

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Heidi Heinen

**“Embarque nesse Carrossel”:  
lições sobre escola e educação das infâncias**

Porto Alegre  
2º semestre  
2015

**Heidi Heinen**

**“Embarque nesse Carrossel”:  
lições sobre escola e educação das infâncias**

Trabalho de Conclusão apresentado à comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana de Amorim  
Marcello**

Porto Alegre  
2º semestre  
2015

*A Dani, Chico e Nina, meu trio ternura, com todo meu amor.*

*Ao Gustavo, poucos têm a sorte de viver um amor tranquilo, onde o apoio e o companheirismo andam lado a lado com o amor. Sem o “nós”, “eu” não chegaria até aqui. Obrigada!*

## AGRADECIMENTOS

Para chegar até aqui, ao longo destes cinco anos e meio de graduação, muitas pessoas me ajudaram para que essa etapa chegasse ao fim. Portanto, não poderia deixar de expressar a minha enorme gratidão.

Aos meus pais, por serem meus primeiros professores e incentivadores. Minha mãe, *Joseane Spies*, que por muitas vezes abdicou dos seus sonhos, para sonhar os meus; agradecer é muito pouco por todo o apoio que me deste nesse período, foste e és fundamental em meus projetos. Meu pai, *Nestor Heinen*, tão único em seu jeito de ser, meu exemplo de persistência e de que os sonhos precisam que acreditemos neles com uma fé inabalável. Há muito de ti em mim. Muito obrigada!

Ao *Gustavo Dalbem Fernandes*, por dividir comigo os bônus e ônus da vida. Pelo apoio, amor, carinho e pelos momentos ruins que nos oportunizaram o amadurecimento. Por apoiar e acreditar nesse sonho junto comigo. Essa conquista é nossa! Muito obrigada!

Ao meu irmão, *Hermann Heinen*, que mesmo distante está perto para apoiar e compartilhar os momentos bons e ruins. À minha cunhada, *Bibiana Bragança*, por acompanhar e apoiar desde o começo essa trajetória. Muito obrigada!

Aos meus sogros, meus segundos pais, *Alexandro Canovas Fernandes* e *Sandra Dalbem Fernandes*, por sempre estarem dispostos a ajudar em todas as circunstâncias. Por auxiliarem nesse processo de amadurecimento pessoal e profissional, com palavras e atitudes de afetos constantes. Muito obrigada!

Às minhas queridas cunhadas, irmãs que a vida me deu! *Bruna Dalbem Fernandes* e *Ana Carolina Dalbem Fernandes*. Nossa amizade, parceria e companheirismo, muito contribuíram para que as obrigações diárias se tornassem leves e prazerosas. Muito obrigada!

Às amigas que ganhei de presente nesta graduação: *Stéfani de Aguiar Vieira*, *Paula Cariolato* e *Raquel Specht*. Vocês estão em meus pensamentos e lembranças, por todas as relações de afeto que evidenciamos ao longo desta trajetória. Muito Obrigada!

Às minhas parceiras de estágio, *Deise Massena Leite*, *Danieli Alves*, *Karina Pokpo* e *Lígia Trajano*, que, neste ano de 2015, dividiram todas as emoções e ensinamentos que os últimos semestres de graduação nos oportunizam. Muito obrigada!

À minha querida “ori”, *Fabiana de Amorim Marcello*. Pela relação que construímos neste um ano de parceria, entre estágio e “TCC”. Por ter paciência neste processo, por dar

apoio e não me deixar desistir. És meu referencial de professora, amiga e mulher. Muito obrigada!

À minha querida professora *Susana Vieira da Cunha Rangel*, que me acompanha nessa trajetória desde o começo; presente desde meu primeiro semestre na graduação e agora na participação da banca desta pesquisa. É uma honra começar e finalizar esse ciclo com teu olhar tão único. Muito obrigada!

A todos os *professores* com quem tive a oportunidade de aprender ao longo dessa trajetória e que contribuíram para a minha formação. À *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, por me acolher tão bem, pelo ensino de excelência oferecido e por mim tão bem aproveitado. Muito obrigada!

E, por fim, mas não menos importante, aos meus filhos, *Daniela Heinen Fernandes*, *Francisco Heinen Fernandes* e *Valentina Heinen Fernandes*, por não me deixarem perder a alegria e o amor na vida. A vocês dedico todas as minhas conquistas, pois elas sempre serão **por** vocês. Muito obrigada!

## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema o espaço televisivo e, mais propriamente, a novela Carrossel. Mais propriamente, o trabalho volta-se para o estudo sobre um artefato da cultura direcionado ao público infantil, tendo como objetivo analisar como e a partir de que estratégias televisivas, a novela Carrossel compõe sentidos específicos sobre dois elementos: o espaço escolar e as relações étnico-raciais que se passam dentro dele. O arcabouço teórico da pesquisa sustenta-se sobre o conceito de dispositivo pedagógico da mídia, ou seja, inscrito sob o pressuposto segundo o qual a televisão vem funcionando como importante operador “educativo”, ensinando aos sujeitos-infantis certos modos de ser e estar na cultura. Metodologicamente, foram selecionados 16 capítulos da novela Carrossel, os quais correspondem a dois eventos singulares da narrativa: o primeiro dia de aula, com a chegada da professora Helena e o sequestro da personagem Maria Joaquina. A escolha desses momentos se sustenta na crença de que ambos concentram, em seu desenvolvimento, elementos emblemáticos das relações mais amplas que se estabelecem no produto. As análises se encontram organizadas a partir de duas unidades: inicialmente, em torno das concepções de escola e de docência presentes na novela Carrossel. Neste sentido, nesta unidade, as análises voltam-se para a caracterização da figura da professora Helena: uma professora amiga, sensível, cujas ações condizem com uma visão de docente que, atrelada às concepções de gênero, se efetiva de modo vocacional e maternal. Da mesma forma, fazem-se visíveis nesta categoria concepções de uma escola controladora e reguladora, com moldes evidentemente tradicionais. Já na segunda unidade analítica, caracterizamos a perspectiva das discussões étnico-raciais em Carrossel, atentando para a relação entre o personagem Cirilo e as atitudes hostis de Maria Joaquina. Por meio disso, mostramos como o artefato cultural auxilia na reafirmação de uma “pedagogia da branquidade”, na qual o branco é tomado como algo natural e puro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Televisão; Novela; Carrossel; Dispositivo Pedagógico.

## LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Professora Helena e seus alunos .....	29
Figura 2 - Imagem da Professora Helena .....	33
Figura 3 - Alunos sentados em sua sala de aula .....	39
Figura 4 - Adriano corrigindo o tema no quadro, ao lado da professora Helena .....	40
Figura 5 - Professora Helena fazendo chamada. ....	41
Figura 6 - Imagem do personagem Cirilo.....	45
Figura 7 - Maria Joaquina e Cirilo na festa de aniversário da menina. ....	48
Figura 8 - Família de Maria Joaquina (em sua sala de jantar) jantando.....	49
Figura 9 - Família de Cirilo sentados à mesa, jantando. ....	49

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2. GÊNERO TELEVISIVO NOVELA .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1. As telenovelas infantis .....</b>	<b>17</b>
<b>3. A EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS PELA TELEVISÃO.....</b>	<b>23</b>
<b>4. A NOVELA CARROSSEL .....</b>	<b>26</b>
<b>5. A NOVELA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO.....</b>	<b>33</b>
<b>5.1. A professora “amiga” e moralizadora: concepções da docência .....</b>	<b>33</b>
<b>5.2. Disciplinadora e controladora: as concepções de escola .....</b>	<b>38</b>
<b>6. A PEDAGOGIA DA RACIALIZAÇÃO.....</b>	<b>43</b>
<b>6.1. O que se ensina sobre brancos e negros .....</b>	<b>45</b>
<b>7. CONCLUSÃO .....</b>	<b>52</b>
<b>8. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>55</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Lembro-me, de maneira muito presente, de quando assistia, ainda pequena, à novela “Chiquititas”. Mais do que acompanhar a um programa televisivo convencional, por meio dele, vivia fortemente as emoções que aquelas imagens me provocavam. Intimamente, como muitas meninas da minha idade, queria ser a personagem Mili: sonhadora, inventiva, líder, uma irmã mais velha para todas as demais... Até hoje, lembro das músicas, de determinadas cenas e de como brincava com minhas colegas de aula sobre como seria viver em um orfanato. Hoje, como mãe, percebo uma outra novela operando com sentidos e emoções também muito fortes. Refiro-me aqui a quando minha pequena menina de 5 anos, já tão encantada por outra novela infantil, Carrossel, olha para mim e questiona: “- É muito feio o que a Maria Joaquina está fazendo com o Cirilo, né?”. Posso dizer, com segurança, que não foi a pergunta dela que me fez olhar esse programa com outros olhos, foram os olhos dela – cheios de lágrimas – que me fizeram pensar em como um programa de TV, consegue, em sua estrutura, nos mobilizar tanto.

Da mesma forma, ressalto a este panorama a pergunta de uma estudante da rede municipal de ensino de Porto Alegre, de um segundo ano, quando indaga sua professora: “- Profe, por que tu não és parecida com a professora Helena do Carrossel?”. Ao trazer esses exemplos, aponto, de imediato, para as justificativas que teço para a escolha do tema e objeto desta pesquisa: meu interesse é o de operar sobre a novela Carrossel, justamente porque percebo o quanto sua narrativa (e todo o universo que nela se concentra) mostra-se extremamente presente no que diz respeito aos produtos que as infâncias hoje assistem, consomem, experienciam. Ao dizer isso, então, entendo que este trabalho está inscrito em um conjunto de pesquisas que, cada vez mais, têm se voltado para um entendimento mais amplo acerca do conceito mesmo de educação. Ou seja, compreendo que “educação” envolve não apenas os processos ligados ao contexto escolar, mas, sobretudo, aqueles que o excedem e que são encontrados nos mais variados espaços da cultura – dentre eles, a televisão. O que quero dizer, é que, de diferentes modos, a cultura midiática vem funcionando de forma a educar os sujeitos de diferentes modos. No caso desta pesquisa, meu olhar se volta para um tipo de sujeito em especial: o sujeito-infantil.

Partindo deste pressuposto, e valendo-me de pesquisas de viés pós-estruturalista que, igualmente, analisam diferentes artefatos da cultura, entendo que não se trata de travar análises voltadas para uma relação de “influência” da mídia – já que isso implicaria

considerar, pelo menos, dois fatores: um ligado a uma condição de certa “passividade” do espectador – para mim, antes disso, trata-se de entender que, menos do que meramente “receber” as imagens, atuamos sobre elas, dialogamos com elas e nos relacionamos com aquilo que elas enunciam de diferentes formas (inclusive, por exemplo, negando-as). O outro fator diz respeito à hipótese segundo a qual entendemos que a mídia não “inventa”, sozinha e literalmente, sentidos e significações, mas antes se constitui como um elemento – por certo bastante marcante – no interior de uma rede mais ampla. Assim, meu interesse está ligado à análise de como alguns sentidos e significações, sim, operam nos modos como, culturalmente, nos constituímos como sujeitos, *fortalecendo* certos modelos de comportamento e de existência. De modo mais especial, busco analisar a novela Carrossel, em seu processo mesmo de instituir-se como uma pedagogia cultural, voltada, primeiro, para a organização de certos modelos de escola e de docência e, em seguida, para as relações que as crianças estabelecem entre si na narrativa considerando a diversidade racial.

Sendo assim, posso explicitar deste modo o objetivo desta pesquisa: analisar como e a partir de que estratégias televisivas, a novela Carrossel compõe sentidos específicos sobre o espaço escolar, bem como sobre as relações étnico-raciais que se passam dentro dele. Para tanto, foram selecionados 16 capítulos da novela Carrossel, os quais correspondem a dois eventos singulares da narrativa: o primeiro dia de aula, com a chegada da professora Helena, e o sequestro da personagem Maria Joaquina. Minha atenção priorizou escolher momentos que pudessem concentrar, em seu desenvolvimento, elementos emblemáticos das relações mais amplas que se estabelecem no produto.

