão adotamos tal extensão e as modificamos de acordo com cada cultura. É importante destacar que o meio controla as ações e interpretações do sujeito (McLUHAN, 1964).

Sobre a história do corpo no campo da patologia e da demografia existem pesquisas que se apoiam na base biológica e dão menos ênfase aos processos históricos; mas o corpo também está ligado às relações de poder e à dominação política, às quais o corpo produtivo se submete como força de trabalho. As relações de poder operam sobre o corpo, “(...) elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais”. Isto não precisa se dar por meio da violência ou da ideologia, pode-se até ser sutil, não usar armas e mesmo assim é uma dominação de forma física. (FOUCAULT, 1987, p. 25). Foucault esclarece:

Trata-se de alguma maneira de uma microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições, mas cujo campo de validade se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e suas forças. Ora o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma ‘apropriação’, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamento (FOUCAULT, 1987, p. 26).

Em meados do século XVIII o enfoque era a descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Nesse período, foi dedicada atenção ao corpo passível de ser manipulado, modelado e treinado, para responder às exigências de que suas forças se multiplicassem. O corpo do soldado, por exemplo, é a figura que descreve um corpo fabricado para lutar, e neste contexto, o camponês deu lugar à fisionomia do corpo de um soldado. Assim, a noção de corpo dócil é aquela de que ele pode ser transformado, aperfeiçoado, utilizado, de modo que quanto mais obediente for, mais útil será. Estratégias que permitam controlar de forma minuciosa as operações do corpo e realizem a sujeição constante de suas forças, impondo uma relação de docilidade-utilidade, são chamadas de disciplinas (FOUCAULT, 1987):

[...] a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, 'corpos dóceis'. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma 'aptidão', uma 'capacidade' que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 1987, p. 119).

O corpo humano é manipulado por uma política de coerção, ou seja, o corpo entra numa máquina de poder que o significa e ressignifica, num processo de analisar, decompor e recompor para que funcione com eficiência. Esses corpos adentram os colégios e escolas primárias e está preso no interior de poderes apertados, que lhe impõem limitações e obrigações (FOUCAULT, 1987).

No contexto escolar acontece um embate sobre a questão corporal, pois por meio do processo de escolarização a escola delimita espaços e disciplina corpos e mentes. O disciplinamento sempre esteve preocupado em vigiar, controlar, modelar, corrigir e construir corpos de meninos e meninas (LOURO, 1997). Explica a autora:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o 'lugar' dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santos ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos 'fazem sentido', instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 1997, p.58).

Em outro texto a mesma autora afirma:

[...] um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (LOURO, 2000, p. 17).

Soares (2005) colabora com a discussão referente ao corpo ressaltando que desde a infância os/as alunos/as recebem uma educação que privilegia a postura corporal e orienta que seus corpos permaneçam sempre retos e esbeltos. Por meio dos exercícios físicos o corpo é adestrado e moldado.

Em outro texto, a autora teoriza:

As pedagogias que se elaboram para educar o corpo incorporam, em seus lentos processos de constituição, as transformações da sensibilidade de cada época e, mais precisamente, uma racionalização da vigilância sobre o outro e sobre si mesmo, sobre o próprio corpo (SOARES, 2008, p. 75).

Nessa perspectiva, o corpo foi significado e ressignificado, silenciado e disciplinado, regulado e normatizado ao longo do tempo; e numa construção histórica e cultural, os estudiosos culturais o retratam não como algo apenas biológico, mas também como fator cultural (BORGES; CUNHA, 2012).

Apesar de biológico, “(...) o corpo sempre foi vivido de distintos modos ao longo do tempo, pelas mais diferentes culturas”, e no sentido antropológico, aprendemos a considerar normal aquilo que vemos e vivemos (SANTOS, 2007, p. 82).

As diferentes imposições culturais nos levam a investir no corpo e a construí-lo com critérios morais, estéticos e higiênicos. Assim acontece, por exemplo, com as imposições de saúde, beleza, juventude, que por meio de exercícios, roupas e cuidados pessoais, marcam a nossa identidade e inscrevem nosso corpo. Nossos sentidos decodificam e classificam os corpos pelas formas com que são apresentadas. É pela cultura que os corpos são significados (LOURO, 2000).

Ao situar o corpo em relação ao espaço escolar e ao espaço cultural, Santos (2007) apresenta uma distinção no modo como o corpo é ensinado. Na escola a prioridade é ensinar a cuidar do corpo, desenvolvendo hábitos de higiene e conduta para não ficar doente, bem como a estudar as doenças.

Diferentemente do que se ensina fora da escola, a mídia dá ênfase à saúde, mas tem como representação de saudável o corpo que é belo, musculoso, bronzeado, desejado. Além de ser desejado é preciso consumir os produtos sugeridos para ter um corpo saudável. Determinados corpos “são utilizados para vender sopas de emagrecimento milagroso, aparelhos de modelagem corporal, os mais diferentes produtos para nos manter belas/os, magras/os, com cabelos brilhantes, com pele esticada” (SANTOS, 2007, p. 82).

Na sociedade do consumo, a busca pela saúde está associada à imagem de aptidão, provocando um regime para controlar o peso cujo custo é caro, pois “(...) requer mecanismos e ferramentas especiais que só o mercado de consumo pode fornecer” (BAUMAN, 2001, p. 95).

Como escreve o autor,

[...] a atitude “meu corpo é uma fortaleza sitiada” não leva ao ascetismo, à abstinência ou à renúncia: significa consumir mais – porém consumir alimentos especiais, ‘saudáveis’, comprados no comércio. Antes de ser retirada do mercado por seus efeitos prejudiciais, a droga mais popular entre as pessoas preocupadas com o controle de peso era o Xenilin, anunciada pelo *slogan* “Coma mais e pese menos” (BAUMAN, 2001, p. 95).

As imagens oferecidas pela mídia na vida do ser humano produzem uma transformação nos sujeitos e operam sobre seus corpos. Ademais, se vivemos numa sociedade disciplinar, como aponta Foucault (1987), especialmente os corpos se submetem a uma verdadeira tirania em busca da beleza (FISCHER, 2007):

A descrição das tiranias do complexo moda-beleza, que continuamente produzem formas patológicas de subjetividade para a mulher de nosso tempo, por exemplo, fundamentadas e inteiramente em Foucault e, de certa forma, o ultrapassa, já que coloca em evidência o corpo feminino e a inscrição, nele, das lutas de poder entre homens e mulheres (FISCHER, 2001, p. 593).

Na “pedagogia da boa forma”, em destaque no mercado da moda, são as marcas culturais que potencializam o olhar sobre o corpo e determinam uma identidade pós-moderna - seja de gênero, raça ou classe social - mediada pelos meios de comunicação (GARCIA, 2005, p. 23).

Com o objetivo de retardar o envelhecimento, a sociedade se interessa pelas mensagens da mídia e consome produtos de beleza, submete-se a procedimentos cirúrgicos, tratamentos estéticos, implantes de cabelos e silicones, além de caminhar nos parques e se exercitar nas academias de ginástica e musculação (GARCIA, 2005).

Soares e Fraga (2003) argumentam que a busca pela beleza resulta de um investimento pessoal e econômico idealizado pelos discursos massificados. As transformações corporais são efeitos das cirurgias plásticas ou das sensações causadas por diferentes procedimentos, e as pessoas não se preocupam com as consequências nem com os riscos decorrentes: “Há um desejo desesperado por um corpo útil, firme, belo e jovem” (SOARES, FRAGA, 2003, p. 87).

Para além das mediações, no processo de reconhecimento de identidades, imbricadas com as relações de poder que circulam na sociedade, surgem as diferenças. O indivíduo se reconhece porque existe um “outro”. Quando este não partilha dos atributos que possuímos, faz-se uma distinção, uma demarcação de fronteiras entre aqueles que representam a norma (padrões culturais daquela sociedade) e aqueles que ficam fora dela, os anormais (LOURO 2000).

A autora exemplifica como se estabelecem as referências sociais:

Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os ‘outros’ sujeitos sociais que se tornarão ‘marcados’, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência (LOURO, 2000, p. 13).

Neste sentido, os padrões desviantes são os corpos com sobrepeso e obesidade. O sobrepeso é um estado de alerta para o sujeito, uma vez que ele está acima do peso ideal estabelecido pela sociedade e pela medicina; por sua vez, a obesidade marca o excesso de peso relacionado tanto com os padrões estabelecidos quanto com a relação entre peso e medida do corpo (GARCIA, 2005).

Na perspectiva de cultura contemporânea apresentada pela mídia é aceitável na sociedade que o corpo ideal deve ser conquistado com muito esforço e objetividade (GARCIA, 2005). Os corpos obesos são marcados como sedentários, relaxados, estressados. (GUAITA, 2009). Sendo assim, obesidade e magreza estão sempre lutando para se adequarem às normas corporais (CAMOZZATO, 2007).

O corpo entra numa contradição nesta sociedade consumista, pois estabelece uma conexão com dois mundos: o interior e exterior. O corpo precisa sobreviver por meio de um metabolismo biológico em que ao mesmo tempo sofre influências do mundo exterior. Esse processo contribui para o aparecimento de patologias específicas do nosso tempo, como a bulimia e a anorexia (BAUMAN, 2010).

Para Bauman (2010), a bulimia é um fenômeno complexo, pois está ligada ao prazer de comer e à busca pela máxima aptidão física, e a anorexia está relacionada ao padrão egocêntrico da sociedade contemporânea. Para atender à exigência do meio social, que impõe um corpo magro, a cultura promove a ideia de que para desfrutar do prazer é preciso ter um corpo adequado, em forma.

Santos (2007, p. 85) destaca que

[...] os corpos classificados como anormais (aqueles que estão acima ou abaixo do peso, a obesidade e a anorexia, por exemplo) são modelares para o estabelecimento de um corpo padronizado, normal ou na média. Assim, fala-se dos corpos anormais para se regular os corpos 'ditos' normais. E quando digo “fala-se”, aqui, quero referir o conjunto de técnicas, práticas e discursos que conformam esse corpo, fazendo essas operações parecerem, por estabelecidas e coerentes que são, perfeitamente naturais, desejadas, servindo para o bem-estar de todos. E isso se dá exatamente porque essas técnicas, práticas e discursos encontram suas materialidades no mundo – “corpos emblemáticos”, ou exemplares, aqueles que aparecem nas mídias, como os dos artistas ou dos esportistas.

Além de divulgar um tipo de corpo, a publicidade oferece uma narrativa ficcional no sentido de oferecer um corpo midiático³ - aquele visto como ideal, marcado por tendências e inovações tecnológicas. A mídia utiliza uma estratégia

³ Garcia explica em seu livro **Corpo & Mediação – Ensaios e Reflexões** (2007) que a mídia vende a ideia de que é possível ter um corpo midiático comprando produtos de beleza, realizando cirurgias plásticas e intervenções estéticas, tomando remédios para emagrecer, para se enquadrar no padrão de corpo ideal.

discursiva de poder que supõe uma verdade nas mensagens publicitárias e interpela o sujeito (GARCIA, 2007).

Atualmente, o corpo obeso é tratado com hostilidade, pois sofreu influência de um contexto histórico-social bastante amplo, envolvendo “(...) a medicina, a ciência, a arte, a religião, as questões de gênero, a moda, a mídia, como também uma série de códigos éticos e morais” (STENZEL, 2003, p.30 - 31).

Afirma Martins (2006, p. 21):

Assim, ao nomearmos alguém de “gordo”, podemos não estar nos referindo somente ao seu excesso de peso, mas a toda rede de significados atribuídos ao ser gordo e que não lhe são inerentes. Isso porque a palavra ‘gordo’, hoje, é carregada de sentidos [...] Ao dizermos que alguém é gordo, provavelmente podemos fazer referência a esse sujeito como uma pessoa preguiçosa, desleixada com seu corpo, que come muito, que possui uma vida sedentária. Enfim, é a linguagem constituindo o sujeito, a linguagem produzindo identidades, a linguagem incluindo e excluindo, aprovando ou marginalizando.

Dessa forma, o corpo é constituído de signos e linguagens. Considerando-se o conceito de representação como um conjunto de significados que apresentam um sujeito de uma determinada maneira (MARTINS, 2006), torna-se importante nesta pesquisa problematizar os discursos e representações produzidos acerca do corpo obeso, atrelados à identidade e à diferença:

Assim, pode-se dizer que é sobre tudo no corpo que nossa identidade se manifesta através de signos [...] Esses signos, cujos significados não estão estáveis nem têm a mesma importância ou penetração relativa, combinam-se e recombina-se permanentemente entre si, e é principalmente no corpo que eles se tornam visíveis (MATOS; ZOBOLI; MEZZAROLA, 2012, p. 100).

É possível dizer que é no corpo que se manifesta a nossa identidade, que está imbricada à diferença: “Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (SILVA, 2007, p. 75). Desse modo, ao assumir a identidade de ter o corpo gordo estabelece a diferença em relação ao corpo magro.

Canclini (2009) denota que a diferença é estabelecida entre os sistemas sociais e culturais e que é por meio da distinção das classes sociais, da cultura

popular e da cultura erudita e da ideologia político-estética que as pessoas se expressam nas obras de arte. Para o autor, a estrutura simbólica da sociedade está baseada numa visão antagônica de determinar o/a forte e o/a fraco/a, o/a gordo/a e o/a magro/a, e de sugerir que essa configuração seja a ideal.

Concordo que essa visão faz parte de um processo socialmente construído e culturalmente naturalizado. Contribuindo com a reflexão, Silva (2007) enfatiza que a identidade e a diferença são produzidas por atos de linguagem: “(...) somos nós que as fabricamos, no contexto das relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais” (SILVA, 2007, p. 76).

A investigação opera dentro da perspectiva de analisar as implicações da representação de identidade e do corpo gordo como diferente no campo educacional. A próxima subseção abordará os conceitos de discursos midiáticos, artefatos culturais e Pedagogia Cultural, com ênfase nas representações exibidas pela telenovela.

2.3. A NOVELA COMO PEDAGOGIA CULTURAL

A sociedade moderna entra no século XXI de uma maneira diferente, e o que a distingue da modernidade são as formas de interações históricas dos seres humanos, que são contínuas e compulsivas e estão em constante modernização (BAUMAN, 2001).

Para distinguir essa modernidade duas mudanças se destacam. A primeira se refere à queda da utopia moderna, ao fim da crença de que vivemos numa sociedade boa, justa, estável e segura. A segunda mudança foi a fragmentação do indivíduo em aspectos éticos e políticos, com foco no discurso do direito de cada um de escolher a melhor forma de viver e ser feliz (BAUMAN, 2001).

As transformações sociais, culturais e políticas estão vinculadas à transição de uma sociedade sólida para uma modernidade líquida, e é neste contexto que a globalização ganha força (BAUMAN, 2007) A globalização é um processo irreversível que tanto une os indivíduos quanto divide e afeta as pessoas, inclusive na questão da identidade (BAUMAN, 1999).

A mobilidade é uma característica desse processo de globalização que, nas palavras de Bauman (1999), tem um papel muito importante na sociedade e nos meios de comunicação. Explica o autor:

Dentre todos os fatores técnicos da mobilidade, um papel particularmente importante foi desempenhado pelo transporte da informação — o tipo de comunicação que não envolve o movimento de corpos físicos ou só o faz secundária e marginalmente. Desenvolveram-se de forma consistente, meios técnicos que também permitiram à informação viajar independente dos seus portadores físicos — e independente também dos objetos sobre os quais informava: meios que libertaram os “significantes” do controle dos ‘significados’. A separação dos movimentos da informação em relação aos movimentos dos seus portadores e objetos permitiu por sua vez a diferenciação de suas velocidades; o movimento da informação ganhava velocidade num ritmo muito mais rápido que a viagem dos corpos ou a mudança da situação sobre a qual se informava (BAUMAN, 1999, p. 19).

Os meios de comunicação se fortalecem e estabelecem conexões diretas na vida dos seres humanos, oferecendo discursos e relações de poder (KRUSE, RIBEIRO, SILVA, 2009). A mídia (especificamente a novela) veicula um discurso que contribui para a produção de identidades por meio da representação do corpo e exerce uma Pedagogia Cultural⁴.

A mídia oferece, sugere, estimula e situa determinadas formas de existência coletiva e individual. Ela assume um papel de expandir a cultura e produzir subjetividades (FISCHER, 2005).

Já na década de 1930 os/as pensadores/as da Escola de Frankfurt analisavam as produções culturais difundidas pelos meios de comunicação de massa. Uma das críticas se referia às produções da indústria cultural por ser ela um “(...) instrumento de alienação e massificação da sociedade” (TERUYA, 2008, p. 2).

