Ensinando a dividir o mundo; as perversas lições de um programa de televisão

Marisa Vorraber Costa

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.
Universidade Luterana do Brasil, Mestrado em Educação.

Introdução

Eu iniciava a preparação deste trabalho nos dias que antecederam o ataque terrorista à cidade de Nova York e ao Pentágono. Nesse período, analisando um programa de televisão dirigido a crianças e adolescentes, muitas vezes fui acometida por pensamentos funestos, ao me dar conta da forma inconseqüente e despreocupada com que lidamos com as pedagogias culturais praticadas pela mídia. De fato, pensei, negligenciamos demais, e um dia poderemos pagar caro por isso. No dia 11 de setembro, às 11 horas da manhã, quando, ao ligar a televisão, fui assolada pelas notícias que eram transmitidas, uma desagradável mescla de medo, culpa e impotência tomou conta de mim, como se meus pensamentos recentes tivessem sido um presságio. Corroboravam esse sentimento perturbador as falas dos comentaristas de rádio e televisão, insistindo em anunciar que a realidade superava a ficção. *Independence day* e outros títulos de filmes que fizeram milhões de espectadores experimentarem o pavor de grandes catástrofes eram recorrentemente evocados como inspiradores de tragédias como aquela das torres do World Trade Center.

Como no programa que eu analisava, lá estava a competente mestra – a mídia –, insistindo em nos contar e mostrar o que estava "realmente" acontecendo, ensinando sobre o mundo, sobre a vida, fabricando epopéias e tragédias, conformando opiniões, capturando nossa atenção, oferecendo versões, moldando nossos sentimentos, fazendo-nos chorar de revolta ou de pena, inventando vilões e heróis, enfim, produzindo suas histórias, seus relatos, interpelando-nos, praticando sua pedagogia.

O objetivo deste estudo é expor a mídia, particularmente a televisão, como um dispositivo[1] que integra o aparato pedagógico das sociedades governamentais[2] modernas, ensinando muitas coisas, entre elas,

[1] Emprego o termo *dispositivo* no sentido foucaultiano de conjunto de práticas discursivas e não-discursivas que produzem saber conectadas com o poder.

[2] Estou utilizando a denominação *sociedades governamentais* para referir-me àquelas sociedades modernas cujo funciona-

um conjunto de verdades que compõe o currículo cultural no qual se aprende a dividir o mundo. Meu argumento é que boa parte da modelagem identitária empreendida pelas sociedades neoliberais é levada a efeito pela mídia e por outros artefatos da indústria cultural. Afastando-me das postulações frankfurtianas que demonizam a televisão, discuto esse objeto com lentes teóricas que permitem pensá-lo como uma das formas de expressão cultural do nosso tempo, como um conjunto de obras que precisam ser examinadas e discutidas relativamente àquilo que produzem nas sociedades e no que diz respeito à sua participação na própria constituição do sujeito contemporâneo.

Autores/as que desenvolvem análises da cultura contemporânea como Shirley Steinberg, Douglas Kellner, John Willinsky e Stuart Hall, com pesquisadores/as de um campo que vem sendo denominado estudos foucaultianos (Nikolas Rose, Jorge Larrosa, Alfredo Veiga-Neto), ajudam-me a entender a televisão como um artefato que integra o complexo aparato cultural e econômico do entretenimento. A linguagem que utiliza e os discursos que faz circular produzem significados consonantes com projetos políticos, sociais e culturais hegemônicos, colocando em funcionamento técnicas de governo que forjam consciências e moldam condutas. Certamente, não há homogeneidade de efeitos naquilo que a mídia produz; não somos pobres vítimas de um inescapável determinismo. É preciso assinalar, contudo, que, apesar de cada espectador reagir de modo distinto, dependendo do lugar em que está posicionado e de como a mídia chega até ele, respostas são incitadas e condutas são modeladas e performadas.

A pesquisa realizada focalizou o programa *Bambuluá*, apresentado todas as manhãs pela Rede Globo de Televisão,[3] direcionado a crianças e adolescentes. A análise procura mostrar como essa produção televisiva opera para constituir e disseminar a concepção, conforme a qual a disposição e o funcionamento do mundo se efetivam conforme uma lógica binária em que tudo e todos podem ser posicionados inequívoca e opostamente no *bem* ou no *mal*. Na urdidura dessa trama, eventos, indivíduos, objetos, sentimentos, entre tantos outros elementos da vida cotidiana, são arbitrariamente dispostos de um ou de outro lado, compondo a identidade de pessoas e grupos, numa estratégica política cultural que divide o mundo.

Ensinando a dividir o mundo

A inspiração para o título deste estudo, bem como para a idéia que se tornou o fio condutor da análise, veio da obra de John Willinsky (1998), intitulada *Learning to divide the world: education at Empire's end.* [4] Ao introduzir seu instigante trabalho de pesquisa, Willinsky relata que, como professor, se vê obrigado a indagar o que vamos dizer aos jovens em um mundo assediado por lutas de nacionalismos étnicos, enrijecimento da configuração racial e desconcertantes divisões entre a riqueza e a pobreza. Como poderíamos explicar por que diferenças de cor, cultura, gênero e nacionalidade continuam tendo conseqüências tão profundas? Certamente, diz ele, não poderíamos recorrer às velhas lições e afirmar que tais diferenças são coisas da vida e resultado da ignorância. Os estudantes não acreditariam que apenas por

mento se assenta sobre o que Foucault denominou *gouvernementalité* (em língua portuguesa, *governamentalidade*). Isso pode ser entendido – apropriando-nos das várias acepções do conceito mencionadas pelo filósofo francês – como sociedades cuja lógica de operação é centrada em táticas de *governo*, ações de uns sobre as ações dos outros, técnicas de dominação exercidas sobre os outros e técnicas de governo e coordenação de si mesmo. São as sociedades que na gestão de seus membros, de sua população, caracterizam-se por ações de *governo*, ou de *governamento*.