Para dar conta destas discussões, este trabalho está organizado da seguinte forma. Na primeira seção, descrevo sobre o gênero televisivo “novela”, retomando historicamente suas vertentes e apresentando algumas de suas características estruturais, tais como aquelas que contemplam a recorrência de mitos (mito da origem, mito da imortalidade, entre outros). Aponto, também nesta seção, para as singularidades do gênero na medida em que voltado para crianças. Ainda assim, realizo um breve histórico das novelas infantis no Brasil, acompanhado de uma breve sinopse das mesmas, de modo a mostrar a recorrência deste tipo de produção em nosso país – conhecido “exportador” de telenovelas.

Na segunda seção, e a título teórico, busco discutir os conceitos centrais deste trabalho, quais sejam, aqueles que se sustentam sobre as estratégias pelas quais a novela Carrossel atua como um “dispositivo pedagógico”, que educa os sujeitos-infantis para

certos modelos de educação (neles incluídos a escola e o ser professor, bem como sobre as questões étnico-raciais).

Na terceira seção, apresento a metodologia da pesquisa, valendo-me de alguns procedimentos essenciais na sistematização da novela. De modo mais geral, descrevo um breve panorama do produto (seus personagens, as relações que estabelecem entre si). Também aqui, descrevo mais detalhadamente os eventos selecionados e o modo como sustento meu olhar para eles, ou seja, a partir de uma metodologia que busca a não separação entre conteúdo e forma e que, assim, buscou analisar os diálogos em sua implicação com toda a linguagem televisiva: sonorização, movimento de câmera, cenário, etc.

Na quarta seção, apresento as análises propriamente ditas – e que se encontram organizadas a partir de duas unidades: inicialmente, em torno das concepções da escola e de docência presentes na novela *Carrossel*. As análises, como será detalhado, voltam-se para a construção da figura da professora Helena: uma professora amiga, sensível, cujas ações condizem com uma visão de docente que, atrelada a certas concepções de gênero, se efetiva de modo vocacional e maternal, e assim apontam para um modelo particular de ser professora. Da mesma forma, fazem-se visíveis nesta categoria concepções de uma escola controladora e reguladora, com moldes evidentemente tradicionais. Já na segunda unidade analítica, caracterizo a perspectiva das discussões étnico raciais em *Carrossel*, atentando para a relação entre o personagem Cirilo e as atitudes hostis de Maria Joaquina. Por meio disso, mostro como o artefato auxilia na reafirmação da “branquidade” como algo natural e puro e, com efeito, coloca em circulação uma “pedagogia da racialização” (KAERCHER, 2010, p. 85). Ainda sobre esses personagens, problematizo os modelos sobre “ser negro” e sobre “ser branca”, também presentes em sua trama.

Por fim, apresento a conclusão da pesquisa, indicando os resultados do trabalho e, ao mesmo tempo, apontando para outros caminhos analíticos que a novela nos permite traçar; ainda que aqui não se possa efetivá-los de maneira integral, aponto para a relevância de outras margens de discussão que *Carrossel*, considerando sua importância para a educação dos sujeitos-infantis na contemporaneidade.

## 2. GÊNERO TELEVISIVO NOVELA

No Brasil, compreendemos como “telenovela” histórias fictícias dramatizadas para exibição na televisão. No Brasil, é inegável a força do gênero. Apenas para se ter uma ideia, no ano de 2015, e contando apenas com os canais abertos, entre novas produções e reprises, serão totalizadas 14 novelas, exibidas nos mais diversos horários e de segunda a sábado. Em sua estrutura, geralmente, as novelas contam a história de personagens nas mais variadas situações que retratam a vida cotidiana dos telespectadores: amor, amizade, ódio, abandono...

Para falar do gênero, é importante retomar o modo como, de maneira mais ampla, ele emerge – considerando aí as múltiplas vertentes que, de maneiras diferenciadas, contribuíram com fatores determinantes para as características que ele hoje possui. Em seu estudo sobre as telenovelas, Costa (2000) indica que não há como falar em telenovelas e não relacioná-las à literatura – em especial com aquela ligada ao romantismo. Mais propriamente, Costa nos mostra as raízes da telenovela, intimamente vinculadas com a emergência de um tipo particular de amor, que encontra sua sistematização neste período. Com a literatura cortês (séc. XII), dava-se início à linguagem romântica e suas histórias, naquele momento declamadas, apontavam para o começo de uma valorização do amor romântico. Neste tipo de literatura, um padrão de cunho “formativo” se evidenciava, implicando um caminho ético e socialmente aceito a ser seguido. Em outras palavras, o amor também foi aprendido culturalmente: “as regras do jogo de sedução, a separação entre o desejo legítimo e ilegítimo e os papéis reservados para cada sexo na sociedade podem ter sido ensinados pelas mesmas histórias de amor que parecem meramente representá-los” (COSTA, 2000, p. 15).

Compreender a telenovela, bem como o sucesso que ela, cada vez mais, evidencia implica caracterizar a linguagem com que ela opera (considerando, para isso, o contexto latino-americano). Assim, saliento para algumas estruturas que, apesar do tempo, parecem prevalecer até hoje. Segundo Costa (2000), um elemento importante dessa estrutura são os obstáculos; ou seja, nas novelas, o enredo, frequentemente, parte do desejo inarredável de algum personagem e no, desenrolar da história, diversos são os obstáculos que obstaculizam ou adiam esse desejo. Outro elemento recorrente nas novelas, que persiste como herança da literatura romântica, é o triângulo amoroso. Essa marca é dada tendo em vista que a literatura romântica inaugura um tipo de casamento não mais visto como uma

forma de aliança que envolvia questões econômicas, mas aquela na qual prevalecem a ordem dos sentimentos.