Na vertente dos Estudos Culturais os/as autores/as consideram a existência de diferentes formas de educar que vão além do contexto escolar. A Pedagogia Cultural ocorre em diferentes espaços culturais e sociais, não se limitando às instituições escolares. “Áreas pedagógicas são aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas,

⁴ Denominação utilizada para caracterizar uma pedagogia que acontece além dos espaços escolares e que opera, por meio de artefatos culturais, estratégias voltadas para produzir e reproduzir comportamentos, valores, hábitos, atitudes, modos de ser, modos de ver, oferecendo conhecimentos e constituindo identidades.

brinquedos, propagandas, *videogames*, livros, esportes, etc.” (KINCHELOE; STEINBERG, 2001, p. 14).

Na mesma perspectiva as autoras Accorsi e Teruya (2014, p. 1) destacam que

[...] a propaganda é uma forma de educação, enquanto ela exhibe valores e emoção também transmite concepções de mundo, estilos de vida e olhares sobre a realidade. Por isso, não há como afirmar que as instituições de ensino tradicionais como a escola e a universidade são os únicos espaços de aprendizagem. Longe disso, pois o contato com a mídia, mesmo sem qualquer mediação docente, é capaz de propiciar o saber, o que pode ser um fator positivo ou negativo para a formação das identidades ou subjetividades humanas.

As organizações que produzem as pedagogias culturais não se configuram como educativas, mas atuam com ênfase no entretenimento e no comércio, configurando-se como uma publicidade que visa ao consumo (WORTMANN, 2010).

Grandes corporações internacionais responsáveis pelo capital mundial exercem influência nas produções culturais. Essas produções culturais geram representações que, por meio de imagens, entretenimento, identificações e desejos, produzem identidades de si e do outro, e são organizadas conforme uma interpelação afetiva e ideológica (GIROUX, 2013). O autor aponta que

[...] as práticas culturais são produzidas e reproduzidas numa variedade de locais sociais, e o peso de sua ‘gravidade social’ se manifesta na forma como elas estão inscritas no corpo, como movem as pessoas à ação e colocam limites à gama de possibilidades através das quais os indivíduos negociam suas identidades e seu sentido de agência social (GIROUX, 2013, p. 132).

Discorrer sobre o conceito de Pedagogia Cultural é ampliar a noção de pedagogia. A Pedagogia Cultural está vinculada a outras práticas culturais que operam no cinema, no teatro, na publicidade, na televisão outros espaços. É cultural porque está relacionada à regulação de processos simbólicos significativos que podem ser aceitos, distorcidos, contestados, absorvidos, ampliados ou negados (WORTMANN, 2010). Ainda podemos considerar a Pedagogia Cultural como um mecanismo.

Nas palavras da autora,

[...] a noção de pedagogias culturais ao ser configurada como um 'aparato', ou como um 'dispositivo produtivo', que é, ao mesmo tempo, material e abstrato. Material por incluir em sua corporificação formas de distribuição e exibição de inscrições simbólicas, que podem ser informações, questões e instruções visuais e textuais e abstrato por compreender um conjunto de práticas de significação que tentam estruturar e governar o enquadramento daquilo que pode ser conhecido através das linguagens, imagens e ações (WORTMANN, 2010, p. 112).

As ações exercidas pela Pedagogia Cultural produzem conteúdos sem a intervenção dos/as professores/as ou dos/as gestores/as, e acontecem independentemente da intenção dos produtores culturais (WORTMANN, 2010).

Como metáfora, a Pedagogia Cultural Corporativa faz sua tarefa de casa e os/as professores/as da nova modernidade se configuram nas propagandas que produzem formas educacionais substituindo as atividades da sala de aula por histórias, fantasias, realidades virtuais, livros, heróis na TV - enfim, por uma série de artefatos que garantem o prazer e a diversão para serem consumidos por adultos e crianças (KINCHELOE; STEINBERG, 2001).

Neste contexto, o consumo oferece o poder para produzir o prazer, reforçando a ideia de que "somos aquilo que consumimos", e o efeito desta inconsciente sensação produz na criança identidades e subjetivações (KINCHELOE; STEINBERG, 2001, p. 20).

Por meio de seus espetáculos a mídia revela quem tem poder, quem tem a força, ela interpreta e legitimamos poderes da hegemonia e sugere aos que não têm poder que se conformem. "Numa cultura contemporânea dominada pela mídia, os meios dominantes de informação e entretenimento são uma fonte profunda e muitas vezes não são percebidas como Pedagogia Cultural" que nos ensina a pensar, sentir, desejar ou não (KELLNER, 2001, p.10).

A cultura da mídia é uma cultura que propaga imagens e espetáculos que enredam a vida cotidiana, dominam o tempo, moldam opiniões e comportamentos políticos e sociais e fornecem o material para a construção de identidades (KELLNER, 2001).

Indústrias culturais como o rádio, a televisão e o cinema oferecem padrões de raça, de nacionalidade, de sexualidade, do que é ser um homem ou uma mulher, rico ou pobre, bom ou mau, moral ou imoral, positivo ou negativo. As narrativas dos

discursos da mídia fornecem recursos para produzir uma cultura global (KELLNER, 2001).

A cultura da mídia é um campo de batalha entre grupos sociais importantes e ideológicos que lutam pelo domínio, e as pessoas vivenciam essas disputas por meio dos discursos, das imagens e espetáculos difundidos pela mídia (KELLNER, 2001).

Como a televisão é uma das indústrias culturais que mais provocam mudanças nas identidades, interferindo na subjetividade do ser humano, e como ela se instala no meio social da educação com recursos culturais capazes de educar (PENTEADO, 1999) e é conceituada como Pedagogia Cultural, ela é o foco deste estudo para problematizar a mídia e a educação.

A televisão pode ser vista como um deserto de imagens utópicas que pela velocidade das informações anestesiam os significados, e desta forma as imagens podem nos deixar indiferentes e descentrar os significados (KELLNER, 2001).

Cada indivíduo assiste à televisão de uma maneira, “[...] para alguns ela é apenas uma colagem fragmentada de imagens [...]”. Outros utilizam os recursos do controle remoto para viajar pelos canais, não param para assistir nenhum programa. As imagens são desconectadas, aqueles que acompanham uma programação não se aprofundam nas leituras das imagens. Os anúncios e os comerciais não são significativos e se tornam fluidos e ainda existem aquelas pessoas que não se lembram da reportagem que assistiram no dia anterior (KELLNER, 2001, p. 303).

Como as pessoas assistem regularmente aos programas televisivos, acompanham séries e novelas, buscam conhecimentos e informações de seus ídolos, modelam seus comportamentos e consomem produtos veiculados pela mídia, a televisão desempenha um papel fundamental na arte de governar (KELLNER, 2001). Segundo o mesmo autor,

[...] quando tal gerenciamento da mídia se associa com as tendências da TV para fragmentar e descontextualizar as edições que escolheram cobrir, os eventos são muitas vezes destituídos do seu significado. Crianças que dependem da TV para o lazer têm uma visão distorcida de mundo (KELLNER, 2001, p. 303).

O currículo da televisão para crianças foi elaborado para atender aos interesses comerciais que comandam a cultura infantil da mídia, visando aumentar a audiência e assim auferir lucro com a divulgação dos anúncios publicitários. Não

existe transparência nas publicidades da televisão e dos filmes, as mensagens são emitidas com a intenção e o interesse de quem produz. “A democracia pega carona na lógica do capital” (KINCHELOE; STEINBERG, 2001, p. 24).

A linguagem audiovisual apresentada nas narrativas dos programas televisivos e dos produtos comerciais interfere na subjetividade da criança, que é levada a consumi-los. Os artefatos da cultura da mídia instigam a população infanto-juvenil a consumir seus produtos. Assim como os desenhos animados, os programas infantis e as telenovelas se utilizam de uma linguagem familiarizada para distrair as crianças (TERUYA, 2008).

Para comercializar seus produtos a indústria cultural expõe seus personagens e objetos em vitrines, produzindo um desejo de consumo em massa. Ainda conforme a autora,

[...] os programas televisivos, a internet, os cinemas dos Shoppings Centers e as vitrines são convites para o consumismo e responsáveis pela padronização dos mesmos gostos e das mesmas preferências por produtos descartáveis. No espaço escolar, constatamos que as crianças são persuadidas a usarem os mesmos produtos da moda para não serem excluídas do grupo. Elas precisam usar determinado tipo de vestuário e outros objetos que outras crianças do seu meio utilizam para se sentirem pertencentes ao grupo (TERUYA, 2008, p.3).

Nesta perspectiva, a televisão utiliza processos diferentes para engendrar formas de educar o público, de construir discursos, de produzir significados e identidades, pois a mídia dispõe de modos específicos para atingir diferentes públicos. A mídia estabelece quem são os diferentes e como eles se apresentam - por exemplo, “(...) os adolescentes brasileiros, os drogados, as modelos publicitárias, as mulheres trabalhadoras das grandes cidades, os símbolos sexuais do momento, [...], entre tantos outros construídos muitas vezes como sujeitos infames” (FISCHER, 2001, p. 590).

Nesta dissertação é importante pensar as representações do corpo obeso produzidas pela televisão. Fischer (2001) reforça a necessidade de investigar temas veiculados na mídia sobre os quais precisamos refletir – por exemplo,

[...] de que forma se constrói um discurso sobre a mulher e os modos de constituí-la na cultura brasileira contemporânea, considerando-se que a mídia é um lugar privilegiado de criação, reforço e circulação

de sentidos, que operam na formação de identidades individuais e sociais, bem como na produção social de inclusões, exclusões e diferenças (FISCHER, 2001, p. 588).

Desta forma a publicidade também educa, especialmente as propagandas endereçadas às crianças. A publicidade é um poderoso artefato cultural e pedagógico que por meio do recurso da representação, constitui identidades culturais, produz valores, regula comportamento e modos de ser (SABAT, 2001); “Ela sugere e estabelece o significado de mulher ideal, de criança saudável, de pessoa do bem, de trabalhador responsável, de adolescente em crise e de idoso modelo” (ACCORSI, TERUYA, 2014, p. 1).

A linguagem da publicidade interpela diariamente as escolhas e as decisões, produzindo identidades e operando na subjetividade do indivíduo (COSTA, 2002). É preciso ficar atento. A peça publicitária que propaga produtos de beleza oferece representações de homens, mulheres e crianças e ao mesmo tempo constrói o gênero adequado a cada sexo (SABAT, 2001). A autora argumenta que a publicidade quebra alguns padrões não pelo interesse de produzir identidades, mas para apresentar um discurso, a fim de vender algum produto:

[...] a publicidade também subverte padrões já estabelecidos, não como forma de contestação e sim como um modo de chamar a atenção para o produto que está à venda. Desse modo, encontramos alguns anúncios publicitários que trazem casais homossexuais, negras e negros e/ou pessoas com padrões de beleza que fogem da estética dominante. Ainda assim, esses casos são poucos e constituem muito mais uma apresentação de discursos que circulam pela sociedade, como a homossexualidade, por exemplo, do que uma decisão de tornar visíveis determinadas questões entendidas como ‘tabus’ sociais. Para dizer de outro modo, quando a publicidade se utiliza da homossexualidade para vender algum produto ou serviço é porque de alguma forma esse discurso já está circulando na sociedade. Entretanto, é preciso não esquecer que ao apresentar esses sujeitos a publicidade os está ao mesmo tempo produzindo (SABAT, 2001, p. 16-17).

Os programas televisivos não são inocentes, eles usam estratégias financeiras para aumentar a audiência e garantir a fidelidade, porque a audiência é um grande negócio. (TERUYA, 2008). O jogo do poder se veste com o “manto da inocência” (GIROUX, 2013, p. 133), para esconder o poder da dominação. No mundo da Disney, por exemplo:

A inocência não representa apenas a face de uma dominação discursiva. Ela é também um dispositivo para ensinar as pessoas a se localizarem em narrativas históricas, representações e práticas culturais particulares (GIROUX, 2013, p. 134).

Deste modo, não há dúvida quanto ao poder da mídia e da interpelação da televisão, que está nas mãos de grandes corporações que visam ao lucro. Os produtores de televisão investigaram a vida das crianças para constituir novas identidades de consumo (KINCHELOE; STEINBERG, 2001). É importante ressaltar que, para fugir da realidade, a cultura infantil apela à televisão para prender as crianças em sua imaginação. Destacam os autores que as

[...] questões que diferenciam crianças em oportunidade e privilégio são apagadas. Uma distinção importante envolve o fato de que as diferenças raciais e culturais podem ser representadas pela TV, cinema ou produtos gráficos, mas elas estão descontextualizadas e despojadas de qualquer caracterização de diferenças de poder que causam sofrimento entre as crianças marginalizadas e seus pais (KINCHELOE; STEINBERG, 2001, p. 43).

A publicidade é um artefato cultural vinculado à televisão que oferece uma Pedagogia Cultural, por isso, escolhi a novela Carrossel para analisar as representações do corpo obeso incorporado na personagem Laura. Esta novela é um produto cultural que produz, circula e reproduz identidades, contribuindo para a aprendizagem de um modo de ser, pensar e agir. Para entender como foram feitas essas análises, apresentarei na seção seguinte os caminhos metodológicos da pesquisa.

3. CAMINHOS ENDEREÇADOS

Nesta seção abordo os percursos metodológicos da pesquisa por meio das descrições e análises realizadas. Investigo as pedagogias culturais oferecidas pela novela *Carrossel*, os modos de ser, de ver e de produzir representações da obesidade infantil feminina da personagem Laura, na perspectiva dos Estudos Culturais.

Para Nunes (2010), os Estudos Culturais problematizam questões que representam a minoria, como espaços de luta e contestações. Também discutem sobre aqueles que deveriam encaixar-se no padrão da cultura dominante para sentir-se representados.

Nessa direção, Hall (2006) afirma que não nascemos com as identidades fixas, elas são formadas e transformadas no interior da representação social, em um processo que se constitui numa relação de interdependência. O indivíduo busca sua pertinência na imagem do povo nacional e precisa unir-se a grupos que usam a mesma fantasia, os mesmos significados.

3.1. OLHARES DESCRITIVOS

A personagem Laura Gianolli⁵ é interpretada pela atriz Aysha Benelli (filha da cantora Simony), que na ficção cursa o terceiro ano na Escola Mundial. No livro oficial dos personagens da novela *Carrossel*, Marcos (2012) destaca que Laura é uma personagem adorável, gordinha, sentimental, comilona, e que nunca está de mãos e boca vazias e vive suspirando pelos cantos em busca do seu sempre príncipe encantado. Sua frase constante é: “Isso é tão romântico!”.

Para analisar as cenas da novela e identificar as representações de obesidade feminina oferecidas por esta mídia televisiva assisti os trezentos e dez capítulos, mas o critério de escolha foi um recorte dos cinco primeiros capítulos da novela, considerando que os/as personagens são apresentados/as ao público nos primeiros capítulos. A análise baseou-se nos pressupostos teóricos dos Estudos

⁵ Laura Gianolli é o nome da personagem apresentada na novela *Carrossel*, mas na narrativa da novela os/as colegas de classe e os/as funcionários/as da escola também a chamam de Laurinha. Por isso nessa pesquisa utilizei os dois nomes - Laura e Laurinha - para me referir à personagem analisada.

Culturais, e o método escolhido foram os “Modos de Endereçamento” estudados por Elizabeth Ellsworth (2001).

O conceito de Modos de Endereçamento é utilizado para analisar uma abordagem cinematográfica. Nos estudos de cinema as narrativas dos filmes são feitas de acordo com o seu público, com base no argumento de que o espectador deve identificar-se com a história assistida, pois só assim o filme terá efeito (ELLSWORTH, 2001). Essa teoria é sempre direcionada ou para a preferência de seu público ou para o público que os/as autores/as querem atingir; no entanto, quando o Modo de Endereçamento não é direcionado, o espectador coloca-se numa posição para projetar-se (ELLSWORTH, 2001, p. 23):

A posição que um espectador ou uma espectadora “assume” em relação a um filme, e a partir da qual ele ou ela dá sentido ao filme e dele extrai prazer, muda drasticamente, dependendo [...] dos modos de endereçamento que possam estar disponíveis.

A partir do posicionamento do público pode desenvolver-se o processo de negociação, em que o receptor cria situações para consumir. O receptor, ao receber a mensagem, pode identificar-se ou não com o conteúdo da mensagem. Não importa quanto o filme enderece para o seu público, ele sempre terá uma resposta (ELLSWORTH, 2001).

Não obstante, assim como as narrativas de um filme são estruturadas a partir do Modo de Endereçamento, este se interessa em analisar como o processo de fazer e assistir o filme está envolvido na dinâmica social e nas relações de poder (ELLSWORTH, 2001).

A novela Carrossel, endereçada aos/as alunos/as, também pode ser responsável pela construção de conhecimentos, pela produção de identidades e diferenças e por práticas discursivas hegemônicas.

Desta forma, selecionei as cenas em que a personagem Laura é apresentada e todos os conflitos vivenciados na primeira semana da novela. Descrevi as cenas e as intervenções realizadas tanto pelos/as funcionários/as quanto pelos/as alunos/as da escola. Posteriormente realizei as análises, identificando as discussões dos/as autores/as culturais.