[3] Este programa foi ao ar de outubro de 2000 a dezembro de 2001.

[4] Não tenho conhecimento, até a presente data, da publicação desta obra em língua portuguesa. A tradução do título seria *Aprendendo a dividir o mundo: educação no fim do Império.* O livro recebeu dois prêmios: em 1998-1999, o History of Education Society Outstanding Book Award; em 1999, o American Educational Research Association Book Award.

falta de instrução, como a que eles recebem, o mundo seja tomado por tanta discórdia e divisão. Eles gostariam, sim, de saber o que a educação tem a ver com isso (p. 1). E, continua ele, não é pouco o que ela faz na construção dessas diferenças.

> Afinal, a educação em nossas escolas tem sido menos a redentora de nossos preconceitos e muito mais a incansável cronista daquilo que nos divide. [...] Nas escolas aprendemos as grandes e as pequenas diferenças, as pequenas delimitações e as grandes fronteiras, as lutas históricas e as práticas exóticas, tudo que amplia o significado da diferença. Aprendemos a discriminar das formas mais inocentes e confiantes, de maneira que conseguimos apreciar as diferenças entre o civilizado e o primitivo, o Ocidente e o Oriente, o primeiro e o terceiro mundo. Tornamo-nos peritos no que consideramos ser a verdadeira natureza da diferença.[5] (Willinsky, 1998, p.1)

Defendendo a tese de que a educação pode contribuir para o entendimento de como essas diferenças têm sido construídas em detrimento de tantas pessoas, Willinsky prossegue em seu empreendimento analítico que, entre outras coisas, procura apresentar este mundo dividido como uma obra ainda incompleta do Império cultural e intelectual do Ocidente. Nela, argumenta ele, o projeto da educação escolarizada revestese de grande importância, pois, através dele, *aprendemos* quase tudo que é indispensável para que o Império se mantenha mesmo depois da dissolução de suas configurações coloniais geográficas e políticas. Em nome dos interesses intelectuais do imperialismo, produziu-se uma pletora de saberes com a finalidade de tornar o mundo coerente para o Ocidente, "colocando tudo que conhecíamos sobre ele sob a ordem imperial das coisas. Assim sendo, o que esta ordem ditava, todas as futuras gerações tinham de aprender" (p. 11).

Analogamente a esse trabalho de Willinsky, mas de uma outra perspectiva, e em amplitude, alcance e pretensões muito reduzidos, meu objetivo é realizar uma tentativa de mostrar como *ensinamos* as divisões. Assim como a escola tem concentrado boa parte dessa tarefa, do lado de fora dela e dos aparatos pedagógicos formais, institucionalizados, ensinam-se também muitas coisas que se encaixam inteiramente nessa lógica. Com esse propósito, analiso o peculiar programa de televisão – *Bambuluá* –, que integra o dispositivo pedagógico da mídia e se caracteriza por uma estrutura narrativa desenvolvida inteiramente sobre uma lógica binária que dispõe o mundo entre o bem e o mal. Procuro abordá-lo, discutindo as formas com que ele apresenta ensinamentos que contribuem para a reafirmação das divisões que assolam o mundo.

Bambuluá[6] é um programa matinal, com mais de duas horas de duração, transmitido diariamente pela Rede Globo de Televisão, e o quadro analisado, que empresta seu nome ao programa, é uma pequena novela de 20 minutos que se desenrola nas cidades imaginárias de Bambuluá e Magush. No seu conjunto, o programa *Bambuluá* constitui um repertório variado de gêneros narrativos, caracterizando-se pelo hibridismo de recursos e tecnologias. A novela *Bambuluá* é circundada pelos demais miniprogramas da TV Globinho, entre os quais desenhos infantis e um noticiário que é apresentado por crianças em uma linguagem própria delas, abordando assuntos de seu interesse. Na novela, os personagens tanto podem ser atores e atrizes – pessoas ou animais – quanto bonecos e seres virtuais. Efeitos especiais são utilizados em muitos momentos, seja na forma de ícones digitais que capturam a imagem do vídeo para demarcar os territórios da narrativa, seja nas montagens de fenômenos, imprimindo contundência e visibilidade aos poderes em ação e em luta no enredo da trama. Tudo isso faz desse programa um texto cultural que exerce forte atração sobre crianças e jovens. Durante o tem-

[5] As traduções do inglês, desta e de outras citações, são de minha responsabilidade.

[6] A duração total do programa *Bambuluá* é de 2 horas e 25 minutos, das 9h30m às 11h55m. Analiso os episódios apresentados ao longo de 2001 da novela que dá nome ao programa e que ocupava o horário das 9h55m às 10h15m.

po considerável de aproximadamente duas horas e meia, essa parcela de telespectadores permanece capturada por uma narrativa televisiva que interpela constantemente seus interlocutores, ensinando-lhes muitas coisas e convocando-os a compartilhar entendimentos, concepções e visões do mundo, das pessoas, dos acontecimentos e de si mesmos.

Minha argumentação articula-se num quadro teórico em que as narrativas são concebidas como manifestações culturais produtivas que inventam identidades, regulam, coordenam e governam. Seguindo as abordagens das perspectivas pós-modernas afinadas com o que se tem denominado *virada lingüística* e *virada cultural*, os textos culturais, como é o caso dos programas televisivos, são tomados como discursos que não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, mas, ao fazer, isso, instituem as próprias coisas. É nesse sentido que a linguagem e a cultura podem ser consideradas constitutivas do que usualmente denominamos "realidade". As histórias narradas, seja na forma de textos literários, de filmes, de imagens pictóricas ou de análises científicas, entre outras tantas manifestações culturais, acabam por constituir aquilo que é concebido como a identidade de indivíduos, povos, culturas, grupos, objetos, sentimentos etc. Essa concepção é produtivamente associada às reflexões de Hall (1997), que, ao chamar a atenção para a centralidade da cultura, alerta para seu caráter eminentemente interpelativo. A cultura, diz ele, não é um componente subordinado, ela é constitutiva de nossas formas de ser, de viver, de compreender e de explicar o mundo.