A “ruptura da ordem” (COSTA, 2000, p. 24), elemento que também se repete nas novelas atuais, é outra estrutura que tem início antes do século III. Romeu e Julieta, clássico escrito por Shakespeare entre 1595 e 1597, instaura uma ordem a partir da qual, além do casamento, outro quesito também fazia-se premente: a desobediência à autoridade paterna. Costa (2000) afirma que o sucesso da obra de Shakespeare se deve ao fato de ali estarem em jogo “as tensões entre o indivíduo e sua identidade social” (COSTA, 2000, p. 27) – ou seja, uma crítica ao casamento como uma troca de favores entre famílias, que impede a felicidade das pessoas que se amam.

Seguindo nesta lógica que valoriza o amor, encontramos a história de Cinderela como exemplo emblemático da “ascensão social pelo amor”. “O mito é usado até hoje nas telenovelas porque, apesar de sua improbabilidade histórica, junta duas fantasias: ascensão social e amor. A paixão do príncipe retira Cinderela de seu calabouço e faz com que duas pessoas que nunca se viram antes vivam felizes para sempre” (COSTA, 2000, p. 28).

Mesmo com todas as variações que os contos de fadas e a literatura romântica sofreram, ambos apontam para uma ruptura com a noção do casamento arranjado e, embora haja a rebeldia contra a ordem dos pais, o amor prevalece e é o quesito fundamental para duas pessoas se unirem. Ou seja, não é a novela que inventa isso, mas absorve esses elementos de outros materiais historicamente produzidos.

Não é difícil observar que praticamente todas as novelas apresentam como tema central o casal – geralmente, branco, heterossexual – em sua trama central. Nas novelas infantis, claro, isso não é diferente, mas, ao contrário, desponta como um elemento singular: em Carrossel, as crianças também se apaixonam, vivem fantasias de amores impossíveis (como o de Cirilo, personagem negro e pobre, por Maria Joaquina, personagem branca e rica, que o rejeita), bem como de amores, em alguma medida, correspondidos (como aquele dos personagens infantis Valéria e Davi).

Para além desta marca romântica trazida da literatura, outras evidências se fazem presentes nas telenovelas. Mais contemporaneamente (séc. XIX), os folhetins incorporaram as estruturas da literatura romântica da era medieval, mas a elas trouxeram novos elementos, como o consumo e o melodrama, ou seja, um tipo de estrutura que envolve “emoção a qualquer preço, imagens violentas que saltam do noticiário para a ficção, temas como amor, ódio, ciúme, desejo, ganância, ambição, morte, crime, luxúria, loucura”

(COSTA, 2000, p. 45). Essas seriam as bases futuras da telenovela: enredos paralelos, que incorporariam as estruturas das eras medievais (o obstáculo, o triângulo amoroso, a ruptura da ordem, o amor como ascensão social), “retrabalhando-as e recombinao suas infinitas possibilidades” (COSTA, 2000, p. 46).

De maneira mais singular, e já apontando para uma singularidade do gênero no contexto em que nos situamos, podemos dizer que as novelas latinas se valem justamente do melodrama para conquistar seu telespectador. “A estrutura dramática do melodrama, com sua simplicidade formal, seu esquematismo e polarização maniqueísta entre personagens bons e maus, seu apelo direto aos sentimentos, permite ao espectador uma identificação imediata, e conseqüentemente, sua popularização entre as camadas menos cultas (as mulheres, as crianças e os pobres)” (COSTA, 2000, p. 50). Ou seja, o melodrama causa tanto impacto também por valer-se de modo decisivo dos sentimentos para daí capturar a atenção do espectador, que vê nas novelas “um espaço de fruição, de forma secreta ou não, desses prazeres negados pelo autocontrole burguês” (COSTA, 2000, p. 50). Ao trazermos esta discussão sobre o melodrama, apontamos que, menos do que um índice de análise propriamente dito, ele é a base sobre a qual se estrutura o gênero narrativo em questão nesta pesquisa.

Contextualizando as novelas na América Latina, Costa (2000) aponta para a publicidade como base das telenovelas latino-americanas em geral. No Brasil, uma das maiores emissoras de televisão – a Rede Globo –, historicamente, apostou e aposta na identificação do público para o sucesso de suas novelas. Sendo assim, “as histórias das telenovelas globais tendem até hoje a girar prioritariamente em torno das faixas salariais beneficiadas pela concentração de renda (classes A e B), os [então] reais consumidores brasileiros” (COSTA, 2000, p. 60). Assumia-se, assim, um caráter fundamental, em que os que não pertenciam às classes representadas nas novelas, se contentavam com o consumo imaginado. Com o sucesso das telenovelas no país (e isso desde a década de 50, quando a televisão surge no Brasil), emerge, então, “o elemento formador de uma nova identidade, identidade brasileira, identidade-de-brasileiros” (COSTA, 2000, p. 71). Ou seja, ao procurar representar as classes mais altas, a emissora contribuía para a formulação de uma representação da sociedade brasileira, e embora essa realidade representada não contemplasse a maioria da população, foi caracterizada como “o mais parecido com uma identidade nacional que o país já teve” (COSTA, 2000, p. 71).

Em contraponto ao grande sucesso das novelas exibidas e produzidas pela Rede Globo, a emissora SBT, nas últimas três décadas, apostou na importação das novelas mexicanas, que, assumindo um viés melodramático mais acentuado do que as novelas brasileiras, conquistaram as classes mais baixas. Segundo Costa (2000), com a implementação do plano real e a queda da inflação, essa esfera da população começa a ser vista como consumidores ativos e e que receberam voz, influenciando “os rumos da programação, mudando de canal quando os valores morais se choquem com os seus, ou em busca de uma cena em que seu rosto apareça na tela, mesmo que de forma sensacionalista” (COSTA, 2000. p. 85). Ou seja, embora as classes baixas tenham ganhado voz na programação das emissoras, foram com as novelas que iam contra o “padrão de qualidade da Rede Globo” que elas se identificaram, acabando com a hegemonia da Rede Globo e cedendo “lugar a vários padrões, alguns beirando o arcaico, o grotesco e o melodramático” (COSTA, 2000, p. 84).