A proposta de Hall (1980) era pensar o processo de comunicação com a ideia de circularidade produzida e sustentada por cinco momentos. Nas palavras do autor,

[...] mas é também possível (e útil) pensar esse processo em termos de uma estrutura produzida e sustentada através da articulação de momentos distintos, mas interligados – produção, circulação, distribuição/consumo, reprodução. Isto seria pensar o processo como uma ‘complexa estrutura em dominância’, sustentada através da articulação de práticas conectadas, em que cada qual, no entanto, mantém sua distinção e tem sua modalidade específica, suas próprias formas e condições de existência (HALL, 1980, p. 387).

Deste modo, o autor sugere entender as mensagens emitidas pelos meios de comunicação como mercadoria que circula, comparando-as ao sistema capitalista e destacando-as como um circuito.

O que encontro na ‘Introdução de 1857’ é um modelo muito interessante, que, penso, não foi bem compreendido; isto é, um modelo que é elaborado a partir da noção de circuitos de produção. Produção, consumo, realização, reprodução – um circuito em expansão fundado na noção de um circuito de produção [...] Ao ler a ‘Introdução de 1857’ cuidadosamente, você verá que Marx fala que o consumo determina a produção, assim como a produção determina o consumo. Isso fornece um modelo daquilo que chamo de ‘articulação’, um entendimento do circuito do capital como uma articulação dos momentos de produção com os momentos de consumo, com os momentos de realização, com os momentos de reprodução. (HALL, 1994, p. 356)

Para Hall (1994), nesta ideia circular, o modelo de codificação e decodificação desconstrói a ideia de linearidade. A produção da mensagem não é um processo transparente como pensavam os modelos anteriores de pesquisa, os quais viam a comunicação como modelo unidirecional.

Os processos de emissão e recepção são constituídos de signos específicos, que se expressam nos momentos de construção de sentidos diferentes. O significado da mensagem passa por diferentes formas de leitura. O processo de circulação e distribuição do produto, que é a mensagem, ocorre por meio do discurso. Para gerar efeitos, o discurso deve ser transformado em prática social, e se não fizer sentido para o leitor, não haverá consumo. “Se o sentido não é articulado em prática, ele não tem efeito” (HALL, 1980, p. 388).

O significado não é fixo, porque cada estrutura de sentido está em um grau de compreensão. Na hora da troca comunicativa o codificador e o decodificador podem interpretar conforme seus códigos de identidade e não identidade (HALL, 1980).

Os momentos de codificação e decodificação são distintos em relação ao processo comunicativo, de forma que qualquer acontecimento é transformado em discurso, em narrativa, para depois se tornar um evento comunicativo. Este processo passa pelas regras formais da linguagem e da produção simbólica da codificação (HALL, 1980).

Nessa perspectiva, o processo comunicativo televisivo se constrói por meio de uma estrutura de produção que, além de ser formada por uma infraestrutura e exigir habilidades técnicas, é permeada de ideologias profissionais, conhecimento institucional, suposições sobre audiência, entre outros fatores, e constituída por meio dos discursos socioculturais, políticos e dos sujeitos que emergem (HALL, 1980).

O signo televisivo é complexo e engloba dois tipos de discurso: o visual e o auditivo. Além disso, ele possui propriedades que remetem à representação da realidade e é difundido pela linguagem. O que vemos e ouvimos é produzido nos discursos operacionalizados por códigos linguísticos.

As contribuições de Hall (1980, ps. 392-393) apontam que “O conhecimento discursivo é o produto não da transparente representação do real, mas da articulação da linguagem em condições e relações reais. Assim, não há discurso inteligível sem a operação de um código”.

A linguagem utilizada para privilegiar representações de grupos hegemônicos exclui grupos sociais que foram historicamente subordinados. Estas representações se evidenciam na construção de identidades individuais e sociais (GIROUX, 2013).

Nesta abordagem dos Estudos Culturais é possível investigar sobre a relação entre educação, mídia televisiva e identidade, utilizando-se como objeto de estudo uma análise de imagem e mensagem, por exemplo, de filmes, *sites* da internet, fotografias ou programas televisivos (TERUYA, 2009).

Das interrogações possibilitadas pelas análises, examinei as regularidades e variabilidades das imagens, das falas, dos gestos e dos olhares das atrizes e dos atores. Deste modo, ao articular a questão norteadora com as indagações das análises e as discussões teóricas, emergiram três eixos analíticos das falas de personagens da novela Carrossel⁶: Os eixos 1. Laura e os estereótipos da comida: “- *Eu gosto mais do recreio!*”; eixo 2. Laura e o corpo como diferença: “- *Vaza daí, oh*

⁶ Ao longo do texto as falas dos/as personagens serão destacadas em itálico.

porpeta!"; e eixo 3. Laura e a construção de identidade: “- *Isso é tão romântico!*”. Esses três eixos serão tratados na seção seguinte.

3.2. OS MODOS DE ENDEREÇAMENTO: A GORDA REPRESENTADA PELA NOVELA CARROSSEL

As reflexões teóricas, fundamentadas nos estudos de Bhaba (1998), Martins (2006), Hall (2007), Woodward (2007), Silva (2007), Bonin e Silveira (2010), Nunes (2010) e Matos, Zoboli e Mezzaroba (2012), permitiram desenvolver três eixos analíticos da novela *Carrossel*, e dessa forma, perceber os seus modos de endereçamento da personagem Laura como a representação da gorda.

No primeiro eixo analítico, denominado *Laura e os estereótipos da comida*: “- *Eu gosto mais do recreio!*”, apresento a análise dos endereçamentos oferecidos pela narrativa da novela que relacionam a personagem Laura com a comida, os quais são marcados nas imagens e nas falas dos personagens. O próprio título desse eixo emergiu da fala da personagem Laura, evidenciando que ela gosta mais da hora do recreio.

No segundo eixo analisei-os como os/as outros/as personagens se posicionam em relação ao corpo gordo da personagem Laura, refletindo sobre a hierarquia de uma identidade hegemônica, a produção da diferença e da violência simbólica e a representação do corpo obeso da personagem como um desvio de padrão de beleza. Desta forma, a fala do personagem Paulo originou o título desse segundo eixo analítico: Laura e o corpo como diferença: “- *Vaza daí, oh porpeta!*”.

No terceiro eixo analítico, intitulado *Laura e a construção de identidade*: “- *Isso é tão romântico!*”, analiso os modos de endereçamento sugeridos pelos comportamentos e falas da personagem Laura. No enredo da novela Laura representa uma aluna romântica e sonhadora em busca de seu príncipe encantado. Na análise, problematizei a constituição de sua identidade e a manutenção de sua subjetividade por meio da contestação de suas frases valorativas do que é ser romântico/a e antirromântico/a.

3.2.1. Laura e os estereótipos da comida: “- *Eu gosto mais do recreio!*”

Na imagem a seguir, (figura 1), a personagem Laura, destacada por um círculo preto, come e conversa com duas amigas no pátio da escola, enquanto espera o sinal de entrada para iniciar o primeiro dia de aula. Nesta cena a personagem não fala.

Figura 1- Primeira aparição de Laura



Fonte: *Print Screen*, 5'50", Carrossel - Capítulo 1 (2012). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=izHTAcbkZEs>>. Acesso em 2 jun. 2014. Imagem editada pela autora.

O uniforme das meninas constitui-se de: uma camisa social branca, com gravatinha em forma de laço em tecido xadrez das cores amarela, preta e branca (algumas alunas vestem um colete amarelo); uma saia de pregas em xadrez com as mesmas cores da gravatinha, com um comprimento que atinge a altura dos joelhos; sapatos pretos; e meias brancas que vão até a canela.

Em relação ao uniforme escolar, o que diferencia uma menina da outra são os acessórios pessoais - como brincos, tiaras, relógios, presilhas, óculos, boina, xuxinha para cabelo – e os materiais escolares, que englobam os cadernos, os lápis, as bolsas e as lancheiras.

No caso da Laura, a personagem analisada, seu uniforme se diferencia do das outras meninas, pois ela é a única que veste o colete aberto. Talvez seja um estilo diferente da aluna ou uma representação de que o colete não fecha porque o

corpo está acima do peso. Tanto os acessórios pessoais quanto os materiais escolares são personalizados em formato de comida - por exemplo, as xuxinhas do cabelo são balas e melancias, a lancheira e o relógio se apresentam em formato de morango.

Esses pontos evidenciam que a personagem Laura é identificada como pessoa que tem compulsão por comida, tanto no que se refere aos aspectos físicos e estéticos (uniforme, objetos, acessórios) quanto no tocante aos aspectos comportamentais (gestos e posicionamentos).

A figura 2 representa o momento em que a professora faz a chamada e Laura se levanta para se apresentar. A imagem destaca os desenhos de um picolé, uma melancia e um bolinho, associando os doces à personagem, para produzir a ideia de que, ao pensar em comida, o espectador lembra-se da personagem.

Figura 2- Laura respondendo à chamada



Fonte: *Print Screen*, 26'09', *Carrossel* - Capítulo 1 (2012).
Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=izHTAcbkZEs>>.
Acesso em 2 jun. 2015.

Nesse momento já existe um endereçamento, uma intenção do autor ou do produtor da novela, de apresentar a personagem e estereotipar comportamentos, corpos e identidades. Ellsworth (2001) destaca que os modos de endereçamento oferecem estímulos para que os gêneros se posicionem quanto aos gostos, às atitudes e aos padrões aos quais um filme é endereçado.

Um exemplo de imagem (figura 3) e mensagem que evidenciam o estereótipo acontece no primeiro capítulo da novela, quando a personagem Laura, durante o recreio, falando de boca cheia contracenando com a menina Marcelina e diz:

- *Espera, espera Marcelina, me deixa ver sua boneca.*

Marcelina responde: - *Terminei de colocar o vestido nela, uma princesa não pode andar por aí sem roupas.*

Laura diz: - *Ai Marcelina!* - e coloca mais um pedaço de pão bem grande na boca.

A amiga se assusta e diz: - *Cuidado para não engasgar, né!*

A personagem Laura sorri, lambe os dedos e completa: - *Hum, que pena que acabou, tava tão bom!*

Figura 3 – Laura saboreando seu lanche



Fonte: *Print Screen*, 11'13', Carrossel - Capítulo 1 (2012).
Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=izHTAcbkZEs>>.
Acesso em 2 jun. 2014.

A representação da obesidade infantil feminina da personagem Laura oferecida pela Pedagogia Cultural da novela Carrossel sugere que as alunas que partilham das mesmas características e padrões específicos de identificação com o corpo, das mesmas atitudes ou dos acessórios, são meninas que gostam de comer muito e falam de boca cheia.

Vale destacar que a cultura da mídia tenta produzir personagens e narrativas próximas da realidade, que os/as produtores/as de filmes, programas e novelas observam as pessoas, as histórias e os comportamentos reais para construir

imagens e figuras que possam ser identificadas pelos espectadores (KELLNER, 2001), porém os/as produtores/as de novela acabam generalizando comportamentos e estereotipando identidades.

Para Homi K. Bhabha (1998), o estereótipo é como um enquadramento, uma classificação que muitas vezes não corresponde à realidade, mas pode promover a legitimação de determinadas culturas em relação às outras. Enfatiza que

[...] o estereótipo dá acesso a uma "identidade" baseada tanto na dominação e no prazer quanto na ansiedade e na defesa, pois é uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e recusa da mesma (BHABHA, 1998, p. 116).

Outro aspecto estereotipado pela novela e talvez naturalizado pelo público diz respeito à mudança de cena, pois toda vez que o cenário é trocado uma imagem aparece para sinalizar o contexto. A imagem (figura 4) que aparece antes da Laura, para identificar que está na hora do recreio, é um lanche feito de pão de forma bem grande, recheado com presunto, queijo, alface e tomate. Observe-se a figura abaixo:

Figura 4- O lanche sinaliza que Laura está no recreio



Fonte: *Print Screen*, 38'10' , Carrossel - Capítulo 1 (2012).
Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=izHTAcbkZEs>>.
Acesso em 25 jun. 2014.

Quando Laura se levanta para ir ao recreio passa perto da carteira de sua colega Carmem e pergunta onde está a lancheira dela. A colega responde que não trouxe lanche. A Laura diz: - *Não tem problema, a minha mãe mandou um monte de*

coisas gostosas. Você pode me ajudar a comer! A colega Carmem aceita e fica toda feliz.

Em outra cena (figura 5) que destaca o momento do intervalo, Laura está comendo um lanche e sendo observada pela professora Helena. Ao perceber a rapidez com que Laura come, a professora chega perto dela e diz: - *Calma, Laura, não precisa se apressar, mastiga direito!*

Figura 5 - Laura é observada pela professora



Fonte: *Print Screen*, 38'23', Carrossel - Capítulo 1 (2012), disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=izHTAcbkZEs>>. Acesso em 2 jun. 2014.

As colegas da personagem Laura marcam uma reunião para conversar sobre o mistério dos meninos, pois a personagem Valéria desconfia que eles escondem algum segredo. Nesse momento (figura 6), a personagem analisada pergunta: - *E o lanchinho, já está chegando?*

Valéria responde: - *Não, Laura, não tem lanche nenhum, afinal a gente está aqui para conversar e não para comer.*

Laura retruca: - *Mas toda reunião tem que ter comidinhas!* A colega Bibi concorda e Valéria aceita a sugestão.

As meninas descobrem que os meninos têm um esconderijo secreto numa casa abandonada e decidem assustá-los. Eles são surpreendidos pelas alunas e saem correndo, mas voltam ao perceberem que os fantasmas são as meninas.

Depois (figura 7) tornam a ouvir barulhos e Laura acalma toda a turma dizendo: - *Calma gente! É só a minha barriga, eu estou morreeeeendo de fome!*

Figura 6 – Laura preocupada com o lanche



Fonte: *Print Screen*, 03'02', Carrossel - Capítulo 4 (2012).
Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=z4FIIL6R5ZQ>>
Acesso em 2 jun. 2014.

Figura 7 – Laura destaca que sua barriga está roncando



Fonte: *Print Screen*, 14'04', Carrossel - Capítulo 4 (2012).
Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=z4FIIL6R5ZQ>>.
Acesso em 2 jun. 2014.

Novamente a personagem Laura é destacada por gostar de comer: suas falas e seus comportamentos legitimam uma rede de significados marcando fortemente o estereótipo da comida. A personagem apresenta ações e condutas cotidianas que sugerem a representação dos hábitos alimentares do corpo gordo.

Os espaços da mídia contribuem para produzir e circular valores, concepções e representações sobre modos de comportar-se, modos de constituir a si mesmo e modos de como devemos olhar o outro (FISCHER, 2002). Sendo assim, os meios de comunicação exercem poder ao criarem modos de ser e de ver uma criança com corpo gordo.

Ellsworth (2001) define que o poder de **endereçoamento** consiste na diferença entre o que poderia ser dito e o que foi dito, e que a partir dessa diferença o texto de um filme pode transbordar os acontecimentos de produção e recepção de significados: “O modo de endereçoamento envolve história e público” (ELLSWORTH, 2001, p. 47, grifo meu).

Para finalizar esse primeiro eixo analítico, a fala escolhida para ser o título desse foco aconteceu no contexto da sala de aula: quando a professora Helena chamou a atenção dos/as alunos/as para a hora dos avisos, rapidamente a personagem Valéria respondeu: - *Eu adoro essa hora!*

Na figura 8 a personagem Laura declara:

- *Eu gosto mais do recreio!*

Figura 8 – Laura declara que gosta da hora do recreio



Fonte: *Print Screen*, 32'10', Carrossel - Capítulo 4 (2012). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=z4FIIL6R5ZQ>>. Acesso em 2 jun. 2014.

A professora pede silêncio e continua a anunciar o aviso: - *A nossa diretora nos deu permissão para fazermos uma horta escolar!*

O aluno Paulo, com ar debochado, responde: - *Era tudo que eu mais queria, aff!*

A professora continua: - *Nós vamos cultivar hortaliças, vai ser muito divertido, vão comer alimentos cultivados por vocês mesmos.*

A personagem Laura completa: - *Hum, eu vou fazer um monte de salada delícia.*

De repente sua colega Valéria inventa uma música e canta: - *A Laurinha comendo saladinha, vai ficar fraquinha, fraquinha!*

Nesse momento toda a classe começa a dar risadas da música, inclusive a professora Helena, e a Laura ficou muito triste.

Não houve intervenção por parte da professora, que por sua vez continuou falando da horta e mais uma vez a personagem Laura contribui para a discussão sobre o que é preciso para fazer uma horta. Ela disse: - *É importante que as plantas se alimentem bem, existe comida especial para a planta!*

O menino Paulo, mais uma vez, faz um comentário maldoso: - *Claro que existe, Laurinha, para elas ficarem bem gordinhas como você!*

Como mostra a figura 9:

Figura 9 – Paulo debochando da Laura



Fonte: *Print Screen*, 33'11', Carrossel - Capítulo 4 (2012).
Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=z4FIIL6R5ZQ>>.
Acesso em 2 jun. 2014.