Mídia e política cultural

Em livro recentemente traduzido e publicado no Brasil, Douglas Kellner (2001a) se ocupa de uma tese com particular interesse para este estudo: a da centralidade da cultura da mídia nas sociedades contemporâneas. Ao discorrer sobre os atributos interpelativos e constitutivos dos artefatos midiáticos, o autor argumenta que:

> Há uma cultura veiculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, dominando o tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais, e fornecendo o material com que as pessoas forjam sua identidade. O rádio, a televisão, o cinema e os outros produtos da indústria cultural fornecem os modelos daquilo que significa ser homem ou mulher, bem-sucedido ou fracassado, poderoso ou impotente. A cultura da mídia também fornece o material com que muitas pessoas constroem o seu senso de classe, de etnia e raça, de nacionalidade, de sexualidade, de "nós" e "eles". Ajuda a modelar a visão prevalecente de mundo e os valores mais profundos: define o que é considerado bom, mau, positivo ou negativo, moral ou imoral. As narrativas e as imagens veiculadas pela mídia fornecem os símbolos, os mitos e os recursos que ajudam a constituir uma cultura comum para a maioria dos indivíduos em muitas regiões do mundo de hoje. A cultura veiculada pela mídia fornece o material que cria as identidades através das quais os indivíduos se inserem nas sociedades tecnocapitalistas contemporâneas, produzindo uma nova forma de cultura global. (p. 9)

Se levarmos em conta que a televisão – por sua difusão massiva após a Segunda Guerra e por fazer um uso potencializado dos apelos estéticos da imagem – é considerada o mais poderoso artefato cultural midiático da segunda metade do século XX, torna-se cada vez mais importante que examinemos como ela repercute na educação de crianças e jovens.

No Brasil dos últimos 20 ou 30 anos, foram evidentes os indícios do poder da televisão, entre outras coisas pela forma decisiva com que algumas redes, em especial a Rede Globo, têm se insinuado em questões centrais da política nacional.

Muito mais do que ser um meio de comunicação ou um veículo da difusão de informações, a televisão assume cada vez mais as características e funções de agência. De acordo com Eugênio Bucci (1998), o telejornalismo, por exemplo, "promove, financia, organiza e monta os eventos que finge cobrir com objetividade" (p. 23). O espetáculo que surge na tela não é uma fortuita notícia, e sim uma encomenda, uma composição, uma produção social e política com objetivos predominantemente econômicos. Assim sendo, a ficção inventa o fato. Ficção e realidade, como

nos diz Elizabeth Rondelli (1998, p. 29), "ficam mergulhados numa região cinzenta". A televisão, nas suas formas peculiares de realização, transita e negocia de modos específicos com a realidade na qual se inspira e é "o lugar por excelência, do cruzamento e da interação cotidiana, dentre várias coisas, da realidade e da ficção" (p. 29). E isso não é prerrogativa apenas das novelas e seriados – tidos como o lugar da ficção. Telejornais e documentários – o suposto reino dos discursos sobre o real – são também produtos do hibridismo entre o que consideramos ficção e o que tomamos como realidade. Ao estabelecer sua agenda, argumenta Rondelli, "os meios de comunicação não só moldam *o que* pensamos sobre a realidade exterior, mas definem, sobretudo, uma pauta daquilo *sobre* o que é necessário ter uma opinião e discutir" (p. 30).

Steinberg (1997) argumenta que essa dinâmica interativa entre poder e consciência se verifica em um processo de mão dupla no qual "as pessoas fazem cultura, mas a cultura faz as pessoas" (p. 114), o que constitui os seres humanos como produto histórico dos mecanismos de poder. Obviamente, em nossos dias, tudo isso opera em conexão direta e permanente com os interesses lucrativos das grandes corporações empresariais da mídia. Em sua análise sobre os efeitos da kindercultura, Steinberg vê os produtores desse setor como os mais influentes pedagogos e formuladores de políticas infantis de nosso tempo. Veiga-Neto (2000b), por sua vez, também argumenta que "boa parte da modelagem pretendida pelo neoliberalismo é feita pela mídia, pelo *marketing*, pela indústria cultural etc." (p. 197), no que é acompanhado por Giroux (2001) quando afirma que essas produções moldam poderosamente as formas como as paisagens culturais são imaginadas pelas crianças.

Sob a luz de *Bambuluá* e nas sombras de *Magush* – a divisão do mundo

Uma pedagogia da moral, levada a efeito por narrativas articuladas sobre a incansável e permanente luta do bem contra o mal, parece ser o fulcro recorrente de novelas e outros tipos de textos culturais, dentre eles aqueles do plurifacetado repertório televisivo que abrange programas de auditório, debates, telejornais, humor, programas políticos e até mesmo entrevistas e *shows* musicais. Qualquer um de nós, se fizer um esforço de memória, conseguirá identificar exemplos disso a que estou me referindo.