Ampliando a discussão sobre a estrutura do gênero, em estudo realizado sobre novelas, Fischer (1993) aponta para a presença marcante dos mitos e para o modo como eles se fazem presentes nas narrativas. Na pesquisa, a autora compreende o mito como uma “narrativa de começos” (FISCHER, 1993, p. 25), ou seja, o mito é a narrativa de um grupo/povo que objetiva narrar a sua origem. Essas narrativas trazem consigo uma norma comportamental, que visa uma orientação para momentos cruciais da vida. Sendo assim, o mito se corporifica com a linguagem, que, por sua vez, faz-se contextual, repleta de sentidos que se repetem no decorrer dos tempos.

A autora aponta o mito como algo atemporal; aliás, até mesmo o tempo é concebido miticamente. Com efeito, o mito assume a função de paradigma que não transcorre e é ponto crucial na estruturação da consciência humana. “O mito há de expressar, sob uma forma sucessiva e anedótica, o que é supratemporal e permanente, o que jamais deixa de ocorrer e que, como paradigma, vale para todos os tempos” (FISCHER, 1993, p. 29). Ou seja, o mito, ainda que de origens muitas vezes incertas, é recorrente e sofre adaptações a distintas realidades. No entanto, há algo em sua estrutura que permanece, de algum modo, inabalável e que não modifica de maneira radical com o tempo: seu significado.

Podemos falar de mitos em diversas culturas e linguagens diferentes – isso é dar forma ao mito –, mas, mesmo assim, o mito assume um significado não exatamente fixo, mas, pelo menos, estável. Esse significado está relacionando à complexidade da existência, aos mistérios que nos assombram (desde a vida e a morte). Justamente por esta razão,

pode-se dizer que o mito torna o cotidiano mais seguro e suportável, nos ajuda a compreender e a justificar os desejos e anseios da nossa existência.

No livro “O mito na sala de jantar”, pesquisa que estuda a presença de elementos mitológicos nas narrativas da TV, a autora aponta para a presença de alguns mitos nas novelas brasileiras. O primeiro deles é o “mito do erotismo”, no qual “a atenção se volta para a relação amorosa: quem fica com quem, quem sofre de amor, quem se alegra de amor, quem perde um grande amor” (FISCHER, 1993, p. 47).

O segundo mito seria o da imortalidade, do domínio de tempo, que remete ao não querer envelhecer, permanecer sempre jovem e bonito: “A máxima parece ser: ou o personagem se mantém jovem e lindo, ou promove-se o desaparecimento da pessoa, ainda jovem e linda, para que não se perceba seu envelhecimento” (FISCHER, 1993, p. 48). Quanto a isso, a autora relaciona a presença desse mito aos atores que, em grande parte das novelas, são jovens. Além do uso da mocidade, o fato de a novela utilizar como protagonistas atores jovens, “é uma forma de a sociedade passar à mocidade os valores que se supõem melhores, para que ela os assuma e venha mais tarde servir corretamente ao *status quo*, sem muita informação nem motivação para sequer desejar transformá-lo” (FISCHER, 1993, p. 48). As novelas, de um modo geral, trazem em sua composição uma maneira diferente de compreender o tempo: “recobrando-o como uma forma mítica” (FISCHER, 1993, p. 48). Ou seja, utilizando-se de personagens jovens e objetivando acobertar a passagem do tempo, as novelas respondem a necessidades humanas, como: “a necessidade de dar sentido ao cotidiano; a necessidade de crer na perduração dos valores humanos; e a necessidade de ver o mundo como um contínuo” (FISCHER, 1993, p. 49). Isso quer dizer que em sua narrativa a novela resgata e reafirma os valores pessoais e coletivos, de cada indivíduo e da sociedade.

Além destes dois mitos (o do erotismo e o da imortalidade), há outros presentes, como é o caso do mito das origens, que “colocado numa narrativa como a telenovela, teria uma dupla função do ponto de vista psicológico: de um lado, reproduzir pela ficção um medo radical do homem, o medo do abandono do pai e principalmente da mãe; do outro, mostrar como é preciso superar esse grande pavor, sozinho ou com ajuda de outras pessoas” (FISCHER, 1993, p. 50). Nas novelas, o mito da origem é encontrado de diferentes maneiras e se faz elemento indispensável para a narrativa. Ele se revela, frequentemente, por meio do protagonista/personagem que não sabe ao certo quem é seu pai, sua mãe; não sabe ao certo de que família provém. O que importa destacar disso é que

não saber suas origens instaura um vazio, um sentimento de estar perdido. Nesta condição, é este vazio que precisa ser destruído (“preenchido”), sendo esta uma das questões principais a serem reveladas pela novela.

Com efeito, a autora, já há cerca de 30 anos, indica o quanto as novelas se tornaram um meio formativo de opiniões do grande público que assiste televisão. Isso se explica ao vermos a importância que a novela tem no cotidiano das famílias brasileiras. Talvez se possa dizer que as novelas fazem tanto sucesso também porque abordam mitos como a morte, a perda e a separação e retratam a “indiferença do mundo em relação aos homens” (FISCHER, 1993, p. 53). Ou seja, partindo de negatividades cotidianas, as novelas lembram seus telespectadores das suas condições humanas e retomam as dores e indiferenças pelas quais estamos suscetíveis enquanto vivos.

Neste sentido, o sucesso talvez resida na possibilidade de, por meio de narrativas que operam num misto entre elaboração de mitos e cotidiano, as novelas “respondam às necessidades básicas das pessoas no sentido de trabalharem suas angústias, medo e desejos” (FISCHER, 1993, p.53). Com um discurso de apelo direto, as novelas conquistam porque trabalham com as emoções facilitando o processo de identificação com o telespectador. O público, assim, vive o personagem e fantasia com eles, a partir deles.