A professora fez a seguinte intervenção: - *Paulo, será que você pode colaborar falando uma coisa mais inteligente?*

Esses diálogos aconteceram durante a aula, quando a professora Helena se referia ao cultivo de hortaliças; mas como o assunto era relacionado à comida, a personagem Laura mostrou que entendia do cultivo de alimentos. Apesar disso ela foi motivo de chacota e a ridicularizaram com uma música e com frases maldosas. Inclusive, a professora não teve argumentos para punir e nem coibir os colegas de classe pela situação criada.

O diálogo apresentado pelos/as personagens da novela Carrossel denota um endereçamento, pois a Laurinha foi motivo de piada dos/as colegas de classe quando disse que iria fazer salada. O endereçamento sugere que o corpo gordo não se alimenta de comidas saudáveis, estereotipando o sujeito gordo.

Daí a importância de reconhecer o diálogo como um modo de endereçamento que não é neutro, pois oferece conhecimentos e posiciona as pessoas (ELLSWORTH, 2001). Nas análises desse eixo evidencio que os/as personagens dialogam com a professora identificando a gordura da personagem com os estereótipos da comida e que a professora Helena não utilizou o diálogo, que é uma relação intencional cultural e socialmente construída como um instrumento pedagógico.

Fischer (2002) propõe que educadores/as e estudantes analisem como as produções midiáticas operam pedagogicamente formas de agir, de sentir, de ver, de atribuir valores, de produzir subjetividades e representações, pois a mídia “produz imagens, significações, enfim, saberes que de alguma forma se dirigem à “educação” das pessoas, ensinando-lhes modos de ser e estar na cultura em que vivem” (FISCHER, 2002, p.153).

Considerando que as pedagogias culturais da novela Carrossel ensinam modos de ser e oferecem modos de ver, identifico que as narrativas da novela veem a comida e o comportamento compulsivo da personagem Laura como representação de obesidade infantil feminina, naturalizando ações e hábitos alimentares e produzindo a ideia de que criança com corpo gordo só pensa em comida.

Desta forma constitui-se uma identidade que apresenta o corpo como diferença em relação às outras pessoas. No próximo eixo analisarei essa questão.

3.2.2. Laura e o corpo como diferença: “- *Vaza daí, oh porpeta!*”

A fala do personagem Paulo direcionada à personagem Laurinha é o título deste segundo eixo analítico. Esta fala evidencia a diferença e marca uma identidade, porque a fala do outro cria noção de diferença e representações simbólicas. Isso denota aquilo que Woodward (2007, p.67) afirma: “A diferença é um elemento central dos sistemas classificatórios por meio dos quais os significados são produzidos”.

Silva (2007) contribui com a discussão esclarecendo que o processo classificatório significa a divisão social entre grupos e classes, indicando a posição do sujeito que é marcado pela relação de poder. A relação da diferença é produzida pelas oposições binárias: rico e pobre, branco e negro, masculino e feminino, e no âmbito deste eixo analítico, o corpo magro e o corpo gordo.

Desta forma, as análises foram feitas sobre algumas regularidades nas falas dos personagens que contracenaram com Laura, acerca das representações simbólicas que remetiam ao corpo gordo da personagem e à necessidade de ela emagrecer.

No momento em que os personagens Paulo e Cirilo estão brigando, a personagem Laura chega para defender o amigo e diz:

- *É isso aí, Cirilo, mostra quem manda aqui!*

Paulo diz:

- *Tonta, balofa, ao invés de meter o nariz aonde não é chamada, por que você não perde uns quilos?*

Laura responde:

- *É muito melhor ser tonta, balofa do que ficar maltratando a sua irmã.*

Em seguida, o inspetor Firmino diz:

- *Não fale assim da sua colega, Paulo! Peça desculpas, vamos!*

O aluno Paulo olha com uma expressão de raiva para a menina e pede desculpas. A personagem Laura apresenta um sorriso e sai toda feliz para a fila de entrada.

A figura abaixo (figura 10) retrata o episódio em que a personagem Laura contracena com Firmino, o inspetor da escola, e com os personagens Paulo e Cirilo. Notei que somente nessa cena a aluna Laura foi defendida por um adulto.

Figura 10 – Paulo pede desculpas a Laura



Fonte: *Print Screen*, 18'17', Carrossel - Capítulo 1 (2012).
Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=z4FIIL6R5ZQ>>.
Acesso em 2 jun. 2014.

Na menção de Matos; Zoboli e Mezzaroba (2012), o corpo é permeado por signos e construído na relação sociocultural. Esses signos marcam e posicionam a identidade do sujeito de ser magro/a ou gordo/a, feio/a ou bonito/a, alto/a ou baixo/a. branco/a ou negro/a.

O corpo que foge ao padrão de beleza difundido na mídia é construído socialmente e os seus significados fixam representações, além de suscitarem o preconceito, o desrespeito e o olhar de reprovação do outro.

Assim aconteceu na fala do personagem Paulo ao dizer que a Laura era tonta, balofa, e indicar que ela fizesse regime ao invés de se intrometer na conversa dos outros; com isso ele ofendeu sua colega ao falar de seu corpo gordo. “Quanto mais o outro é diferente, mais ele é reduzido a sua condição corporal – ele é o foco do olhar e do comentário, geralmente depreciativo, estereotipado e marginalizado” (MATOS; ZOBOLI; MEZZAROBA, 2012, p. 102).

Nesse discurso televisivo da novela Carrossel, a fala do aluno Paulo em relação ao corpo gordo de Laura legitima uma representação de obesidade infantil feminina que tem o poder de endereçar comportamentos aos telespectadores, produzindo uma violência simbólica que pode naturalizar a atitude desrespeitosa do personagem Paulo. “O poder de endereçamento não é algo que os/as

professores/as possam dominar controlar, predizer ou transformar em uma tecnologia”. (ELLSWORTH, 2001, p. 44) Daí a importância de que o professor perceba e reconheça os significados do poder de endereçamento na educação.

Outra cena (figura 11) analisada que destaca o corpo da Laura como diferença em relação às colegas de classe é apresentada no diálogo entre ela e a personagem Maria Joaquina, que na narrativa da novela é representada por uma menina branca, magra, cabelos lisos, rica, preconceituosa e esnobe, características divulgadas por Marcos (2002). É possível perceber nestas primeiras cenas os modos de endereçamento relacionados aos padrões de corpo, de beleza e de comportamentos que a novela oferece ao seu público infantil, assim como as representações sugeridas de identidade e diferença no contexto escolar da dramaturgia.

No começo da cena as alunas Maria Joaquina e Laura se empurram pelo primeiro lugar na fila, mas é apresentado neste momento um gesto que nos sugere a beleza como representação de força, quando a personagem bonita e magra fica na frente e começa a manusear seu espelho passando a mão em seus cabelos. A personagem Laura tenta se identificar com o mesmo gesto, mas Maria Joaquina, ao perceber tal comportamento, repreende a colega com o olhar e lhe pergunta:

- *Você tem cara de que sabe tudo o que está acontecendo aqui na escola: por que aquela ali estava chorando?* Laura identifica a colega e diz que é a Marcelina, conta tudo à personagem esnobe o que acontecera e as razões do choro de Marcelina; mas Maria Joaquina nem deu importância para o problema que a menina estava passando.

Figura 11 – Laura é observada por Maria Joaquina



Fonte: *Print Screen*, 20'27', Carrossel - Capítulo 1 (2012).
Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=z4FIIL6R5ZQ>>.
Acesso em 2 jun. 2014.

Os diálogos analisados chamam a atenção porque, além de demarcarem o estereótipo do corpo gordo e do padrão de beleza diferente da personagem Maria Joaquina, Laura é apresentada como uma aluna fofoqueira. Ademais, o olhar da menina Maria Joaquina sugere que ela associou a gordura da personagem Laura a um padrão de comportamento de pessoa indiscreta e faladeira.

Tal constatação de associar a ideia de que gorda é fofoqueira foi legitimada quando a personagem analisada conta tudo o que aconteceu, representando que ela realmente sabe das coisas que acontecem na escola.

Bonin e Silveira (2010) apontam que nas narrativas dos artefatos culturais os personagens gordos são retratados como comilões que descontam na comida toda a tristeza e frustração que vivenciam, fazem escolhas por alimentos altamente calóricos e são sedentários por não conseguirem realizar atividades físicas.

Na mesma perspectiva, Martins (2006), em sua pesquisa, evidenciou que os/as personagens apresentados/as com corpo gordo eram posicionados/as como alvo de julgamento moral e vitimados pela representação de uma pessoa relaxada, compulsiva, descontrolada e insegura.

Na cena seguinte (figura 12) a aluna Laura é interpelada pela professora Helena, que observa o seu comportamento durante o recreio e decide conversar dizendo:

- Um quilo hoje, outro quilo amanhã, quando quiser recuperar a silhueta vai ser muito tarde!

A aluna lança um olhar sem graça para a professora e na mesma hora toca o sinal para retornar à aula de música, e então Laura coloca todo o lanche na boca. A professora pede calma e ela fica constrangida.

No episódio descrito, além de a educadora ser retratada com corpo magro, cabelos lisos, cintura fina e uma beleza angelical - características opostas às da aluna Laura -, a fala da professora reforça a ideia de um padrão de beleza, de corpo, de comportamento compulsivo ao associar os quilos a mais com a silhueta.

Em nenhum momento a professora Helena identifica que comer muito pode ser prejudicial à saúde, já que as práticas educacionais da professora representam o modo de endereçamento que constrói significados e cria identidades.

Figura 12 – Laura é interpelada pela professora



Fonte: *Print Screen*, 38'40", *Carrossel* - Capítulo 1 (2012).
Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=z4FIIL6R5ZQ>>.
Acesso em 2 jun. 2014.

Quando o/a educador/a se dirige aos estudantes de uma forma paradoxal, seu poder de endereçamento encaminha os/as alunos/as para o centro de uma relação que envolve conhecimento, poder e desejo, e nestas condições o/a professor/a não pode controlar as respostas dos/as alunos/as (ELLSWORTH, 2001).

Desse modo, a mídia televisiva apresenta como verdade uma representação do pensamento de uma professora em relação ao corpo diferente de sua aluna, legitimando a identificação do corpo gordo como fora dos padrões de beleza, já que não tem silhuetas.

No segundo capítulo da novela *Carrossel* novamente aparece a cena (figura 13) que representa o momento do recreio. Laura se levanta com sua lancheira em formato de morango, vai até a mesa de sua amiga Carmem e diz:

- *Cadê a sua lancheira?*

A amiga responde que não trouxera lanche, mas rapidamente Laura resolve o problema: diz que sua mãe mandara um monte de coisas gostosas e pede à colega que a ajude a comer. Carmem concorda e Laura finaliza gesticulando:

- *Assim eu deixo de ganhar uns quilinhos a mais!*

No diálogo tão fraterno das amigas Carmem e Laura, a personagem analisada se mostra muito atenciosa e apresenta uma qualidade de compartilhar seu

lanche sem que a colega o pedisse; porém o que mais me chamou a atenção para a reflexão foi o fechamento dessa conversa, pois a preocupação maior da Laura não era alimentar a amiga, e sim, deixar de ganhar alguns quilos.

Figura 13 – Laura compartilha seu lanche



Fonte: *Print Screen*, 28'34', Carrossel - Capítulo 2 (2012).
Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=z4FIIL6R5ZQ>>.
Acesso em 2 jun. 2014.

A fala retrata uma preocupação que não aparecia na novela, mas diante da fala dos outros, a personagem Laura sente-se interpelada e consciente de que precisa comer menos. Em minhas análises problematizo o fato de que somente neste momento o discurso televisivo apresenta a situação de não engordar, mas não a associa à questão da saúde.

O gesto da personagem Laura de passar a mão na barriga, mostrando que ao compartilhar o lanche ela deixa de ganhar alguns quilos e pode emagrecer, deixa evidente que a preocupação da personagem remete à estética, ao padrão de beleza. Além disso, a narrativa da novela não destaca a qualidade da Laura de repartir o lanche com a colega Marcelina.

Martins (2006) aponta que emagrecer personagens gordinhos para aproximá-los do corpo representado como ideal é como anular a diferença e não problematizar a representação desse corpo que possui identidade, história e características marcadas como diferentes. O emagrecimento funciona como mecanismo de inclusão ao apagar a identidade que diferencia uns dos outros.

Para finalizar este segundo eixo analítico, que se refere à fala do personagem Paulo, no quarto capítulo da novela Carrossel ele ofende mais uma vez a colega de classe Laura com insultos, apelidos e grosserias.

A cena (figura 14) é novamente apresentada durante o recreio, quando Laura está lanchando sentada no banco e Paulo se aproxima e grita:

- *Vaza daí, oh porpeta!* - Indicando que ela saia do seu lugar.

Laura se levanta e responde: - *Antirromântico!*

Figura 14 – Laura é ofendida por Paulo



Fonte: *Print Screen*, 28'27', Carrossel - Capítulo 4 (2012).
Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=z4FIIL6R5ZQ>>.
Acesso em 2 jun. 2014.

É interessante retomar a ideia que reforça a representação de poder do aluno Paulo em relação à diferença que o corpo gordo da Laura apresenta, pois ela indica uma hierarquização das identidades e das diferenças.

Silva (2007) esclarece que hierarquizar identidades faz parte do processo de normalização, que significa eleger como referência uma identidade com atributos positivos em relação às identidades avaliadas como negativas. Assim, o padrão é estabelecido como a identidade normal e desejável.

Neste eixo analítico refleti como a hierarquia de uma identidade inferioriza aqueles que possuem uma diferença em relação aos que estão fora do padrão de identidade normal de beleza. Nas narrativas dos personagens foi reforçada a

naturalização do/a magro/a como condição normal do corpo e do/a obeso/a como diferença e desvio.

A produção cultural do corpo é marcada pelas imagens da cultura visual e seus discursos que interpelam os comportamentos cotidianos. “As imagens exercem poder sobre as mulheres e meninas porque ensinam como devem ser os seus corpos” (NUNES, 2010, p. 116).

A dimensão estética que envolve a problemática da representação da gorda na novela Carrossel é fixada nas falas dos/as personagens. Além disso, a imagem da personagem Laura é associada ao comportamento compulsivo, de comilona, fofqueira e intrometida, e articulada com o corpo gordo. Enfim, é uma personagem que nenhuma menina gostaria de ser representada.

Nas análises desse eixo temático identifiquei que a representação de obesidade infantil feminina oferecida pela Pedagogia Cultural da novela Carrossel foi construída no discurso de que o corpo gordo é reconhecido pelo outro como o diferente, associando-lhe características que constroem a identidade da personagem gorda.

No próximo eixo analítico abordarei a construção de identidade da personagem analisada.

3.2.3. Laura e a construção de identidade: “- Isso é tão romântico!”

O terceiro e último eixo analítico desta pesquisa identifica nas falas da personagem Laura a construção de uma identidade romântica como nos filmes da Disney, com princesas, príncipes e uma linda história de amor.

Nunes (2010, p. 84) ressalta que os artefatos culturais, como os contos infantis, estabelecem formas de pensar sobre o amor. “Associar a ideia de que foram felizes para sempre, certamente constrói subjetividade de que esse é um estado necessário de vida, uma salvação para os problemas e o caminho da felicidade”.

A maioria das falas de Laura que destacam o romântico como ideal, como valorativo, encontra-se no terceiro capítulo da novela Carrossel (figura 15), quando ela conversa sobre o namorado da tia da Valéria e diz:

- Namorados são tão românticos!

Em seguida, a professora Helena diz que a sala terá um horário para a leitura livre e cada aluno poderá levar o livro de sua preferência, e destaca que o hábito da leitura se adquire com a prática.

Laura suspira e complementa:

- *Acho que livros são românticos, tão românticos!*

Observe-se a expressão do rosto da personagem Laura quando se refere aos assuntos românticos de sua preferência.

Figura 15 – Laura revela que é romântica



Fonte: *Print Screen*, 20'27', Carrossel - Capítulo 3 (2012).
Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=NACtqNBdrG4>>
Acesso em 2 jun. 2014.

Novamente chega a hora do recreio e os(as) alunos(as) saem para lanche. A professora Helena passeia abraçada com as alunas (figura16), e durante este passeio a aluna Maria Joaquina começa a falar que viu uma reportagem sobre a princesa da Suécia e afirma que a princesa é bem parecida com ela. Esta aluna prosseguiu contando sobre os vestidos da princesa, que eram um mais bonito que o outro.

Laura mais uma vez participa da conversa e diz:

- *Vestido de princesa é tão romântico!*

Figura 16 – A professora Helena e as alunas no recreio



Fonte: *Print Screen*, 24'54, Carrossel - Capítulo 3 (2012).
Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=NACtqNBdrG4>>
Acesso em 2 jun. 2014.

Ao voltar para a sala de aula, a personagem Valéria pede para ir ao banheiro, fingindo que está com uma imensa vontade de fazer xixi, porém ela só queria ficar sentada no banco do pátio. Ao retornar, a professora Helena pergunta se estava tudo bem e a aluna responde com muita grosseria:

- O que uma dama faz no banheiro é informação dela, não precisa ficar falando para ninguém!