No desenvolvimento de uma pesquisa sobre literatura infanto-juvenil, na qual me dediquei à leitura de muitas obras do gênero, surpreendeu-me não apenas a proliferação de relatos cujas tramas empreendiam verdadeiras cruzadas em defesa da moral correta e dos ditos bons costumes, como também o fato de que isso não era um fenômeno espontâneo no interior da cultura. As editoras não só encomendam livros para escritores e escritoras, como sugerem temas, personagens, tramas, argumentos, lições, enfim, elaboram verdadeiras agendas morais que circunscrevem o território da criação literária. O que me chama a atenção é o fato de que isso parece ser algo mais ou menos comum, parte de um *modus operandi* da fabricação de um certo tipo de produções culturais, forjadas no âmbito daquilo a que Rose (1998) se refere como a "administração do eu contemporâneo" (p. 31). De acordo com o autor, uma complexa e sofisticada maquinaria tem sido colocada em ação com vistas a regular a conduta dos cidadãos e cidadãs. A infância, prossegue ele, tem sido um dos alvos preferenciais de tal conjunto de estratégias, mecanismos e táticas de governo das subjetividades.

O programa *Bambuluá* não foge à regra, sendo tal pedagogia moral matizada por fulgurações pós-modernas, efeitos especiais de última geração, acontecimentos que, segundo tradições de pensamento ainda correntes, poderiam ser classificados como surrealistas ou hiper-realistas, além de alguns tropos da cultura *pop* e das ditas subculturas juvenis contemporâneas. Ao longo da narrativa está sempre evidente a preocupação com a conduta moral dos personagens e daqueles que com eles se identificam. O que dá corpo a esse intento é uma lógica primaríssima centrada na topografia. O bem e o mal estão distribuídos e concentrados geograficamente em duas cida-

des imaginárias – Bambuluá[7] e Magush[8] –, permanente arena dos embates entre estas duas forças.

Bambuluá é uma cidade mágica, com prédios multicoloridos, decorados com fitinhas, cortinas, rococós, penduricalhos e bandeirinhas, além de bizarras colunas e frisos que imitam biscoitos, *waffles* etc. Tudo em conformidade com certo tipo de narrativa romântica consagrada em uma parafernália de mercadorias e produtos de apelo consumista que circulam comercialmente sob *griffes* famosas como, por exemplo, a Disney, bem ao gosto de uma parcela de crianças e jovens pré-adolescentes. Bambuluá é a cidade dos sonhos, onde todos os personagens são felizes e apenas o bem existe. Os "sonhonhocas", como são chamados seus habitantes, freqüentam a escola, têm somente bons sentimentos, como amor, solidariedade, amizade, vestem roupas coloridas da moda e alimentam-se de doces e pipoca. Ser feliz é ser sonhonhoca e viver sob a proteção do Cristal e de sete crianças (na segunda fase da trama, elas tornam-se adolescentes) que se transformam, por efeito desse Cristal, nos Cavaleiros do Futuro, cujas roupas e energia têm as cores do arco-íris. A cidade possui um prefeito democrático, eleito por voto popular, que, reunindo-se com os moradores na Praça da Concórdia, toma as decisões benéficas à cidade. Os impostos são justos e não há pobreza. Conforme descrição encontrada em um *site* brasileiro sobre televisão, "é a cidade onde todas as crianças do mundo gostariam de morar". Os habitantes de Bambuluá são apresentados como cidadãos e cidadãs conscientes, autogovernados e preocupados com o bem-estar da comunidade. A apresentadora do programa, Angélica, uma das estrelas da TV Globo, conquistou os sonhonhocas com sua beleza "angelical" e suas músicas, tornando-se seu ídolo. O talento musical em ação é um dos apelos estéticos do programa que fornece o vínculo emocional entre a história contada e a experiência da vida de cada telespectador. É um forte componente pedagógico, uma vez que ensina pelo exemplo, que transita permanentemente entre a novela e o dito mundo real. Angélica é a heroína da pequena novela e tem uma missão importante: fazer com que o vilão Bruck – ex-guerreiro do tempo – recorde seu passado e retorne ao bem. A redenção de Bruck se tornará possível quando ele, por amor a Angélica, se voltar contra o Senhor Dumal.

No lado oposto da trama, está Magush, cidade das sombras, vizinha de Bambuluá. Escura, suja e caótica, é a cidade do mal. Seus moradores, os "sombrios", são os "outros" dessa narrativa. Eles não freqüentaram a escola e muitos não sabem ler. Na segunda fase da trama, foi criada a Escola de Maldades, onde se ensina a ser mau. O Senhor Dumal – ser digital criado pelo mago Tchilim para ajudar as pessoas e que, seduzido pelo poder do Cristal, transformou-se no ser mais maldoso da terra – comanda Magush com mãos de ferro, tendo como braço direito o replicante Bruck. Magush dispõe de avançadíssima tecnologia, feita inteiramente com sucata, e utilizada pelo Senhor Dumal, entre outras coisas, para monitorar a cidade com câmeras que vigiam os sombrios. Qualquer desobediência ou sentimento como amor, amizade ou solidariedade são severamente castigados em público, como exemplo para os demais habitantes. Os sombrios vestem-se totalmente de preto, cobrem-se de adereços de metal e maquilagens, têm cabelos eriçados e coloridos (azul, fúcsia, roxo...), tatuagens e *piercings*. Alimentam-se de língua de dragão, hambúrguer de "vaca louca", e bebem suco de nada. Dedicam-se a fazer maldades e a brigar, e seus passatempos são jogar lixo em bueiros, destruir vidraças, pichar muros e cuspir fogo. Alguns sombrios são replicantes, produzidos com a avançada tecnologia controlada pelo tirano Dumal. Os Cavaleiros das Tre-

[7] Este nome foi extraído do conto *A Princesa de Bambuluá*, de Câmara Cascudo, um dos grandes estudiosos do folclore brasileiro. No conto popular, Bambuluá é uma terra invisível para olhos maus (Fonte: *site* www.tvcity.com.br).