Por fim, é importante ressaltar que entende-se que a TV não cria os mitos, mas os coloca em circulação; ela, então, antes, “processa na sua linguagem específica aquilo que já transita pela sociedade” (FISCHER, 1993, p. 39). Ou seja, o que se quer dizer aqui é que as novelas, em si mesmas, não “inventam” necessariamente sentidos, mas os colocam em circulação de modos muito particulares. Sendo assim, o objetivo deste trabalho se sustenta não em uma crítica imediata às novelas, mas em uma pesquisa que investigue as relações mais amplas que se tecem entre a especificidade de um gênero e aquilo que dela diz de seu público.

## **2.1. As telenovelas infantis**

Falar das novelas de modo mais amplo nos serve para pensarmos sobre as especificidades de um gênero, sobre os modos pelos quais, hoje, ele resiste como produto de forte apelo cultural. Talvez justamente por isso tenham surgido, na televisão brasileira, algumas variações que atendem de modo decisivo um público específico do objeto em análise nesta pesquisa: as crianças. As telenovelas infantis brasileiras têm como

característica, além daquelas do gênero, tal como abordado, o fato de serem interpretadas por atores mirins, com poucos adultos e com o foco nas ideias e argumentações dos personagens principais (neste caso, as crianças). Outro ponto bastante recorrente e que permitem a identificação deste produto a esse público é a ausência de questões de ordem sexual/sexualizada: mesmo os romances entre adultos não pressupõem esta esfera de relação.

Além de ter em sua narrativa fatos e contextos familiares aos de seu público-alvo (como a escola, o parque, a família), as novelas infantis carregam em suas narrativas uma produção de cultura. Marisa Costa (2002), em sua análise a novela *Bambuluá*, novela infantil veiculada na Rede Globo entre 2000 e 2001, defende que, além de um programa de entretenimento, as novelas infantis “são concebidas como manifestações culturais produtivas que inventam identidades, regulam, coordenam e governam” (COSTA, 2002, p.74). Em outras palavras, a novela, em sua narrativa, traz uma concepção definida de sociedade, de infância, do ser criança, do ser adulto – e essas concepções acabam por constituir as identidades culturais da sociedade.

Além disso, Marisa Costa aponta para um recorrente apelo aos bons costumes e à moral, bastante evidente na novela que toma como fonte de análise : “ao longo da narrativa está sempre evidente a preocupação com a conduta moral dos personagens e daqueles que com eles se identificam” (COSTA, 2002, p. 75). A autora ressalta também que a narrativa maniqueísta está fortemente vinculada a uma certa concepção de classe média que a emissora responsável pela criação e execução de *Bambuluá* tem; dizendo de outra forma, “aquilo que é apresentado 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” (COSTA, 2002, p. 77).

Destacamos, então, para o fato de que, além de entreter, as novelas “educam”, seja pelo discurso que veiculam (sobre a criança, sobre a infância, sobre sua educação), pelas vestimentas, pelo cenário. Enfim, em seu conjunto, elas trazem consigo símbolos e sentidos que são vistos por crianças de todo o Brasil, e que “acabam por apresentar um potencial de reforço ou rechaço a uma série de valores socialmente compartilhados” (ALVES, 2014, p. 25).

Tendo como objeto de estudo, a narrativa novela voltada para o público infantil, faz-se necessário apresentar um breve histórico das telenovelas infantis no Brasil. Ao compor

esse breve histórico, optamos por colocar novelas que foram especialmente concebidas e voltadas para o público infantil, de classificação livre. Ainda que saibamos que o sucesso das novelas entre as crianças se faz para muito além de serem ou não tidas como “para crianças”, optamos aqui por trazer aquelas diretamente voltadas ao público mirim – já que é este o foco da pesquisa.<sup>1</sup>

**TABELA: HISTÓRICO DE NOVELAS INFANTIS NO BRASIL**

<b>Novela</b>	<b>Ano de Exibição</b>	<b>Emissora</b>	<b>Sinopse</b>
<b>Sítio do Pica Pau Amarelo</b>	<b>1ª versão: 1977 2ª versão: 2000</b>	<b>Rede Globo</b>	É uma série brasileira baseada nas obras de Monteiro Lobato. Teve sua primeira edição no ano de 1977, sendo regravada no ano de 2000, ambas produzidas pela emissora Globo. A segunda versão começou a ser exibida dentro do programa “Angel Mix”, com quinze minutos de duração; com o sucesso do programa, os capítulos foram se tornando mais extensos e começaram há durar uma semana. Foi exibida entre 12 de outubro de 2001 a 7 de dezembro de 2007, contou com sete temporadas. A história se passa no sítio da Dona Benta (Nicette Bruno), que mora com sua neta Narizinho (Lara Rodrigues), Tia Nastácia (Dhu Moraes) e Tio Barnabé (João Acaiabe). Seu neto Pedrinho (César Cardadeiro) que mora na “cidade grande”, vai passar as férias no sítio. A Emília boneca de pano que cria vida e o sabugo de milho Visconde (Cândido Damm) são companheiros de Narizinho e Pedrinho nas aventuras pelo sítio.
<b>Caça talentos</b>	<b>1996</b>	<b>Rede Globo</b>	Novela infantil brasileira escrita por Ronaldo Santos e dirigida por José Bonifácio Brasil de Oliveira (Boninho). Era exibida pela manhã, após o programa “Angel Mix”. No período de 16 de setembro de 1996 a 20 de novembro de 1998, teve no total 567 episódios. Caça talentos conta a história de Bela, interpretada por Angélica. Bela perdeu os pais em um acidente de carro e foi achada no meio da floresta pelas fadas Violeta (Betti na Viany) e Margarida (Marilú Bueno) que a levaram para um mundo mágico, onde Bela cresceu acreditando que era uma fada. A história conta o dilema de Bela que precisa escolher entre ser uma humana ou uma fada. Para poder escolher Bela foi enviada ao mundo dos humanos onde começa a trabalhar na empresa Caça talentos.
<b>Chiquititas</b>	<b>1º versão: 1997 2º versão: 2013</b>	<b>SBT</b>	É uma novela brasileira, sua primeira versão (1997) foi uma parceria entre o SBT e a emissora argentina Telefé. Foi produzida nos estúdios da emissora Telefé, com direção de Herman Abrahamsohn e Celina Amadeo. Embora produzida na Argentina o elenco era composto por brasileiras. Foi exibida entre de 28 de julho de 1997 a 19 de janeiro de 2001. Chiquititas conta a história de um grupo de órfãos que vivem no orfanato Raio de Luz. A história começa quando Gabriela (Cláudia Santos) dá a luz e seu pai José Ricardo Almeida Campos (Rogério Márcico) sequestra a sua pequena neta, porque não pode permitir que sua filha seja mãe solteira. Sem saber o que fazer com a neta, ele cria o orfanato Raio de Luz para que Milena viva segura como órfã. O orfanato conta inicialmente com seis meninas: Mili (Fernanda Souza), Bia (Gisele Frade), Cris (Francis Helena), Vivi (Renata Del Bianco), Tati (Ana