A professora pede desculpas e diz que não quis ser invasiva, e em seguida solicita que a aluna resolva o exercício.

Nessa hora (figura 17) Laura se intromete na conversa e reprova a ação da colega, dizendo:

- Valéria, você não devia ter falado daquele jeito com a professora Helena, o seu jeito foi tão antirromântico, e a professora Helena é tão romântica!

A colega de classe ouve e em seguida retruca:

- A professora Helena é só um rostinho bonito, vocês deviam tomar cuidado, quem avisa amigo é, sabia?

A personagem Valéria é bem sapeca, não simpatiza com a professora e desconfia do seu jeito delicado, mas Laura não tem dúvidas de que Helena é uma ótima professora e assim sai em sua defesa.

Figura 17 – Laura reprova a atitude da Valéria



Fonte: *Print Screen*, 33'50', Carrossel - Capítulo 4 (2012).
Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=z4FIIL6R5ZQ>>.
Acesso em 2 jun. 2014.

As constantes marcações das falas de Laura foram fundamentais para problematizar e analisar este eixo, porque denotam que tanto nas situações em que a personagem sente-se feliz quanto em momentos de reprovação ela utiliza o termo *romântico* como representação do ideal e *antirromântico* como sentimento de reprovação.

A identidade e a subjetividade constituem o que está em nosso consciente e inconsciente. “A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós” (WOODWARD, 2007, p. 55).

Silva (2007, p. 91) evidencia que é “por meio da representação que a identidade e a diferença adquirem sentido”, representar significa apresentar a identidade. Nas falas dos/as personagens analisados/as o poder foi representado quando definia e determinava a identidade e a diferença da personagem Laura.

Afirma Hall (2007, p. 109) que a questão da identidade faz parte do processo de articulação entre os sujeitos e as práticas discursivas e que ela pode ser estratégica e posicional. “É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos”.

A própria personagem busca estratégias para solucionar os seus problemas, ela se defende dos insultos, da pressão de emagrecer, dos olhares diferentes e de todo estereótipo construído em relação ao corpo gordo apresentado durante os cinco capítulos analisados. Essa defesa é uma resistência para manter a identidade que ela construiu, é uma forma de vivenciar sua subjetividade dentro do contexto social, cultural e institucional.

No modo de endereçamento é impossível ajustar o/a estudante ideal com o real, as relações sociais e as psíquicas, a educação multicultural e os sentimentos dos/as alunos/as em relação à raça, à etnia e ao gênero, assim como o endereçamento da novela e a interpretação do espectador (ELLSWORTH, 2001).

As narrativas da novela Carrossel endereçam ao seu público infantil as representações de identidade, diferença, obesidade, modos de ser e de ver e padrões de beleza, posicionam as crianças e configuram uma Pedagogia Cultural que precisa ser analisada.

Além disso, a ideia de que a educação no mundo contemporâneo se dá em outros espaços além da escola é recorrente no campo dos estudos dos/as teóricos/as culturais, os quais nos apresentam lugares estratificados de aprendizagem. As pedagogias culturais oferecidas pela mídia estão nos desenhos animados, nos filmes, nos programas infantis, nas revistas e nas novelas, os quais interpelam as práticas pedagógicas dos/as professores/as, tornando-as limitadas (COSTA, 2003). Por outro lado, as imagens de identidade e diferença que os/as docentes trabalham em sala de aula são diferentes das representações de infância e adolescência que os/as alunos/as identificam na mídia. Expõe Costa (2003, p.2):

[...] me parece, então, um encaminhamento discutível, organizarmos nossas práticas pedagógicas, planejarmos nossas aulas, ensinarmos no dia-a-dia, tomando como referência uma criança e um adolescente que talvez estejam em extinção [...] Quer dizer, as crianças e adolescentes dos manuais didáticos e psicopedagógicos, as imagens de crianças e adolescentes que inundaram o universo escolar dos séculos passados [...] já não dão conta da complexidade dos processos de subjetivação e de produção de identidades no mundo em que vivemos hoje.

Para discutir e desvelar outras formas de ensinar, informando à comunidade docente que existem outros caminhos pedagógicos possíveis, apresento na próxima seção as possibilidades de práticas educacionais contemporâneas em que é preciso conviver com as diferenças culturais, sociais e econômicas.

4. (IN)FORMAÇÃO DOCENTE: OUTRAS FORMAS DE ENSINAR

A cultura faz parte de um conjunto de práticas e representações vinculadas aos processos de formação de identidade e reformação de grupos sociais que se revelam através dos textos, dos discursos, das imagens e dos comportamentos que influenciam a vida social. Os Estudos Culturais apresentam a preocupação de investigar a constituição e o funcionamento dos sistemas de relações entre as práticas culturais, o posicionamento do receptor e sua construção (FROW; MORRIS, 2006). Esses estudos evidenciam problemas ou questões que circulam entre os meios de comunicação e outros espaços culturais. Os/as autores/as culturais analisam a ampla distribuição da mídia e se interessam pelos discursos de uma determinada identidade pelas situações e casos específicos nos quais os conflitos de autoridade e os problemas de identidade são negociados ou não (FROW; MORRIS, 2006).

Segundo Frow; Morris (2006, p. 321). “(...) a importância da mídia nos debates em torno da identidade, do lugar e da comunidade” realça o foco dos Estudos Culturais. Giroux (2013) aponta que a teoria dos Estudos Culturais argumenta com firmeza que a mídia exerce um poder sobre a estrutura da vida cotidiana por meio dos artefatos de representação e do conhecimento mediado. Assim, também os/as autores/as culturais investigam a televisão como importante artefato cultural e pedagógico. Como afirmam os dois autores supracitados,

[...] a televisão tem tido importante papel no desenvolvimento dos Estudos Culturais em parte devido aos obstáculos que apresenta a qualquer esforço no sentido de separar o estudo das formas estéticas do estudo de seu aspecto econômico e de seu entendimento social. Como um objeto principalmente ‘doméstico’ disponível a uma multiplicidade de usos de ordem pública, comunal, familiar e pessoal, a televisão pode ser definida com a mesma plausibilidade como uma arte, como uma indústria, como uma formação social, como um **regime pedagógico**, como um veículo de vendas, como um item destinado a preencher o espaço da casa e da decoração de interiores, como um terreno de negociação entre os mercados e o governo e como um interruptor em um circuito de ‘estilo de vida’ ou em uma rede de consumo (FROW; MORRIS, 2006, p. 322, grifos nossos).

Apresento outras formas de ensinar que auxiliam na formação dos docentes em relação às representações televisivas da obesidade infantil, parafraseando o

título desta seção (IN)formação docente: outras formas de ensinar. Nas palavras de Giroux (2013, p. 88):

Ao analisar toda a gama dos lugares diversificados e densamente estratificados de aprendizagem, tais como a mídia, a cultura popular, o cinema, a publicidade, as comunicações de massa e as organizações religiosas, entre outras, os Estudos Culturais ampliam nossa compreensão do pedagógico de seu papel fora da escola como o local tradicional de aprendizagem.

A noção de corpo é produzida culturalmente. “Na contemporaneidade, uma sofisticada maquinaria pedagógica amplia a compreensão da educação dos corpos [...] incluindo: revistas, jornais, programas de TV [...]” (SCHWENGBER, 2006, p. 33).

A novela que analiso nesta dissertação oferece modos de endereçamento para formar uma visão de corpo. Essa constituição do corpo serve para incluir ou excluir o corpo obeso, pois ela promove o reconhecimento do corpo magro como sinônimo de beleza e a obesidade como negativa e prejudicial à saúde e à integridade física (STENZEL, 2003). A autora acrescenta:

[...] além disso, a obesidade não corresponde aos padrões estéticos exigidos, fazendo com que, mesmo um leve excesso de peso, seja motivo para preocupação. Esta mudança de padrão e suas respectivas representações entre a população começou a esboçar seus primeiros sinais no século XIX, mas especificamente, em 1890. A prática de dieta, a preocupação com relação ao peso e à hostilidade direcionada à obesidade são temas centrais que marcam os tempos modernos (STENZEL, 2003, p. 30).

A rejeição ao corpo gordo vai além da preocupação com a saúde e a estética. Se investigarmos as representações de obesidade poderemos entender a preocupação das pessoas em perder peso. A hostilidade faz parte de um contexto histórico que envolve “a medicina, a ciência, a arte, a religião, a questão de gênero, a moda, a mídia, como também códigos éticos e morais” (STENZEL, 2003, p.30-31).

A televisão participa do processo de produção da subjetividade, constrói e reconstrói discursos, e ainda veicula mensagens, produtos de valores morais, comportamentos e corpos que são padronizados pela sociedade. Por exemplo, os discursos de emagrecimento são tão fortes que a pessoa obesa sente-se fora deste mundo (MATOS; MEZZAROBÀ; ZOBOLI, 2012). O obeso é cobrado para que se transforme e se adapte aos padrões estéticos (STENZEL, 2003).

Deste modo, a explosão de informações que a mídia divulga dá lugar a hiper-realidade que diminui a capacidade do sujeito de negociar a identidade, sendo necessário um entendimento crítico da mídia, algo que muitas escolas não consideram. O conhecimento da mídia não é privilegiado nos currículos (KINCHELOE; STEINBERG, 2001). Os autores argumentam que

[...] um entendimento crítico da cultura da mídia não requer que os(as) alunos(as) simplesmente desenvolvam a habilidade de interpretar o sentido da mídia, mas que entendam os meios que eles próprios consomem e investem afetivamente na mídia. Desta maneira, tal tentativa encoraja ambos, pensamento crítico e auto-análise, com os estudantes começando a compreender que as decisões diárias não são necessariamente tomadas de forma livre e racional. De fato, eles estão inscritos e codificados pelo compromisso físico e emocional relacionado com a produção do desejo e da disposição [...] (KINCHELOE; STEINBERG, 2001, p. 23).

Paulo Freire (1987), em seu livro “Pedagogia do Oprimido” esclarece que existem duas concepções de educação: a bancária e a problematizadora. Na concepção bancária, a prática do/a professor/a é impor um conteúdo para que seja memorizado sem reflexão, e assim a educação se torna um ato de depositar conhecimentos. Bem, diferente é a prática problematizadora, que desenvolve no aluno, a criticidade e o poder de captar e compreender o mundo não como uma realidade estática, mas como uma realidade em contínua transformação.

Neste contexto, contestar e transformar os significados veiculados pelas indústrias culturais faz parte dos pressupostos dos Estudos Culturais, pois as pessoas podem e devem se posicionar de uma forma política, questionadora (FROW; MORRIS, 2006).

Os estudos de Kellner (2001) reforçam a ideia de contestar e resistir à cultura da mídia:

Numa cultura contemporânea dominada pela mídia, os meios dominantes de informação e entretenimento são uma fonte profunda e muitas vezes não percebidas de Pedagogia Cultural: contribuem para nos ensinar como nos comportar e o que pensar e sentir, em que acreditar, o que temer e desejar – e o que não. Consequentemente, a obtenção de informações críticas sobre a mídia constitui uma fonte importante de aprendizado sobre o modo de conviver com esse ambiente cultural sedutor. Aprendendo como ler e criticar a mídia, resistindo à sua manipulação, os indivíduos poderão fortalecer-se em relação à mídia e à cultura dominantes.

Poderão aumentar sua autonomia diante da cultura da mídia e adquirir mais poder sobre o meio cultural, bem como os necessários conhecimentos para produzir novas formas de cultura (KELLNER, 2001, p. 10).

Kellner (2013) propõe uma pedagogia crítica preocupada em ler as imagens com o objetivo de libertar as identidades construídas pela hegemonia dominante. Para ele, a educação precisa estar atenta a essa nova cultura, ou seja, deve decodificar e apreciar as imagens analisando como elas são construídas e atuam em nossas vidas e entender seus significados e suas mensagens simbólicas.

Os Estudos Culturais, enquanto fundamentação teórica, oferecem a possibilidade de proporcionar aos/as professores/as uma formação que os eduque para exercerem um trabalho interdisciplinar e que renove suas práticas pedagógicas. Os estudos “(...) focalizam os termos de aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história” (GIROUX, 2013, p. 91).

O estudo da linguagem e do poder ocorre por meio da análise dos processos de produção das identidades como forma de assegurar uma autoridade, ou seja, o desafio pedagógico é averiguar como a linguagem legitima os significados e produz desejo, comportamento e prazer (GIROUX, 2013).

Steinberg e Kincheloe (2001) destacam que entender, como educador/a, a noção de Pedagogia Cultural, consiste em examinar os caminhos que ela opera e reescrever um novo contexto para a educação escolar, uma nova pedagogia.

Destaco novamente que utilizo o conceito de Pedagogia Cultural nesta dissertação com o intuito de ampliar a educação para além dos muros da escola, considerando educativo todo artefato cultural - como a mídia impressa, o filme, o desenho animado, a novela, o museu, a literatura, as imagens divulgadas nos materiais escolares – enfim, toda cultura visual.

Como exemplo, Kellner (2013) recomenda ler imagens criticamente em direção a uma pedagogia pós-moderna. Destaca o autor que na campanha publicitária na década de 1930 a imagem da mulher esbelta era associada ao produto com características socialmente desejáveis, promovendo o tipo ideal.

Direcionando o nosso estudo para a cultura infantil, é possível criticar práticas sociais, econômicas e políticas entendendo como o poder opera nos artefatos culturais, nos brinquedos e nos programas de televisão, pois quando examinamos

os caminhos das atividades infantis constatamos que o poder está nas mãos das corporações (KINCHELOE; STEINBERG, 2001).

O papel do docente é dar visibilidade aos costumes que moldam as vidas infantis e o desafio é diferenciar os textos infantis apropriados e inadequados e as atividades manipuladoras e liberadoras que as corporações produzem (KINCHELOE; STEINBERG, 2001).

A escola precisa reformular o currículo, que geralmente é organizado sistematicamente, como se o desenvolvimento da criança fosse progressivo e acontecesse somente na escola. “Não podemos proteger nossas crianças do conhecimento do mundo que a hiper-realidade lhes torna acessível” (KINCHELOE; STEINBERG, 2001, p. 34).

A falha da sociedade é não reconhecer que o poder tem um papel predominante na formação de experiências pessoais e que produz imagens e pessoas significativas para quem as recebe. Por exemplo, os filmes, os livros e os programas de TV endereçados às crianças moldam a forma como elas entendem a pobreza, e padrões de linguagens conectados com as produções dessas imagens reforçam o poder e posicionamento das crianças no mundo (KINCHELOE; STEINBERG, 2001).

A pedagogia pós-moderna proposta por Kellner (2013) tem como desafio diminuir a divisão entre alta e baixa cultura e intensificar o estudo da leitura de imagens desenvolvendo um alfabetismo crítico sobre a cultura de massa. A publicidade, o rádio, o filme, a música, os desenhos, as revistas e a televisão são todos artefatos da cultura popular que apresentam um enorme poder. O ensino de um alfabetismo crítico em relação à mídia deveria fazer parte do currículo educacional, pois possibilita desconstruir o processo de poder e compreender como os textos culturais funcionam.

Além de ensinar a analisar uma imagem, é preciso entender a relação da linguagem e do alfabetismo como espaço de luta por uma política de representação e por uma identidade reconfigurada. O estudo da linguagem é essencial para a compreensão das desigualdades e opressões ocorridas nas escolas. “A política educacional e a prática pedagógica são impossíveis de se compreender criticamente sem um foco na forma como a linguagem funciona” (GIROUX, 2013).

A conexão entre a linguagem e a construção de identidade é visível na maneira como a linguagem favorece representações que excluem os grupos

submissos (GIROUX, 2013). O obeso, por exemplo, é interpelado o tempo todo por sua condição, pela qual o contexto cultural o escolhe como sujeito inferior - conforme Matos, Mezzaro e Zobili (2012). Estes autores apontam a importância de compreender o mecanismo que produz a identidade e a diferença:

Compreender as engrenagens que fazem girar essa produção social da diferença e sua hierarquia é de fundamental importância para se pensar o processo de resignificação da diferença e do respeito para com esta. É uma questão que transcende os saberes e práticas do campo biomédico e da ética médica, mas que é paralela a eles. Trata-se de uma discussão de cunho filosófico das reais condições do ente humano na sua condição vital de ser corpo neste momento da humanidade (MATOS; MEZZARO; ZOBOLI, 2012, p. 105).

Os autores aprofundam a reflexão de que não é possível continuar aceitando uma cultura que não respeita as diferenças e trata o corpo obeso como diferente e grotesco. Pensar a identidade e a diferença como produção social e transformar essa visão é uma estratégia que acolhe e respeita o sujeito (MATOS; MEZZARO; ZOBOLI, 2012, p. 105). Também destacam ainda alguns desafios para a educação e a sociedade:

Desvelar os mecanismos da indústria cultural que alimenta fetiches corporais; compreender a biopolítica de construção e controle de subjetividades vinculadas à massificação de padrões de beleza; resignifica o corpo enquanto sujeito e tirá-lo da condição de objeto e pautar uma ética para o cuidado ascético do corpo mais centrada na sua condição humana e menos na lógica mercadológica neoliberal são alguns dos tantos desafios que a sociedade – e a educação como parte dela – tem na tentativa de criar-se um ethos mais inclusivo (MATOS; MEZZARO; ZOBOLI, 2012, p. 106).