[8] Vocábulo persa que se refere a sacerdote, com o significado de moderador do fogo. Do termo grego *mágos*, que designa sacerdotes e sábios persas, foi-se ao latim *magu*, e daí ao português *mago*. O Senhor Dumal teria colocado este nome na cidade para debochar de seu criador, Tchilim, o Mago das Mil Faces, contra o qual se rebelou (Fonte: *site* www.tvcity.com.br).

vas – grupo formado por elementos de uma gangue sombria – procuram impedir, ao longo dos relatos, a ação redentora dos Cavaleiros do Futuro, em Magush.

As imagens selecionadas para compor a cidade cenográfica onde se desenrolam as tramas da novela são parte substantiva do argumento narrativo. Elas ajudam nessa composição híbrida que procurei descrever. A trama utiliza-se de inequívocos componentes de uma pedagogia maniqueísta de forte acento moral. Bambuluá é limpa, clara e organizada, ocupando lugares de destaque o bar, o hotel, a praça, a escola, um centro cultural e até um Jardim dos Pensamentos Felizes. Tudo isso forma um conjunto ordenado, harmonioso e iluminado. Em posição oposta, instala-se Magush, cuja composição identitária recorre a alguns elementos tomados de empréstimo a filmes de ficção científica, como *Blade Runner*, por exemplo. Este é o caso da representação das caóticas cenas de rua em que, misturados com sujeira e vestígios de lixo tecnológico, circulam os seres do mal – sombrios e replicantes, engolidores de fogo, malabaristas e (pasmem!) portadores de deficiências físicas. Há também a Floresta do Encantado, um lugar onde é sempre noite, no qual, em meio a uma penumbra enfumaçada, vagueiam personagens lendários como um homem-sem-cabeça e uma serpente gigante, além de caveiras, bruxas e outros seres fantasmagóricos e assombrados.

A velha metáfora de luz e sombras, de que tanto se valeu o Iluminismo em suas narrativas para cartografar o mundo e seus eventos, está presente com uma contundente materialidade nos episódios da novela. Sob a luz e sob os auspícios da normalidade, de uma moral socialmente aprovada e de sentimentos desejáveis, movimenta-se a população e os jovens alegres de Bambuluá, cooperativos, trabalhadores e solidários, vestidos como pessoas comuns e envolvidos em acontecimentos da vida cotidiana. Nas sombras de Magush, esquivam-se os "maus elementos", sujos, trajados de preto à moda das socialmente proscritas culturas juvenis *punk* ou *dark*, sempre envolvidos em rusgas e competições, ocasião em que empregam uma linguagem repleta de gírias e xingamentos. Em contraposição às músicas alegres e românticas que embalam a vida dos sonhonhocas em Bambuluá, entoadas predominantemente pela heroína Angélica, em Magush o *rock* surge como o som execrável que acompanha os feitos malévolos dos sombrios. Seu principal intérprete é um roqueiro sujo e malcheiroso, o vilão cujo nome é Carniça Podre.

Como mais uma alegoria moderna de inspiração platônica estão os embates entre os Cavaleiros das Trevas, fiéis seguidores do temido tirano Senhor Dumal, e os Cavaleiros do Futuro, que defendem o bem. O mago Tchilim, representado por um boneco careca vestido com um manto azul, conhece o presente, o passado e o futuro, e pode intervir no destino. Tchilim paira sobre esses dois mundos e presenteou Angélica com um talismã feito de uma lasca do Cristal de Bambuluá, o que dá a ela alguns poderes mágicos utilizados freqüentemente para ajudar os Cavaleiros do Futuro.

Concordando com Edward Said (1995) que as histórias estão no cerne do que se diz sobre as identidades, e também com Larrosa (1996), quando afirma que tudo que nos passa alguma coisa pode ser considerado um texto, e que a nossa formação implica a escuta do que as coisas têm a nos dizer, volto minha atenção para os textos e as histórias da televisão e o que eles estão contando, o que estão ensinando para as crianças e jovens que se postam (ou são postados!) diante dela neste recém-iniciado século XXI. Como as tramas de Bambuluá estão envolvidas nos ensinamentos que contribuem para acirrar as divisões do mundo de que nos fala Willinsky?

Conformado pela lógica baseada na arquetípica narrativa da luta do bem contra o mal, o texto cultural de Bambuluá relata-nos suas histórias invocando recorrentemente aqueles elementos que mais têm visibilidade para sua equipe de produção. Isso corresponde a dizer, no caso da Rede Globo, que aquilo que é apresentado como padrão desejável está inteiramente construído sobre crenças, valores e atitudes típicos das chamadas camadas médias da população, ou melhor, da concepção que a equipe de produção da Rede Globo tem do que sejam as camadas médias brasileiras de hoje. E não poderia ser de outra forma, já que

compartilho o ponto de vista de que não existe um lugar privilegiado que paire sobre qualquer narrativa. As metanarrativas que aspiravam a ocupar esse lugar estão sendo, uma após outra, desconstruídas e expostas nas suas fases e formas históricas de constituição. Quando se discute (e admite) que a forma e o conteúdo deste programa são moldados por uma ótica privilegiada – a de uma suposta classe média brasileira da transposição do milênio – e não de um idealizado lugar neutro e universal, podemos começar a entender como os lugares do bem e do mal também não são fixos, nem transcendentes, e sim resultantes dessa operação do discurso e, portanto, históricos e contingentes. Para discordar disso, logicamente, seria necessário pensar que pessoas com dificuldades de locomoção seriam seres maléficos – como nos faz crer a novela *Bambuluá,* ao colocá-las vagando entre os habitantes da cidade das sombras. Haverá quem diga, certamente, que se trata de uma novela, de ficção, portanto. Mas é bom não esquecer a afirmação de Rondelli (1998) mencionada antes – ficção e realidade "ficam mergulhados numa região cinzenta" – e é conveniente, também, recordar o alerta de Larrosa (1996, p. 134) de que as fronteiras entre o imaginário e o real "têm uma história e podem desaparecer". Assim, prossigamos observando o que a televisão como professora ensina com uma novela composta pela ótica da dita moral burguesa.