<sup>1</sup> É o caso das novelas: Beijo do Vampiro (2002), Rebelde (2005), Era uma vez (1998), entre outras.

			Oliveira Seripieri) e Ana (Beatriz Botelho). Essa versão de Chiquititas conta com cinco temporadas e narram diversas situações do cotidiano do orfanato.
<b>O Diário de Daniela</b>	<b>1998</b> <b>Reprise em: 2000</b>	<b>SBT</b>	Novela mexicana produzida e exibida pela Televisa no período de 30 de novembro de 1998 a 16 de abril de 1999, escrita por Rosy Ocampo e dirigida por Martín Peres Islas, foi ao ar no SBT no período de 3 de janeiro a 24 de abril de 2000, totalizando 103 episódios. Tem como atriz principal a menina Daniela Lujan que interpreta Daniela Monroy, uma menina encantadora, que além de seus amigos inseparáveis, tem um Diário onde relata tudo. Conta também com seu amigo imaginário Yuls. A novela se passa no interior do teatro Principal, cujo dono é o pai de Daniela; a família de Daniela, embora unida, diverge em muitos momentos, mas Daniela sempre está disposta a ajudar e a conciliar a família.
<b>Meu pé de laranja Lima</b>	<b>1998</b> <b>1ª versão: 1970-1971</b> <b>2ª versão: 1980</b>	<b>Rede Bandeirantes</b>	Novela brasileira produzida e exibida pela emissora BAND. Baseada na obra de José Mauro de Vasconcellos. Teve três versões que foram ao ar pela mesma emissora, sendo a primeira entre 1970-1971. A terceira versão exibida no ano de 1998 foi escrita por Ana Maria Moretzsohn e dirigida por Del Rangel e Giuseppe Oristânio. Foi exibida no período de 7 de dezembro de 1998 a 2 de abril de 1999, totalizando 101 capítulos. Meu pé de laranja lima conta a história de Zezé um menino pobre e carente que não recebia muita atenção da família. A trama se passa na nova casa da família, Zezé e sua família se mudam para uma casa com muitas árvores no quintal e junto com seus irmãos cada um escolhe uma árvore para chamar de sua; Zezé ficou com a última árvore, um pé de laranja lima, árvore que Zezé chama de “Minguinho” seu confidente. O menino Zezé havia conquistado a amizade do Manuel Valadares, o “Portuga” (Gianfrancesco Guarnieri), um português que no começo não gostava muito das travessuras de Zezé, mas foi construindo uma relação que acabou deixando muita saudade para o menino.
<b>Flora Encantada</b>	<b>1999</b>	<b>Rede Globo</b>	Novela brasileira produzida e exibida pela Rede Globo dentro do programa “Angel Mix”. Foi exibida no período de 11 de outubro de 1999 a 17 de março de 2000. A novela tinha formato de desenho animado, eram histórias curtas que acabavam sempre com uma música e tinham o objetivo de transmitir noções de ecologia, cidadania e respeito à natureza. A personagem principal era Flora (Angélica) uma fada que fazia poções e protegia a natureza.
<b>Bambuluá</b>	<b>2000</b>	<b>Rede Globo</b>	Novela infantil produzida e transmitida pela Rede Globo, inspirada na história “A princesa de Bambuluá” de Câmara Cascudo. A novela ia ao ar pela manhã e contou com 315 episódios, sendo exibida no período de 09/10/2000 a 30/12/2001. A atriz principal era Angélica que interpretava ela mesma. Angélica era convocada pelos sete cavaleiros toda a vez que Bambuluá (cidade dos sonhos) era ameaçada pelos vilões de Magush (cidade da sombra). Bambuluá era protegida por um cristal (que era protegido pelo mago das mil faces) que irradiava energia positiva e impedia que as pessoas más de entrarem na cidade. Por sua generosidade e bondade, Angélica foi à escolhida para ser a heroína na luta contra Magush, que trabalhavam para o senhor Dubal. Angélica contava com o apoio dos sete cavaleiros que eram comandados pelo senhor Dobem.
<b>Floribella</b>	<b>2005</b>	<b>Rede Bandeirantes</b>	Novela brasileira inspirada na novela argentina “Floricienta”, produzida pela emissora Bandeirantes e exibida em 4 de abril de 2005 a 12 de agosto de 2006. A atriz Juliana Silveira interpretou a personagem principal: a jovem Maria Flor Miranda (Flor). A trama narra a o cotidiano na casa dos Fritzenwalden onde Flor e a babá.