Silva (2007) apresenta três estratégias pedagógicas para trabalhar a questão da identidade e diferença, que são processos de produções sociais vinculados às diferenças culturais e às relações de poder.

A primeira estratégia, chamada liberal, consiste em estimular os bons sentimentos, respeitar a natureza humana e a diversidade cultural; porém essa estratégia não contesta as relações de poder nem os processos de diferenciação, o que resulta numa nova divisão de identidade: a dominante tolerante e a dominada tolerada. “Pedagogicamente, as crianças e os jovens, nas escolas, seriam

estimulados a entrar em contato, sob as mais variadas formas, com as mais diversas expressões culturais dos diferentes grupos culturais” (SILVA, 2007, p. 98).

A segunda estratégia pedagógica, que se chama terapêutica, aceita a diversidade natural, mas rejeita a diferença impulsionada por sentimentos de preconceitos, discriminação, crenças e estereótipos distorcidos da imagem do outro. O método é tratar psicologicamente atitudes inadequadas de discriminação e preconceito, ou seja, corrigir as atitudes psicológicas com dinâmicas, terapia de grupo ou exercícios corporais (SILVA, 2007, p. 98).

O problema dessas estratégias é a passividade com a crítica, pois não questionam as relações de poder vinculadas ao processo de produção da identidade e da diferença. Além de não contestarem o processo, elas reforçam as identidades e diferenças culturais existentes (SILVA, 2007).

A terceira estratégia pedagógica e curricular é capaz de superar o desafio de trabalhar com a identidade e a diferença por meio de uma abordagem pós-estruturalista, que trata a identidade e a diferença como questão política (SILVA, 2007).

Nas palavras do autor,

[...] em seu centro, estaria uma discussão da identidade e da diferença como produção. A pergunta crucial a guiar o planejamento de um currículo e de uma pedagogia da diferença seria: como a identidade e a diferença são produzidas? Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação? (SILVA, 2007, p. 99).

É importante uma teoria que explique e descreva o processo de produção da identidade e da diferença, porque somente reconhecer que existe não oferece recursos para questionar os processos que marcam os indivíduos e segregam as diferenças. Não basta só aceitar e respeitar as diferenças, é preciso entender como elas são produzidas (SILVA, 2007).

Uma política pedagógica curricular da identidade e da diferença deve privilegiar uma teoria que, além de reconhecer, respeitar, comemorar e estudar, questione as relações de poder e os processos de produção. Os/as alunos/as podem ser estimulados/as a desestabilizar as identidades e as diferenças. Assim podemos pensar numa pedagogia como diferença, como explica Silva (2007, p. 100):

Um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Estimular, em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado. Favorecer, enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico.

Do mesmo ponto de vista Skliar (2002) discorre sobre a fragmentação da ordem da escola e propõe uma pedagogia do acontecimento que seja descontínua e estimule o pensamento, a começar do zero. O autor continua:

Que desordene a ordem, a coerência, toda pretensão de significados. Que possibilite a vaguidade, a multiplicação de todas as palavras, a pluralidade de todo o outro. Que desminta um passado unicamente nostálgico, somente utópico, absurdamente elegíaco. Que conduza a um futuro incerto. Pedagogia para um presente disjuntivo que é, ao mesmo tempo, ainda que em outras temporalidades, três possíveis modos de entender a pedagogia: o outro que deve ser anulado, o outro como hóspede e o outro que reverbera permanentemente (SKLIAR, 2002, p. 211- 212).

Parafraseando o autor, podemos dizer que a pedagogia do outro que deve ser anulado é uma pedagogia que nega a enunciação do outro, não considera a diferença, a cultura do outro, nega a existência do outro, um outro que sempre existiu (SKLIAR, 2002).

O outro que reverbera permanentemente é a pedagogia que não esconde a realidade, não mascara a verdade, não silencia o grito do outro, nem pode nomear, definir, ordenar os olhares e os gestos do outro. É uma pedagogia instável, que não se acomoda - nem no passado, nem no presente, nem no futuro (SKLIAR, 2002).

A pedagogia é definida como um modo de produção cultural envolvida nas relações de “(...) poder e na construção e organização do conhecimento, desejos e valores” (GIROUX, 2013, p. 97). Os docentes devem compreender a pedagogia - mais do que como técnicas e metodologias, como uma estrutura de práticas culturais que discutem os processos de identificação dos sujeitos e suas relações com os outros (GIROUX, 2013).

Os estudos dos/as teóricos/as culturais instigam os/as docentes a serem produtores/as culturais, trabalhando com a cultura de uma forma incompleta e como espaço de contestação. Para que esse processo ocorra é preciso que os/as

professores/as sejam críticos nas relações de poder. A perspectiva dos Estudos Culturais tem como um desafio desenvolver a capacidade de uma agência crítica (GIROUX, 2013).

Neste sentido, a função social da escola consiste em refletir e ressignificar os olhares que focam os diferentes no espaço escolar. No caso do corpo obeso, dependendo da forma como é representado, a escola pode reforçar mensagens de mercadorização, padronizar os indivíduos e destacar diferenças (MATOS; MEZZAROBÀ; ZOBOLI, 2012):

Olhar o diferente depende da posição relativa daquele que percebe e daquele que é percebido, e do grau em que os esquemas de percepção e apreciação postos em ação são conhecidos e reconhecidos pelos envolvidos (MATOS; MEZZAROBÀ; ZOBOLI, 2012, p. 107).

No caso do corpo gordo, objeto desta pesquisa, é na escola que as informações podem se legitimar e marcar os corpos em relação ao gênero, à raça e à classe social. Louro (2000, p. 14), explicita:

A ação pedagógica mais explícita, aquela que encheria as páginas dos planejamentos e dos relatórios educacionais, voltava-se, muito provavelmente, para a descrição, em detalhes, das características que constituíam a qualificação "civilizado", ou seja, voltava-se de forma manifesta para os atributos lógicos e intelectuais que, supostamente, seriam adquiridos na escola, através de práticas de ensino específicas. O investimento mais profundo, contudo, o investimento de base da escolarização se dirigia para o que era substantivo: para a formação de homens e mulheres "de verdade". Em que consistia isso? Existiam (e, sem dúvida, existem) algumas referências e critérios para discernir e decidir o quanto cada menino ou menina, cada adolescente e jovem estava se aproximando ou se afastando da "norma" desejada. Por isso, possivelmente, as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se refletem nos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual.

Os estudos de Hernández (2007) também contribuíram para uma pedagogia crítica sobre as representações da cultura visual. O autor considera o termo *crítica*

como uma compreensão que se fundamenta na pluralidade de possibilidades de análises de um objeto e sujeitos da cultura visual.

Hernandes (2007) define o termo *cultura visual* como práticas culturais que consistem em olhar as maneiras culturais na perspectiva da vida contemporânea. Para o autor, esse termo tem relação com a história da arte, com os estudos cinematográficos, com a linguística e a literatura, com os estudos do meio e com os Estudos Culturais.

Os docentes podem utilizar os princípios de Hernández (2007) para posicionar-se em relação aos discursos do meio e às representações de identidade. O autor descreve quatro perspectivas que os/as docentes apresentam diante das imagens e artefatos da cultura visual: a perspectiva proselitista, a analítica, a da satisfação e a autorreflexiva.

Na perspectiva proselitista os/as docentes se fecham em uma visão e observam o lado negativo da cultura visual, com o argumento de que as mensagens divulgam comportamentos violentos, sexuais, consumistas e materialistas. Uma prática proselitista é afastar os jovens da cultura visual, pois não é possível defendê-los das imagens veiculadas. Nesta visão, os jovens são vistos como passivos e indefesos, expostos às mensagens da mídia e da cultura visual e incapazes de resistir às representações (HERNÁNDEZ, 2007).

As representações da cultura visual são vistas negativamente e os textos que os/as alunos/as produzem não apresentam significado. Ora, trabalhar com medo impede o processo de aprendizagem tanto dos/as professores/as quanto dos/as alunos/as, mas nem aqueles nem estes consideram a possibilidade de resistência:

Exemplos deste posicionamento são as reações que alguns educadores e pedagogos apresentam ante fenômenos da cultura visual popular como Pokémon ou Shin-Chan, ou em relação à influência da televisão, da música ou dos videogames na vida dos jovens (HERNÁNDEZ, 2007, p. 66).

Professores/as que se posicionam na perspectiva proselitista, ao assistirem novelas ou filmes, rejeitam as mensagens e as representações apresentadas e ignoram a existência desses artefatos culturais como textos que produzem significados e aprendizagens e consideram a televisão uma má influência para os/as alunos/as que assistem esses tipos de produção.

No entendimento de Santomé (2013), os/as docentes que rejeitam a cultura infantil e não reconhecem a cultura popular como veículo de comunicação que divulga realidades significativas para os estudantes perdem a oportunidade de aproveitar os textos culturais e os desejos dos receptores como base para um trabalho pedagógico.

A escola não atinge seus objetivos quando não consegue articular as disciplinas curriculares com a cultura infantil vivenciada nas famílias e divulgada na mídia - ou seja, para os/as estudantes poderem desenvolver a compreensão crítica da realidade e se transformar é necessário conectar o currículo com as práticas culturais (SANTOMÉ, 2013).

A perspectiva analítica valoriza a cultura visual na vida dos/as alunos/as, apresenta formas de analisar textos e reconhece que os jovens incorporam as mensagens da cultura visual; entretanto como primeira perspectiva acredita que eles são receptores passivos da cultura visual (HERNÁNDEZ, 2007).

Para Hernandez (2007), o objetivo dessa perspectiva é analisar criticamente as produções da cultura visual, não ser influenciado e ao mesmo tempo não ter prazer em trabalhar com essas manifestações, pois o processo se torna automático para desvelar as verdades ocultas. A posição analítica é contemplada no currículo escolar.

Afirma o autor:

[...] quando se adota este enfoque, as representações da cultura visual são consideradas como objetos de análise e se desconsideram os prazeres dos estudantes associados a essas manifestações. Grande parte da formação moral, relacionada à cultura visual dos jovens, insere-se nesta perspectiva (HERNÁNDEZ, 2007, 67).

Apesar de, na perspectiva analítica, a análise crítica fazer parte do currículo, não se pode ignorar o prazer com que o currículo televisivo interpela os estudantes. Seja por imposição, seja pela sedução, ambos os currículos – o da escola e o da televisão - constituem um conjunto de conhecimentos, significados e informações que operam sobre os/as alunos/as. A televisão apresenta uma linguagem que oferece decisões cotidianas e interage com as crianças no processo de produção de identidade e construção de subjetividade das crianças (COSTA, 2002).

Os/as docentes que se posicionam analiticamente consideram o currículo da televisão conspiratório e fundamentado em conteúdos camuflados, e a análise tende a demonizar as produções culturais, contribuindo para uma banalização ao invés de uma compreensão do que é apresentado pela TV (COSTA, 2002).

Segundo Hernandez, ao contrário do que acontece na perspectiva analítica, na perspectiva da satisfação os docentes se posicionam enfatizando o prazer oferecido pela cultura visual. Quando as imagens da cultura visual são apreciadas pelos/as alunos/as, os/as educadores/as não incentivam a análise crítica e só levam em conta os aspectos que lhes causam satisfação aos estudantes. O autor alerta:

Quando os educadores não provocam os estudantes a prestar atenção às manifestações da cultura visual a partir de uma análise crítica, podem acabar validando esses prazeres e deixando de ajudá-los a construir ou melhorar sua autocrítica (HERNÁNDEZ, 2007, p. 67-68).

Os/as docentes não promovem o desenvolvimento do senso crítico e a reflexão sobre as produções da cultura visual, enquanto os/as estudantes focam os olhares nos seus desejos, reproduzem as representações e estacionam a aprendizagem, como se não existissem outras possibilidades (HERNÁNDEZ, 2007).

Os/as professores/as que trazem os filmes, os programas televisivos e as novelas para sala de aula com o objetivo de satisfazer os desejos dos/as estudantes, sem revelar outras possibilidades de aprendizagem e sem desenvolver o discernimento sobre as questões sociais, morais e éticas postas pela cultura da mídia ou pela cultura visual, só atendem ao aspecto da satisfação (HERNÁNDEZ, 2007).

Hernández (2007) exemplifica em seu texto que as imagens da *Disney* expostas na sala de aula como elemento de decoração reforçam a ideia de que é dos personagens inocentes que os/as estudantes gostam, que eles/as não percebem a presença de uma pedagogia mercadológica e cultural por trás do prazer oferecido, GIROUX (2013), em seus estudos, aponta que no mundo maravilhoso da *Disney* não existe nada de inocente:

[...] a *Disney Company* tornou-se sinônima de uma ideia de inocência, que, de forma ativa, reescreve a identidade histórica e coletiva do passado americano. Como tal, as produções da *Disney* exercem um papel importante, mas frequentemente negligenciado,

nas batalhas culturais em torno do presente e do futuro. Pro trás do apelo ideológico à nostalgia, aos bons tempos e ao 'lugar mais feliz sobre o globo', existe o poder institucional e ideológico de um conglomerado multinacional que exerce influência social e política [...] (GIROUX, 2013, p. 133).

Para o autor, qualquer noção de pedagogia crítica deve rejeitar a definição de ser uma estratégia, os/as professores/as devem relacionar prazer, conhecimento, autoridade, poder, linguagem, experiências e observar as questões que produzem o conhecimento e ensinam narrativas, representações e práticas culturais.

A posição autorreflexiva é baseada na perspectiva das análises dos estudos pós-modernos e dos estudos feministas e culturais e reúne as características das perspectivas já mencionadas - como análise, satisfação, prazer, posicionamento e recepção; além disso, considera que a cultura visual está presente e é influente na vida dos/as alunos/as e está vinculada à cultura popular (HERNÁNDEZ, 2007).

O/a docente autorreflexivo/a observa a cultura popular como possibilidade de trabalhar com a subjetividade dos/as estudantes, desenvolvendo a compreensão e intervenção social (HERNÁNDEZ, 2007).

Quanto às manifestações da cultura visual, uma perspectiva autorreflexiva possibilita também estabelecer relações de experiências dos estudantes com questões de investigação como, por exemplo, investigar como as pessoas realizam coleções de figurinhas e propor a produção de um texto sobre a história das coleções por meio dos relatos familiares dos/as alunos/as (HERNÁNDEZ, 2007).

Na perspectiva autorreflexiva, o prazer dos/as estudantes nos estudos da cultura visual é visto como um processo de construção da subjetividade no qual diferentes interpretações vinculadas às imagens da cultura visual devem ser selecionadas para distinguir o que é significativo ou não. Deste modo os/as alunos/as aprendem a interpretar as imagens da cultura visual de forma crítica, mas prazerosa, assumindo o novo desafio de se posicionar perante as diferentes manifestações (HERNÁNDEZ, 2007). Nas palavras do autor:

Esta perspectiva autorreflexiva favorece também o compromisso com o objetivo mais amplo dos estudos críticos, nos quais o que se persegue não é a análise da cultura visual dentro da sala de aula, mas oportunizar aos aprendizes uma reflexão sobre a maneira como as manifestações da cultura visual refletem as relações de poder, contribuindo-se em temas de suas vidas e também com a dos

educadores nas dimensões emocional, política, social e material (HERNÁNDEZ, 2007, p. 70).

O objetivo da compreensão crítica é não desestimular os/as estudantes, mas oferecer-lhes a oportunidade de examinar e indagar de diferentes formas os artefatos culturais, as mensagens e imagens veiculadas pela cultura visual e pela cultura da mídia, embora a posição dos/as alunos/as possa ser diferente do posicionamento do docente, pois isto enriquece a discussão em sala de aula (HERNÁNDEZ, 2007).

Ao tratar sobre o corpo e suas representações, Hernández (2007) propõe um trabalho com as crianças de indagação numa perspectiva autorreflexiva, a partir de representações de corpo através de imagens. Neste sentido, podem-se discutir os estereótipos apresentados, a obsessão por um corpo perfeito, identificações culturais, a cor da pele, as representações de corpo na cultura de massa, as tatuagens e os distúrbios alimentares, e por fim, fazer uma análise crítica quanto a não acreditar nos corpos anunciados.

Compartilhando da mesma ideia, Kellner (2013) analisa imagens simbólicas de anúncios e o que elas produzem:

Essas imagens simbólicas na publicidade tentam criar uma associação entre os produtos oferecidos e características socialmente desejáveis e significativas a fim de produzir a impressão de que se o indivíduo quiser ser um certo tipo de pessoa, por exemplo, se quiser ser 'verdadeiro homem', então deve fumar cigarros Marlboro (KELLNER, 2013, p. 110).