Na cidade do bem, as pessoas têm família e suas relações são afetuosas, solidárias e respeitosas. Em Magush não há referência à família, os ditos bons sentimentos são proibidos e castigados, sendo estimulados os feitos maus e a competição. Enquanto todas as crianças e jovens de Bambuluá freqüentam uma escola prazerosa, onde uma professora boazinha não impõe nada e só se faz o que se quer, em Magush foi criada uma Escola de Maldades cujos professores são homens grosseiros e autoritários, que incitam à competição e à deslealdade. Que sentimentos fustigarão, diante da televisão e diante da vida, aquelas crianças e jovens que não têm família, circulam pelas ruas ou vivem em asilos, albergues e outros locais onde, eventualmente, poderão estar à mercê de professores e de ensinamentos desse tipo? Eles e elas seriam os seres do mal? Por sua vez, como se pode esperar que se comportem diante, por exemplo, de meninos e meninas de rua, as crianças que chegam à escola trazidas pela mão de suas mães ou pais, que as protegem, exatamente, destes seres malévolos que não têm família e não vão à escola? Seja de que lado for que se olhe, podem ser terríveis as conseqüências das lições de Bambuluá. Não devemos duvidar de que histórias como essa podem ir ensinando aos jovens uma lógica que justifique atear fogo em um índio, adormecido no banco da parada de ônibus de uma megalópolis qualquer.[9] Ironicamente, foi a própria telinha da televisão que nos ensinou sobre a dor e o desespero da mãe daquele indígena assassinado numa brincadeira de quatro rapazes brancos, educados nas ditas boas famílias da classe média. Tão cruel quanto o ato praticado foi a justificativa que apresentaram: não perceberam que era um índio; pensaram tratar-se de um mendigo! Que lições terríveis são essas que sugerem a impunidade para o assassinato de andarilhos mendicantes? Pessoas sujas e pobres são seres humanos que têm pai, mãe, história e sentimentos, mas *Bambuluá* parece não se importar com esse lado do mundo.

Nessa mesma direção vão as composições identitárias da novela *Bambuluá* relativamente às "subculturas" juvenis, assim denominadas, exatamente, por sua incompatibilidade, rejeição ou afastamento do que é considerado "a cultura juvenil" de acordo com os padrões dominantes da cultura ocidental contemporânea. Não é à toa que jovens da cidade do mal sejam representados por integrantes das ditas subculturas juvenis *punk* e *dark*, amantes do *rock* e de outros sons como *heavy metal*, em oposição à juventude boa e "normal" de Bambuluá, que se diverte embalada pelas músicas da Angélica, mais uma das tantas heroí-

[9] Este comentário faz referência a um dramático assassinato ocorrido na cidade de Brasília, há poucos anos, quando foi incendiado por jovens, numa parada de ônibus, o índio Galdino, da aldeia Pataxó. O episódio foi notícia no mundo inteiro.

nas fabricadas pelos complexos empresariais midiáticos para ser consumida em novelas, discos, xampu e pasta de dente. Contudo, não são poucas, hoje, no mundo da indústria do lazer, as emissoras de TV e rádio que incorporam em sua programação o repertório das representações de subculturas juvenis, com o objetivo de atrair um público consumidor em permanente crescimento. A Rede Globo, porém, continua apostando num certo modelo de juventude padrão da América e, neste jogo, segue interpelando seu público, educando seus espectadores, subjetivando-os para mantê-los exatamente como são. É nesse sentido que *Bambuluá* é um texto que nos interpela mais ou menos assim: "Olhe como se comporta um jovem certo e um jovem errado!" É assim que os discursos da televisão fabricam identidades e constituem subjetividades. E é assim também que vão sendo demarcadas e reafirmadas as cruéis divisões do mundo. Quem inventou que se vestir de preto, eriçar os cabelos e não tomar banho está associado com bondade ou maldade? Há poucos dias, ouvi em um noticiário o caso de um delegado de polícia aposentado que entrou em um ônibus, no Rio de Janeiro, e, ao deparar-se com um ruidoso grupo de jovens *rappers*, obrigou-os a saltarem do coletivo em movimento, sob a mira de seu revólver, alvejando pelas costas o último a retirar-se em desespero. Não estou afirmando que a novela *Bambuluá* tem algo a ver com isso, apenas sublinho que a lógica de Bambuluá, segundo a qual aquele seria um bando de criaturas do mal, é compatível com este episódio de violência.

Bambuluá igualmente opera com uma lógica perversa no que diz respeito às destrezas físicas das pessoas. Conforme já mencionei, personagens portadores de deficiências físicas são apresentados circulando entre os malévolos habitantes de Magush, mais ou menos como na recente megaprodução hollywoodiana *O Senhor dos Anéis*, em que as arquetípicas forças do mal são materializadas, predominantemente, por grotescas figuras com deformidades, as quais, ao mesmo tempo, as aproximam e distanciam dos contornos de seres humanos. Na novela que analiso, a discriminação não pára aí. Em um dos episódios em que a heroína Angélica é capturada pelo único morador do planetinha Ups, que deseja forçá-la a ser sua esposa, ela grita em alto e bom tom que não vai se casar "com um corcunda sujo e fedorento!". Esta heroína da cidade dos bons sentimentos não parece ser tão boazinha assim, uma vez que não se importa com a mágoa que sua manifestação de discriminação e hostilidade poderia causar no pobre habitante solitário do planetinha.