Na questão do corpo, os anúncios que incluem mulheres divulgam imagens de mulheres esbeltas, relacionando-as com leveza e elegância e associando o produto - no caso, o cigarro *Lucky Strike* - com perda de peso e com o modelo ideal de mulher, de feminilidade e de felicidade (KELLNER, 2013).

Neste sentido é importante desnaturalizar os padrões estéticos do corpo, pois somente o corpo magro é sinônimo de beleza, saúde, normalidade. Não se veem atores, atrizes e modelos que participam dos processos de construção da subjetividade que tenham corpo obeso e se apresentem como padrão de sensualidade. Mulheres que são sinônimos de sensualidade são aquelas de corpo magro, embora algumas mensagens tentem camuflar a exclusão apresentando modelos "*plus size*" – tanto de homens quando de mulheres – e tenham apenas

interesse mercadológico É preciso desvelar esses mecanismos (MATOS; MEZZAROBÀ; ZOBOLI, 2012).

Nas passarelas, alguns estilistas desenham corpos arredondados, porém o interesse é direcionado para questões mercadológicas (MATOS; MEZZAROBÀ; ZOBOLI, 2012, p. 107). Para as crianças essas representações tornam-se conflituosas, pois modelos mirins “*plus size*” não são bem aceitas na cultura infantil.

Stenzel (2003) evidencia que os profissionais ou organizações que trabalham com a obesidade - como os/as docentes nas escolas, a televisão, a mídia impressa e outros - não estão livres de produzir ou reproduzir as representações relacionadas ao excesso de peso, ao contrário, reforçam ideologias que existem por trás de conceitos que julgam inquestionáveis. Refletir e repensar os conceitos que guiam as práticas culturais é uma alternativa para reduzir a exclusão que sente a pessoa obesa (STENZEL, 2003).

Hernández (2007, p. 77) destaca a importância de os/as docentes desconstruírem as imagens padronizadas e analisarem a questão com outros olhares. Afirma o autor:

[...] é necessário que os(as) professores(as) auxiliem as meninas a compreenderem que as imagens das mídias e da cultura visual sobre a feminilidade e sobre o que é ser mulher dão forma a suas identidades e influenciam meninos(as) e rapazes na construção de sua masculinidade.

Muitos/as docentes não estão preparados/as para adotar posições que os fazem pensar sobre os relacionamentos interpessoais contemporâneos, sobre os sujeitos que estão inscritos no contexto escolar, sobre as realidades culturais transformadas pela cultura da mídia e sobre as identidades e as diferenças (GIROUX, 2013).

Teruya (2006), alertando os/as docentes sobre as imagens da televisão e seu excesso de informação, enfatiza:

As imagens televisivas produzem uma assimilação caótica e fragmentada do excesso de informação e conhecimento superficiais mostrados na tela e que alteram as formas de pensar, conhecer e aprender. Este universo faz interagir as imagens, os sons, os movimentos, as músicas e os gestos. As vagas e confusas ideias que os jovens trazem das suas interações com a sedutora mídia devem ser exploradas pelos professores, no sentido de contribuir

para preencher as lacunas e orientar as discussões, estabelecendo um diálogo crítico em relação às mensagens midiáticas. Para isso, não há necessidade de se colocar os alunos diante de todas as mídias eletrônicas na sala de aula, mas incorporar e aceitar que as novas subjetividades são transformadas e desenvolvidas pelas experiências virtuais de crianças e jovens (TERUYA, 2006, p. 86).

É também no interior da sala de aula que as imagens podem reproduzir representações. Exemplo disso são os ciganos: eles não aparecem nas decorações, nos livros ou cadernos e suas crenças, destreza e valores são ignorados, o que torna esses povos um grupo estigmatizado (SANTOMÉ, 2013). Também no caso desta pesquisa, as crianças obesas, suas representações, seus valores e sua destreza são desconsiderados.

Assim como os grupos minoritários são silenciados no espaço escolar, na sociedade também são silenciados “(...) a cultura da terceira idade, o mundo rural e litorâneo, a classe trabalhadora, o mundo das pessoas pobres, o Terceiro Mundo, as pessoas com deficiências físicas e psíquicas, as pessoas lésbicas e homossexuais e o mundo das mulheres” (SANTOMÉ, 2013, p. 166).

Um meio de levar o docente a rever seu posicionamento de revelar as culturas negadas é o currículo antimarginalização, que inclui nas atividades pedagógicas, em todos os dias letivos, questões que envolvem etnia, raça, discriminação, gênero, idade, corpo, pois o que acontece atualmente é que o currículo contempla um dia para cada assunto, daí chamado de currículo turístico (SANTOMÉ, 2013).

O “currículo turístico” trabalha com essas temáticas numa perspectiva de distanciamento, ou seja, contempla um grupo da minoria, mas não tem nada a ver com o processo de aprendizagem. Trata-se, neste caso, de uma visão que não interfere na problemática. Este currículo apresenta cinco atitudes de evitar temas relacionados à diversidade; a trivialização, o *souvenir*, o desconectar, a estereotipagem e a tergiversação. É importante que os/as docentes reconheçam essas atitudes para não negligenciarem as culturas negadas (SANTOMÉ, 2013).

A trivialização é a atitude de estudar os grupos minoritários de forma banal e superficial, observando aspectos turísticos, festas típicas, decoração das casas, formas de se vestir, costumes alimentares - ou seja, estudar a cultura turística (SANTOMÉ, 2013).

Souvenir é uma forma de trabalhar a diversidade cultural como se fossem pequenas lembranças dos lugares visitados: as culturas diferentes são tratadas com pouca importância, e para ensinar basta apresentar apenas uma imagem ou um objeto – como explica Santomé (2013, p. 168):

Por exemplo, quando em todo o currículo de um curso ou de uma etapa educativa existe apenas um par de tarefas escolares referidas a essas temáticas. Ou, quando, dentre o total de livros da biblioteca, existe apenas um livro no qual se contemplam essas dimensões multiculturais. Ou quando, entre um conjunto de recursos didáticos e de brinquedos, existe, por exemplo, unicamente uma boneca negra, ou algumas castanholas que lembram a cultura cigana, ou um disco de rock.

As atitudes de desconectar são as mais frequentes nas salas de aulas: a diversidade cultural tem um dia específico para ser discutida e em uma única disciplina. Parece que os problemas sociais e os grupos minoritários existem somente naquele dia, pois nos demais dias letivos eles são silenciados: são os famosos Temas Transversais, que podem se constituir como piadas, numa atitude desconectada da realidade (SANTOMÉ, 2013). Alguns exemplos dessas situações são as datas comemorativas: dia do índio, dia da consciência negra, do meio ambiente, da saúde e outros tantos. Conteúdos sobre a obesidade também se encaixam nesta categoria.

A estereotipagem são atitudes que analisam as imagens de diferentes pessoas e situações culturais e as justificam como marginalizadas por natureza, por tendência - ou seja, reproduzem os estereótipos postos na sociedade, marcam esses grupos como pertencentes a uma cultura enraizada, sem possibilidades de mudanças sociais. Exemplos de vítimas de discriminação são os galegos, a população negra, a juventude e os ciganos – como explica Santomé (2013, p. 169)

Assim, por exemplo, afirmando que as pessoas ciganas são discriminadas por que são ladras por natureza ou que, na melhor das hipóteses, só podem trabalhar naquilo para o qual estão dotadas, ou seja, cantar e bater palmas, ou em ofícios tradicionais, típicos de populações residuais / ou marginalizadas: funilaria, cestaria, etc. Alega-se que o povo galego é desconfiado; o basco, teimoso, o andaluz, falso; catalão, avaro, etc. argumenta-se que as populações negras são primitivas, que ainda precisam evoluir e que seu melhor ambiente para viver é uma selva frondosa e em estado selvagem, que não tem necessidades vitais e culturais tão urgentes

quanto nós. A juventude que manifesta interesse por músicas próprias e mais originais se rotula como preserva e degenerada, etc.

Podemos acrescentar ainda a questão da obesidade, ou seja, os gordinhos e as gordinhas são estereótipos de engraçados, divertidos, marcas de identidade pejorativa; são reprovados para um padrão estético e aprovados para o mundo do humor ou são analisados como depressivos, relaxados, porque comem muito (MARTINS, 2006).

Fischler (1995) descreve dois estereótipos para o corpo obeso:

[...] há a existência de um duplo estereótipo do gordo. O primeiro é de um homem roliço, extrovertido, dotado para as relações sociais, bancando voluntariamente o brincalhão [...] O segundo é bem diferente. É um doente, ou um depressivo, um egoísta desenfreado ou um irresponsável sem controle sobre si mesmo. O primeiro é um gordo simpático. O segundo, um obeso que só suscita a reprovação, quando não a aversão (FISCHLER, 1995, p. 71).

A situação de tergiversação refere-se à estratégia de fugir das verdadeiras histórias dos grupos marginalizados, e se verifica quando as pessoas apresentam atitude de xenofobia⁷ ou trabalham a diversidade cultural distorcendo as histórias e fundamentando sua marginalização na base genética, na estrutura familiar ou em problemas psicológicos - como explica Santomé (2013, p. 169):

Assim, ainda não faz muito tempo, tratava-se de justificar que a marginalidade da população negra se devia a que cada um dos integrantes dessa raça tinha uma dotação genética mais deficitária e/ou um menor quociente intelectual que os da raça branca. Nessas formas de tergiversação nunca se chega a prestar a atenção às verdadeiras relações e estruturas de poder que são causas dessas situações de marginalidade; ignoram-se as condições políticas, econômicas, culturais, militares e religiosas nas quais se fundamentam as situações dessa opressão.

Na escola, esse processo de tergiversação em relação ao corpo obeso ocorre quando as representações dos/as gordos/as reforçam a ideia de que eles/as não têm controle de si; são alunos/as ou familiares que apresentam problemas emocionais - e como consequência, também distúrbios alimentares e problemas hereditários - e assim são desprovidos/as de autoestima (MARTINS, 2006).

⁷ Bauman (2001) denomina xenofobia como medo de estranhos.

Em sua pesquisa, Martins (2006) identifica, através das representações do gordo, que existe um sentimento de aversão a esse grupo. Afirmo o autor:

[...] a ojeriza, a aversão, a reprovação que temos frente ao ser gordo são resultados da rede de inteligibilidade sobre o ser gordo que circula em inúmeros espaços sociais, posicionando o corpo gordo como um corpo disforme, doente, e feio e que não se refere apenas ao corpo, mas também à 'alma', à identidade dos sujeitos, já que os posiciona, em geral, como preguiçosos, desleixados e sem autocontrole (MARTINS, 2006, p. 82).

Atualmente as pessoas não consideram a escola como um espaço de equilibrar a desigualdade ou como instrumento de democratização. Enquanto um currículo turístico estiver presente nas salas de aula, a tendência é reproduzir a marginalização e negar outras culturas (SANTOMÉ, 2013).

Neste contexto, é urgente que se construa uma pedagogia crítica e libertadora. "As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade" e desenvolver nos/as estudantes procedimentos para uma atuação crítica (SANTOMÉ, 2013, p. 170).

Valores éticos e sociais do conhecimento fazem parte de uma pedagogia antimarginalizadora que atua no espaço escolar como lugar de aprendizagem, lançando mão de práticas e experiências culturais que analisam e combatem o processo de construção da discriminação e da diferença. Destaca Santomé (2013, p. 171):

É necessário que todo o vocabulário político que faz parte da evolução democrática de uma sociedade, ou seja, palavras como poder, justiça, desigualdade, luta, direitos não se converta num vocabulário academicista, referido a contextos históricos e espaciais distantes, longe da vida cotidiana da nossa comunidade.

Para Giroux; McLaren (2002), além dos currículos, da pedagogia crítica, da informação e formação docente, é importante promover uma reformulação nas faculdades de Educação, pois a política cultural deve começar nas estruturas, criando métodos de análise. Afirmam os autores:

[...] a complexidade do comportamento humano não pode ser reduzida à mera identificação de fatores determinantes, sejam eles

modos de produção de natureza econômica ou sistemas de significação textual, a partir dos quais tal comportamento é modelado e em oposição aos quais ele se desenvolve. O modo pelo qual indivíduos e grupos mediatizam as formas culturais apresentadas por tais forças estruturais e ao mesmo tempo nelas se situam é em si mesmo uma forma de produção, e precisa ser interrogada por métodos de análise conexos, por em diferentes entre si (GIROUX; MCLAREN, 2002, p. 145).

Para desenvolver uma política cultural nas faculdades de Educação é preciso, em primeiro lugar, reconhecer as formas subjetivas de luta e vontade dos/as alunos/as, e em segundo lugar, instigar os discursos criados por meio das histórias, memórias e narrativas que determinam uma intervenção (GIROUX; MCLAREN, 2002).

O que os/as alunos/as reverberam aos docentes, seus relatos e experiências, são substâncias para iniciar um trabalho de análise das ideologias e práticas culturais e compreender os processos de subjetividades dos/as estudantes (GIROUX; MCLAREN, 2002).

Os autores referenciados definem como educadores/as radicais aqueles/as que usam uma linguagem crítica se fundamentam em uma teoria que construa um currículo independente para a formação docente. Deste modo, os educadores/as radicais precisam entender os diferentes posicionamentos dos/as estudantes de forma particular, ou seja, devem estar atentos/as às histórias e experiências de cada discente, para compreender os processos de subjetividade constituídos (GIROUX; MCLAREN, 2002). Explicam os autores referenciados:

Descobrir e iluminar os elementos de autoprodução não é simplesmente uma técnica pedagógica para confirmar as experiências daqueles alunos frequentemente silenciados pela cultura escolar dominante. Como discurso interrogativo, procura também desvendar os meios pelos quais as relações de poder e as desigualdades sociais privilegiam e restringem os(as) alunos(as) no âmbito de configurações de classe, etnia e gênero (GIROUX; MCLAREN, 2002, p. 146-147).

Uma pedagogia que desenvolva uma linguagem com a qual se possa analisar o discurso do cotidiano é de suma importância para que os/as professores/as conheçam o outro, no sentido de interrogar as ideologias e representações (GIROUX; MCLAREN, 2002).

Por outro lado, os/as educadores/as radicais necessitam negociar com a cultura escolar dominante, que privilegia a maioria e silencia os/as estudantes dos grupos submissos. Os/as docentes devem ser capazes de entender e analisar criticamente a ideologia dominante nas escolas. Analisar a escola em suas particularidades é entender as três vozes que operam na educação e que necessitam de análise crítica, pois fazem parte de esferas diferentes. Essas vozes são a da escola, a do docente e a do estudante (GIROUX; MCLAREN, 2002). Explicam os autores:

Para entender e interrogar os múltiplos e variados significados que compõem os discursos da voz do estudante, os educadores radicais precisam valorizar e absorver criticamente [...] as linguagens polifônicas que os seus alunos trazem para as escolas (GIROUX; MCLAREN, 2002, p. 148).

Para entender a linguagem dos estudantes é importante compreender as práticas comunicativas dos grupos que estão além dos muros da escola, e considerar tanto as formas faladas quanto as escritas (GIROUX; MCLAREN, 2002).

No trabalho pedagógico a voz do/a docente expõe princípios e valores significativos para as histórias e as culturas. Os/as professores/as mediatizam a linguagem do senso comum com a do senso crítico, conseqüentemente se refletirá nos processos de escolarização, nas representações e nos discursos dos/as estudantes (GIROUX; MCLAREN, 2002). Conforme os autores referenciados,

[...] a categoria voz docente precisa ser entendida e questionada no que se refere aos seus próprios valores e ao seu projeto político, assim como no que se refere aos seus modos de mediação das vozes discentes (GIROUX; MCLAREN, 2002, p. 149).

Corroborando a reflexão, Freire (1987) enfatiza que uma educação problematizadora privilegia a articulação do diálogo entre professores/as e alunos/as, pois o pensar do/a educador/a só ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos/as, e mediatizados ambos pela reflexão, surgem possibilidades plurais de análises da realidade.

Desta forma, é importante que aconteça uma reformulação na escola por meio de uma pedagogia comprometida em oferecer oportunidades para que os/as alunos/as desenvolvam o senso crítico, o espírito de análise e a capacidade de

posicionar-se ativamente na sociedade (GIROUX; MCLAREN, 2002). Ponderam os autores:

Reconhecemos, entretanto, que o projeto que estamos descrevendo é um processo contínuo. É necessário que os futuros(as) professores(as) tenham mais tempo em classe - mais do que geralmente se oferece em um ou dois anos de treinamento pedagógico - para explorar as ligações teóricas que temos sugerido entre educação, subjetividade, voz, autoria e poder. É também necessário que eles sejam prolongadamente expostos a uma radical reorganização dos estabelecimentos de educação dos(as) professores(as) em torno dos conceitos de história, linguagem, cultura e poder (GIROUX; MCLAREN, 2002, p. 150).

Takara (2013) mostra em seus estudos que uma análise dos discursos dos *blogs* escritos por professores/as possibilita visibilizar normas e desvios instituídos. Nesta perspectiva, a contribuição desta pesquisa consiste em visibilizar as Pedagogias Culturais, e não em legitimar uma verdade.