E já que falamos em sentimentos, uma outra polaridade utilizada na lógica moralista da novela é a oposição entre sentimentos e tecnologia. Os habitantes de Magush são narrados como seres despidos de sentimento e isentos de emoções. Para manter esse estado de coisas, o tirano Dumal monitora toda Magush com câmeras que vigiam constantemente os sombrios. A cidade do mal caracteriza-se por uma tecnologia avançadíssima que permite, até mesmo, fabricar replicantes. Bambuluá, por sua vez, dispõe de pouca tecnologia e, até nesse detalhe, a que existe tem uma finalidade corretiva, normalizadora, como é o caso das lixeiras que ralham quando se joga lixo no chão e agradecem quando ele é colocado dentro delas. Parece que a localização da tecnologia no pólo desfavorecido do argumento narrativo só adquire relevância para colocar em evidência a vocação moralista da novela, que tem como valor maior os bons sentimentos que caracterizariam os habitantes de Bambuluá. Máquinas não têm sentimentos.

Mas não é apenas o mundo dos humanos que em Bambuluá é dividido; os animais e os vegetais também entram neste jogo do bem e do mal. Plagiando uma discutível classificação – em domésticos e nocivos – sustentada por uma lógica antropocêntrica que ocupou (e talvez ainda ocupe!) por longos anos as páginas de livros didáticos de ciências, na novela o único animal do bem é um cão. Todos os demais estão incorporados na narrativa sobre Magush e, conseqüentemente, estão implicados com as coisas do mal. Há a serpente caolha da Floresta do Encantado, há outros bichos venenosos e uma barata mal-educada, há um pássaro preto que faz as vezes de um pombo-correio sombrio, além de ter sido um bando de insetos que promoveu o *show* do roqueiro Carniça Podre.

Já no que se refere às plantas, estas integram as narrativas do bem. Em contraste com os jardins, horta, arbustos e flores da cidade dos sonhos, em Magush não há plantas. Vários tipos de composições com flores são empregados na concepção dos ícones digitais que anunciam os deslocamentos da história para o cenário de Bambuluá. Quando a trama se transporta para Magush, o ícone é um crânio de caveira, cuja boca se abre e se aproxima como que a tragar-nos para dentro da cidade das sombras.

Bem, é claro que esta análise poderia debruçar-se sobre muitos outros pontos discutíveis do texto cultural *Bambuluá*. No entanto, o que me interessou, principalmente, neste momento, foi indicar alguns exemplos concretos do dispositivo pedagógico da mídia operando ensinamentos que produzem e reforçam as divisões que assolam o mundo. Feito isso, alimento a expectativa de que cada leitor ou leitora poderá dar andamento a este trabalho, ajustando suas lentes em direção a esse e a tantos outros textos culturais que nos ensinam coisas assim.

Quem tem medo do currículo da televisão?

As histórias da televisão, como estas de *Bambuluá* que acabei de discutir, têm várias faces e múltiplos endereços. É praticamente impossível ver e captar tudo que elas nos dizem, perceber os variados entendimentos que suscitam, até onde chegam e como. Nesse sentido, concordo com Fischer (2001) sobre a existência de um espaço volátil, imprevisível, incontrolável entre televisão e público (p. 81). Assim como há um contingente cativo de telespectadores – o das crianças pequenas, depositadas diante da televisão por seus pais, mães[10] e babás enquanto estes se ocupam de seus próprios afazeres – também existe aquele pelotão disperso que "zapeia" o tempo todo empunhando o controle remoto. Mesmo assim, ninguém passa incólume pela tela da televisão. Adultos, jovens e crianças, de alguma forma, têm seu campo de ação estruturado pelos poderes/saberes que ela produz, detém e exerce, em troca do prazer que oferece e do fascínio que suscita.

Assim como a escola providencia com urgência o aprendizado da leitura e da escrita para que, o quanto antes, as crianças possam ser "aprisionadas" em suas mesinhas e dirigidas pela leitura de textos escritos, igualmente opera um certo tipo de "alfabetismo televisivo", um processo de aprender a ser telespectador. Entre o formalismo da educação escolar – em geral aceita por estudantes e docentes como "um sacrifício que valerá a pena", "um bem que só será valorizado no futuro" – e o caráter prazeroso de que se reveste o currículo da televisão, não há diferença no que se refere à sujeição que ensejam. Seja pela sedução, seja pela imposição ou repressão, ambas as instâncias constituem um complexo conjunto de comunicações regulativas que agem sobre as pessoas que a elas estão expostas. Crianças pequenas freqüentemente resistem a ficar postadas em frente da televisão; contudo, a insistência dos adultos acaba por derrubar suas objeções. As cores, brilhos e imagens em movimento exercem seu fascínio, e o que vemos, finalmente, é um verdadeiro processo de "adoção" das crianças pela televisão. Capturada sua atenção, estabelecida a rendição, o que se passa na telinha vai se tornando cada vez mais familiar, compreensível, vai adquirindo sentido e se transforma em um currículo, mais poderoso do que a escola. É assim que suas subjetividades passam a ser conformadas por esse artefato.

O currículo da mídia não tem nenhum caráter impositivo. Chega-se a ele por interesse e deleite, e, pelo mesmo motivo, adere-se a ele. Ao longo de nossas vidas, pelo menos as de quem vive desde a segunda metade do século XX, ele é responsável por boa parcela de nossos aprendizados sobre o mundo, sobre os outros e sobre nós mesmos. O polissêmico *slogan* da Rede Globo – *A gente se vê por aqui* – é emblemático em relação a esse jeito de ser da televisão. Ele fala não só de se olhar para a televisão para nos encontrarmos com ela, com seus protagonistas, de olharmos para o mundo pelas lentes dela, mas de nos vermos através dela, de nos enxergarmos nas imagens

[10] Ver a esse respeito o artigo de Eleanor Hilty (2001).

que ela constrói para nós e sobre nós. Sua linguagem interpela as escolhas e decisões cotidianas de milhões de cidadãos e cidadãs, participa da produção da identidade de pessoas, de grupos e de populações inteiras, ao mesmo tempo em que opera na constituição da subjetividade de cada um.

Estará equivocado quem pensar que isso significa sermos sujeitos totalmente determinados. Pelo contrário, constituir-se como sujeito é um processo complexo que não prescinde da agência. Seria impossível ser sujeito e assumir diferentes posições de sujeito sem a participação dos outros. Larrosa (1994) afirma que "A própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação, no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade" (p. 43). Assim, poderíamos dizer, usando uma expressão compatível com o espírito e a retórica do capitalismo, que a televisão é parte de um "complexo empresarial" da constituição de sujeitos, subjetividades e identidades.

Também estariam enganados aqueles que vislumbrassem uma vocação conspiratória nas agendas do currículo da televisão, consubstanciada em ensinamentos camuflados e intencionalidades subjacentes. Nada do que procurei mostrar em minha análise está escondido, dissimulado ou nebuloso. Tudo está ali, exposto, visível, atuante. Não existe, como na trama de *Bambuluá*, um lugar maligno onde forças poderosas projetam nas sombras a subjugação de pobres sujeitos desprotegidos e incautos. As relações de poder são imanentes às pedagogias e a seus discursos. Como diz Foucault (1988), estamos sempre dentro do poder e não há como escapar dele. Ele não está em um único lugar e não se exerce sempre na mesa direção. O poder é capilar, circula e forma um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições. Assim sendo, a Rede Globo, ou a equipe de produção do programa, são tão responsáveis pelos saberes que produzem e põem em circulação quanto o são a lógica da sociedade capitalista neoliberal ou o projeto educacional do pós-colonialismo no Ocidente.

Se assim as coisas são, perguntarão meus interlocutores, de que servem os alertas apresentados em uma análise como esta? Onde está o inimigo? Quem é ele? Que se pode fazer contra ele? Em face disso, eu responderia que não se trata de descobrir o inimigo, mas de decifrar o enigma da lógica que aciona suas forças. Se deciframos a lógica, podemos romper a ordem e desarmar o aparato que a sustenta. Novas lógicas surgirão, certamente, e nossa tarefa de decifradores desafia-nos a cada dia.

MARISA VORRABER COSTA é doutora em educação pela UFRGS e professora titular em ensino e currículo, na mesma universidade. Atua como professora e pesquisadora dos programas de pós-graduação em educação da UFRGS e da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), orientando dissertações e teses na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação. É pesquisadora do CNPq e coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO), onde vem realizando estudos sobre pedagogias culturais, discurso, mídia e educação. Atualmente desenvolve a pesquisa A docência na mídia televisiva. Organizou vários livros, entre eles, *Escola básica na virada do século:* cultura, política e currículo (Cortez, 3ª ed., 2002), *O currículo nos limiares do contemporâneo* (DP&A, 3ª ed., 2001), *Estudos culturais em educação:* mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... (Ed. da Universidade, 2000) e *Caminhos investigativos;* novos olhares na pesquisa em educação (DP&A, 2ª ed., 2002). E-mail: vorraber@portoweb.com.br

Referências bibliográficas

BUCCI, Eugênio, (1998). Cinco funções quase ideológicas na televisão. *Imagem,* Campinas: Ed. da Unicamp, nº 8, maio/ago.

FISCHER, Rosa Maria Bueno, (2001). *Televisão e educação:* fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica.

FOUCAULT, Michel, (1988). *História da sexualidade I;* a vontade de saber. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal. Tradução de Maria Thereza Albuquerque e J. A. G. Albuquerque.

GIROUX, Henry, (2001). Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: STEINBERG, Shirley (org.). *Cultura infantil*; a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Tradução de George Eduardo Bricio.

HALL, Stuart, (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, nº 2, jul./dez.

HILTY, Eleanor Blair, (2001). De *Vila Sésamo* a *Barney e seus amigos*: a televisão como professora. In: STEINBERG, Shirley (org.). *Cultura infantil*; a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Tradução de George Eduardo Bricio.

KELLNER, Douglas, (2001a). *A cultura da mídia*. Bauru: EDUSC. Tradução de Ivone Castilho Benedetti.

_____, (2001b). *Beavis* e *Butt-Head*: sem futuro para a juventude pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley (org.). *Cultura infantil;* a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Tradução de George Eduardo Bricio.

LARROSA, Jorge, (1994). Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes.

_____, (1996). Literatura, experiência e formação. Entrevista a Alfredo Veiga-Neto. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos;* novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação.

RONDELLI, Elizabeth, (1998). Realidade e ficção no discurso televisivo. *Imagem*, nº 8, maio/ago.

ROSE, Nikolas, (1998). Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes.

SAID, Edward, (1995). *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras.

SILVERSTONE, Roger (1994). *Televisión y vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu. (Edição original inglesa)

STEINBERG, Shirley (1997). Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz H., AZEVEDO, José C., SANTOS, Edmilson S. (orgs.) *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: SMED/RS.

VEIGA-NETO, Alfredo, (2000 a). Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Estudos culturais em educação* : mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da Universidade.

_____, (2000b). Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTO CARRERO, Vera, CASTELO BRANCO, Guilherme (org.). *Retratos de Foucault*. Eng. Paulo de Frontin: Nau.

WILLINSKY, John, (1998). *Learning to divide the world: education at Empire's end*. Minneapolis-London: University of Minnesota Press.

Recebido em abril de 2002

Aprovado em junho de 2002