Em conformidade com os/as autores/as dos Estudos Culturais, cabe esclarecer que não pretendo encontrar supostas verdades para a formação docente nem esgotar o assunto, mas discutir a formação docente em relação às representações televisivas, oferecendo informações sobre outras formas de ensinar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das minhas inquietações, responder ao problema de pesquisa - que teve como pergunta “Quais as representações de obesidade infantil feminina são ofertadas pelas pedagogias culturais na novela Carrossel?” - foi uma terapia, pois, embora a dissertação tenha uma relevância acadêmica e social muito grande para alunos/as e professores/as, existem questões subjetivas que demarcaram a minha identidade. Ademais, somente com um aprofundamento teórico deste nível foi possível compreender a importância de problematizar os conceitos.

A minha hipótese foi confirmada: a mídia constrói identidades e diferenças que marcam os sujeitos e produzem subjetividades, talvez eternas. No caso da pesquisa, investiguei as representações do corpo gordo da personagem Laura, as quais se apresentaram estereotipadas, estigmatizadas e por vezes excluídas, por causa da Pedagogia Cultural que produziu o seu modo de ser.

Não tenho a pretensão de destacar a novela como maléfica ou uma Pedagogia Cultural negativa, embora, na Educação, seja um costume buscar receitas prontas, fórmulas mágicas. Meu objetivo foi desvelar um caminho para refletir sobre a identidade, a diferença, a padronização dos corpos e a naturalização dos acontecimentos, e revelar uma violência simbólica. A proposta é desestabilizar verdades, desconstruir conceitos e inquietar outros educadores, pois é possível pensarmos e olharmos de outras formas as culturas silenciadas que envolvem a Educação.

Concordo com o pensamento de Teruya (2006) de que as transformações desenvolvidas culturalmente valorizam a aparência corporal e a mídia cumpre o papel de levar as pessoas a adotarem padrões ideais e acríticos na busca pelo corpo saudável e magro, interpelando-as com seu discurso persuasivo.

As análises revelaram que as narrativas da novela naturalizam hábitos alimentares e associam o corpo gordo com a comida com uma visão estereotipada, pois a identidade da personagem foi marcada por adereços, objetos e comportamentos que sempre remetiam à comida, principalmente à comida calórica. Por outro lado, quando a personagem manifesta que vai comer salada, ela é estigmatizada, excluída e torna-se motivo de piada por parte dos colegas de classe, como se o gordo não pudesse comer salada ou algo mais saudável. Dessa forma, a

mídia reforça modos de ver, de ser, de pensar e de falar que instauram falsas verdades sobre o padrão ideal de corpo.

Nas análises identifiquei que, para vivenciar sua subjetividade e legitimar a identidade escolhida, Laura constrói o seu mundo de sonhos e representações daquilo que é romântico ou não, com o intuito - mesmo que inconsciente - de resistir à violência simbólica produzida pelos outros. É nesse espaço de luta que o corpo gordo assume sua identidade, mas pergunto: será preciso brigar por um espaço?

Foi na perspectiva de educar o nosso olhar, desnaturalizar conceitos, problematizar representações e desenvolver a criticidade em relação às pedagogias culturais que procurei contribuir com a formação docente apresentando possibilidades de práticas pedagógicas que ajudem os/as professores/as a desestabilizarem e desacomodarem certezas, identidades, diferenças, padrões e corpos produzidos culturalmente.

REFERÊNCIAS

ACCORSI, F. A.; TERUYA, T. K. Olhares sobre a publicidade como pedagogia cultural. In: SEMANA DE PEDAGOGIA, 2014, Maringá. **Anais da Semana de Pedagogia**. Maringá: UEM, 2014. v. 3, n. 1. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/semanadepedagogia/2014/minicursos.html>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

ALBUQUERQUE, A. de. Manipulação editorial e produção de notícia: dois paradigmas da análise da cobertura jornalística da política. In: RUBIM, A. C. et al. (Org.). **Produção e recepção dos sentidos midiáticos**. Petrópolis, SP: Vozes, 1998.

ALVES, Cinthia Pereira. **Uso da acupuntura em crianças com excesso de peso e sintomatologia de ansiedade: um estudo exploratório**. Mestrado Acadêmico em Psicologia instituição de ensino: UFU- MG, 2012. 172 f.

ANDRADE, Daniel Tavares de. **Avaliação física escolar: análise de ferramentas para identificação de fatores de riscos para doenças cardiovasculares**. Mestrado Acadêmico em Educação Física: Universidade Católica de Brasília-DF, 2012. 64 f.

ARAUJO, Daiane Cristine de. **Qualidade da alimentação medida pelo índice de alimentação saudável e sua associação com perfil lipídico e com o índice de massa corporal em uma amostra de escolares no Brasil**. Mestrado Acadêmico em Saúde da Criança e do Adolescente. UFRGS: Faculdade de Medicina, 2011. 93 f.

BARBACENA, Marcella Manfrin. **Equilíbrio postural em crianças com obesidade e sobrepeso de 7 a 14 anos de idade**. Mestrado Acadêmico em Educação Física : Universidade de Brasília-DF, 2011. 126 f.

BAUMAN, Z. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2010.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2007.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana L. L. Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

BONIN, I.; SILVEIRA, R. M. H. As formas do corpo: marcas da(s) diferença(s) em personagens gordos da literatura infantil. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 10, p.

77-90, jul./dez. 2010. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss2articles/bonin-silveira.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

BORGES, C.; CUNHA, S. R. V. da. Retratos de uma infância contemporânea: os bebês nos artefatos visuais. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais**. Caxias do Sul: Ed. da Universidade Caxias do Sul, 2012. v. 1, p. 1-12.

BUJES, M. I. E. Descaminhos. In: COSTA, M. V. (Org.). Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-34.

BUTLER, J. **Corpos que pesam**: sobre os limites discursivos do sexo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, G. L. (Org.). O corpo educado. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000. p. 151-172.

CAMOZZATO, V. C. **Habitantes da cibercultura**: corpos 'gordos' nos contemporâneos modos de produzir a si e aos 'outros'. 2007. 187 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Trad. Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2009. Disponível em:<<https://pt.scribd.com/doc/137056954/Diferentes-Desiguais-e-Desconectados-Canclini>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

CAVALCANTE, Sandra Regina. **Trabalho artístico na infância**: um estudo qualitativo em saúde do trabalhador. Dissertação de Mestrado em Ciências: USP, 2012. 226f.

COSTA, M. V. A pedagogia da cultura e as crianças e jovens das nossas escolas. **A Página da Educação**, [S.l.], n.127, out. 2003. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=127&doc=9679>>. Acesso em: 24 out. 2014.

COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.) **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

DERRIDA, J. **Margens da Filosofia**. Tradução Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Revisão técnica de Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papius, 1991.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos** – nos rastros do sujeito, Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

ESCOSTEGUY, A. C. **Cartografias dos estudos culturais**. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

FECHINE, Álvaro Diógenes Leite. **Contexto social e praticas alimentares em creches públicas:** compreensões e olhares de professores e pais sobre obesidade e sobrepeso em crianças. Mestrado acadêmico em saúde pública instituição de ensino: Universidade Federal do Ceará , 2011. 146 f

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2014.

FISCHER, R. M. B. Mídia e juventude: experiências do público e do privado na cultura. **Cad.Cedes**, Campinas, SP, v. 25, n. 65, p. 43-58, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n65/a04v2565.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

FISCHER, R. M. B. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 35, p. 290-299, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a09v1235.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2014.

FISCHLER C. **El (h) omnívoro:** el gusto, la cocina y el cuerpo. Barcelona: Anagrama, 1995.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento das prisões. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDRICH, Roberta Roggia. **Intervenções na prevenção da obesidade no âmbito escolar, uma revisão sistemática com metanálise.** Mestrado Acadêmico em saúde da criança e do adolescente instituição de ensino: UFRGS. Faculdade de medicina , 2011. 145 f.

FROW, John; MORRIS, Meaghan. Estudos Culturais. In: DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. et al. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens.** Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. P. 315-344.

GARCIA, W. Anotações sobre um corpo androide. In: GARCIA, W. (Org.). **Corpo mediação:** ensaios e reflexões. São Paulo: Factash, 2007. p. 15-30.

GARCIA, W. **Corpo, mídia e representação:** estudos contemporâneos. São Paulo: Thompson, 2005.

GARCIA, M. R. **Conformidade da rotulagem de alimentos consumidos por escolares à legislação brasileira.** Mestrado Acadêmico em Agronomia (energia na agricultura): UNESP, 2012. 67 f.

GIROUX, H.; McLAREN, P. Formação do professor como um contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; TADEU DA SILVA, T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 125-154.

GIROUX, H.; McLAREN, P. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 85-103.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. (Org.). **Corpo gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GUAITA, N. R. **Apontamentos sobre uma pedagogia corporal**: a obesidade e o novo higienismo na escola. 2009. 95 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em:<http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_guaita.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

HALL, S. **Reflexões sobre o modelo de codificação/decodificação**. Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1994. p. 353 - 385.

HALL, S. **Codificação / decodificação**. Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1980. p. 365 - 403.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.

HALL, S. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2007. p.103-133.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Tradução: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JULIANI, S. **Obesidade infantil**: prevalência, influências ambientais, alterações metabólicas e qualidade de vida em escolares do pontal do Araguaia – MT. Mestrado Acadêmico em Ciências Ambientais e Saúde: PUC- Goiás, 2012. 96 f.

KELLNER, D. **A cultura da mídia**: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, EDUSC, 2001.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 101-127.

LEAL, C. M. dos A. **Conhecimento em nutrição de merendeiras das escolas do ensino infantil e fundamental da rede pública da cidade de Pelotas/RS**. 2011. Dissertação (Mestrado)-UFPEL, 2011. 73 f.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **Pedagogias da sexualidade**. In: _____ (Comp.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MARINS, S. S. **Percepções, crenças e práticas de pais e educadores acerca de sobrepeso e obesidade em pré-escolares**. 2011. 259 f. Tese (Doutorado)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MARCOS, D. **Carrossel**: livro oficial dos personagens. In: MARCOS, D.; AYALA P.; BONFÁ R. São Paulo: OnLine, 2012. p. 32.

MARTINS, J. **Tudo, menos ser gorda!** A literatura infanto-juvenil e o dispositivo da magreza. 2006. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU, 1974.

MATOS, K. dos S.; ZOBOLI, F.; MEZZAROBBA, C. O corpo obeso: um corpo deficiente? Considerações a partir da mídia. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFS, 9., 2012, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2012.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1964.

MAYER, A. P. F. **As relações entre família, escola e desenvolvimento do sobrepeso e obesidade infantil**. 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MELLA, A. **Avaliação antropométrica e nível de atividade física de escolares do município de Santa Bárbara do Oeste-SP**. 2011. 78 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2011.

MENEZES, C. F. B. de. **Incidência e fatores associados ao sobrepeso/obesidade em crianças assistidas por unidades de educação infantil de Florianópolis/SC**. 2011. 95 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade de São Carlos, São Carlos, 2011.

MIRANDA, J. A. de. **Efeitos dos polimorfismos da e nos no comportamento pressórico durante exercício físico e estresse mental de crianças e**

adolescentes. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2011. 100 f.

NUNES, Luciana Borre. **As imagens que invadem as salas de aula**: reflexões sobre cultura visual. 1. ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

NUNES, M. L. F. Frankenstein e suas criaturas: o currículo criador e os alunos monstros na formação inicial em Educação Física. In: SBECE, 4; SIECE, 1., 2001, Canoas. **Anais Desafios atuais...** 2011, Canoas: [s.n.], 2011.

OLIVEIRA, A. P. de. **Indicadores antropométricos e bioquímicos relacionados à atividade física e saúde de escolares do ensino fundamental do município de Cruzeiro do Oeste - PR**. 2011. 105 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

OLIVEIRA, L. I. P. de. **A ideologia da encenação**: uma análise dos aspectos cênico/ideológicos da encenação produzida pela indústria cultural. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

PENTEADO, H. D. O. **Televisão e escola**: conflito ou cooperação?. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999. v. 1. 171p.

RESENDE, C. M. M. **Efeito da educação alimentar baseada na adequação do porcionamento dos alimentos, na alteração da composição corporal de adolescentes obesos atendidos em um serviço ambulatorial**. 2012. 150 f. Tese (Doutorado)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

REZENDE, C. A. A. de. **Estudo da imagem corporal, do estresse e das preferências alimentares em adolescentes e seus cuidadores**. 2012. 127 f. Tese (Doutorado)-Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

RIBEIRO, R. G.; SILVA, K. S.; KRUSE, M. H. L. O corpo ideal: a pedagogia da mídia. **Rev. Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 71-76, mar. 2009.

RODRIGUES, Silvia Helena Guirado. **Avaliação da produção de adipocinas como biomarcador metabólico em crianças eutróficas e com sobrepeso praticantes de um programa de atividade circense**. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade de Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2011.

SABAT, R. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 4- 21, 2001.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas nos currículos. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 7. ed. Petrópolis, SP: Vozes, 2013. p. 159-177.

SANTOS, L. H. S. O corpo que pulsa na escola e fora dela. In: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. R.S.; SOUZA, N. G. S.; GOELLNER, S. V.; SOUZA, J. F. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. p. 80-92.

SANTOS, C. C. G. **A influência da atividade circense sobre a aptidão física, o perfil metabólico e a concentração plasmática de adiponectina em crianças com sobrepeso.** 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2011.

SILVA, R. E. G. da. **Prevalência de suspeita de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor em crianças de 0 a 3 anos em creches em uma cidade de Rondônia.** 2011. 86 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Luterana do Brasil, Porto Velho, 2011.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, SP: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, T. T. da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Stuart Hall, Kathryn Woodward.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVEIRA, J. A. C. da. **A educação nutricional, em ambiente escolar, como estratégia para a prevenção e redução do excesso de peso em crianças e adolescentes:** uma revisão sistemática de estudos controlados e randomizados. 2011. 75 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. 75 f.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo:** estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Pedagogias do corpo: higiene, ginásticas, esporte. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A.(Org.). **Figuras de Foucault.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 75.

SOARES, C.; FRAGA, A. Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. **Proposições:** revista quadrimestral da Faculdade de Educação da Unicamp, São Paulo, v. 14, n. 2, 2003. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000201&pid=S1980-6574201200030001900032&lng=pt>Acesso> em: 12 jul. 2014.

SOMMER, L. H. Práticas de produção da docência: uma análise sobre literatura de formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: [s.n.], 2010. p. 27-37.

SUZUKI, C. K. K. **Avaliação de polimorfismos genéticos de susceptibilidade à obesidade associados ao perfil mastigatório de crianças obesas.** 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012..

SCHWENGBER, M. S. V. **Donas de si? : a educação de corpos grávidos no contexto da Pais & Filhos.** 2006. Tese (Doutorado)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SKLIAR, C. **E se o outro não estivesse aí?:** notas para uma pedagogia (improvável) da diferença. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. Introdução. In : STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. (Org.). **Cultura infantil:** a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

STENZEL, L. M. **Obesidade:** o peso da exclusão. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

TAKARA, S. **Gênero e blog:** problematizações dos discursos de professoras e professores. 2013. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

TERUYA, T. K. Cultura da mídia e do consumo na educação infantil. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO – PEDAGOGIAS SEM FRONTEIRAS, 3., 2008, Canoas. **Anais...** Canoas: ULBRA, 2008.

TERUYA, T. K. Sobre mídia, educação e estudos culturais. In: MACIEL, L. S. B.; MORI, N. N. R. (Org.). **Pesquisa em Educação:** múltiplos olhares. Maringá: Eduem, 2009. p. 151-165.

TERUYA, T. K. **Trabalho e educação na era mediática.** Maringá: Eduem, 2006.

VASCONCELOS, M. V. F. de. **Situação nutricional de crianças em escola.** 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. .

VALADAO, R. de C. D. **Evolução de crianças e adolescentes com excesso de peso após intervenção com atividade física dirigida.** 2012. 72 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

VICENZI, Keli. **Insegurança alimentar e excesso de peso em escolares do primeiro ano do ensino fundamental da rede municipal de São Leopoldo/RS.** 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

YAMAMOTO, C. Y. C. **Alterações posturais em crianças pré-escolares segundo o estado nutricional.** 2011. 62 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2011.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T.da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, SP: Vozes, 2000. p. 7-72.

WORTMAN, M. L. **(Re)inventando a Educação a partir dos Estudos Culturais:** notas sobre a emergência da proposta de articulação entre esses dois campos no ambiente universitário gaúcho. Porto Alegre, 2010. 29f. (Texto digitado).

Fontes dos cinco capítulos da novela Carrossel.

Disponíveis em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=izHTAcbkZEs>>

<<https://www.youtube.com/watch?v=b4qJlplOLYg>>

<<https://www.youtube.com/watch?v=NACtqNBdrG4>>

<<https://www.youtube.com/watch?v=z4FIIL6R5ZQ>>

<https://www.youtube.com/watch?v=BojcAgg_Zoc>

Acesso em: 02 jun. 2014.