			Floribella tinha o típico papel de gata borralheira, mas com um toque moderno. Ao ir trabalhar de babá, seu patrão Fred (Roger Goebetgh) se apaixona por ela. Floribella também faz parte de uma banda, o que foi responsável pelo imenso sucesso da novela.
<b>Carrossel</b>	<b>Primeira versão: 1991 Segunda versão: 2012</b>	<b>SBT</b>	Novela brasileira inspirada na telenovela mexicana “Carrusel” (exibida no SBT no período de 20 de maio de 1991 a 21 de abril de 1992) Exibida e produzida pela emissora SBT, teve sua estreia no dia 21 de maio de 2012 finalizando no dia 26 de julho de 2013, totalizando 310 capítulos e atualmente é reprisada no SBT. A novela tem como cenário principal a escola Mundial, local onde uma turma, com dezesseis crianças são alunos da doce professora Helena (Rosane Mulholand) e passam por inúmeras situações relacionadas ao cotidiano escolar e da vida dos alunos. Os principais personagens são a mimada Maria Joaquina (Larissa Manoela), por quem Cirilo Rivera (Jean Paulo Campos) se apaixona e é maltratado pela colega por ser pobre e negro. Fora da escola às crianças formam um grupo chamado “Patrulha Salvadora” que tem como objetivo ajudar as crianças que não estudam na escola Mundial.
<b>Patrulha Salvadora</b>	<b>2014</b>	<b>SBT</b>	Patrulha Salvadora, conta com o mesmo elenco da novela Carrossel (2012). A série teve três temporadas e foi exibida no período de 11 de janeiro de 2014 a 24 de janeiro de 2015, totalizando 52 episódios. A história acontece na cidade fictícia de Kauzópolis, onde os alunos da novela Carrossel ganham super poderes e precisam defender a cidade dos perigos e dos vilões. Daniel (Thomaz Costa) é o líder e fundador do grupo e possui uma inteligência elevada. Cirilo (Jean Paulo Campos), é o “menino do coração puro” e possui o poder da bondade; Cirilo ainda é apaixonado por Maria Joaquina, esta por sua vez não humilha mais o Cirilo como fazia na novela Carrossel. Maria Joaquina (Larissa Manoela) possui uma bolsa de objetos que sempre auxiliam e ajudam nos crimes e combates, além de estar sempre conectada as redes sociais. Alícia possui a capacidade da velocidade rápida; Jaime (Nicholas Torres) possui o poder da força; Davi (Guilher Seta) tem o poder da pontaria; Carmen (Stefany Vaz) possui um óculos que ajuda na visão e obtém dados importantes e Mário (Gustavo Daneluz) possui o poder de encantar os animais e está sempre com o cachorro “Rabito”, animal de estimação da Patrulha. Reunindo-se em um Qg e com a ajuda de um computador super inteligente e das redes sociais os patrulheiros precisam desvendar mistérios e socorrer os habitantes de Kauzópolis dos vilões e das ameaças constantes.
<b>Cúmplices de um Resgate</b>	<b>2015</b>	<b>SBT</b>	Novela brasileira, em exibição pela emissora SBT com início em 3 de agosto de 2015. É uma adaptação da novela mexicana “Cúmplices al rescate”, exibida pelo SBT no ano de 2002. A atriz principal é Larissa Manoela que interpreta as personagens gêmeas Manuela e Isabela. As gêmeas foram separadas após o nascimento e se reencontram após doze anos. Manuela é doce, meiga, mora com sua vó Nina (Mira Haar), sua tia Helena (Thays Gorga) e sua mãe Rebeca (Juliana Baroni) que não sabe que tem mais uma filha chamada Isabela, essa por sua vez mora em uma mansão e seus pais adotivos são muito ricos. Vive em conflito com sua mãe Regina (Maria Pinna), que mandou roubá-la quando ela nasceu. Seu pai é atencioso e faz todas as vontades da filha, tornando ainda mais mimada. Na novela é formado um grupo musical de crianças com o nome de “Cúmplices de um Resgate”. Isabela fará de tudo para entrar na banda, mas como não canta muito bem, não consegue ser a vocalista. Ao se reencontrar com a irmã

			Manuela (que canta muito bem) e ver as semelhanças que tem com a mesma, propõe a ela que troquem de identidade para que Manuela consiga ser a vocalista fingindo ser Isabela, troca esta que renderá muita confusão.
--	--	--	--

O que, de certa forma, evidenciamos com esse breve histórico, é que não é de hoje que as crianças são o público alvo de novelas – as quais, além de operar sobre as diferentes infâncias, culturalmente também tecem sentidos e significações sobre o sujeito infantil e seu universo. Utilizando em sua trama elementos ditos do “universo infantil”, e valendo das características estruturais do gênero novela, tais produtos reforçam modelos recorrentemente aceitos, bem como compõem estratégias moralizadoras, que sugerem o que é certo e o que é errado. No entanto, como já dito anteriormente, a pesquisa não busca limitar o entendimento das crianças, partindo do pressuposto de que, ao assisti-las, o espectador infantil apenas e tão-somente “incorporaria” as imagens. Ora, isso seria apostar num modelo, a nós problemático, de “influência”. O que entendemos, sim, é que sempre há margem para negociação, para recusa, para resistência frente ao visto – e isso não seria diferente com as crianças. Ao mesmo tempo, nosso objetivo se volta para a análise dos sentidos que estão ali em jogo, dispostos em uma materialidade televisiva específica.

### 3. A EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS PELA TELEVISÃO

Tendo então realizado um panorama geral sobre os elementos históricos que sustentam o gênero telenovela, interessa-nos agora compor argumentos acerca de seu papel como “dispositivo pedagógico” (FISCHER, 2002). Ou, talvez, mais propriamente, como peça fundamental de um dispositivo que opera na construção de sujeitos, na produção de “saberes” e sentidos na cultura. Ao voltarmos nosso olhar para captar as recorrências visíveis na novela Carrossel, considerando sua estrutura, nos deparamos com algo marcante e claramente presente: o funcionamento de um “dispositivo pedagógico” (FISCHER, 2002, p.153). Tratar a mídia sob esse viés de dispositivo, requer analisá-la em sua organização, sobretudo na medida em que voltada para um “processo concreto de comunicação” (FISCHER, 2002, p. 155), já que entendemos que, por meio disso, ela contribui para a formação de modelos de existência, de comportamento, de constituição do sujeito. Sendo assim, analisar a novela Carrossel, bem como aquilo que ela produz em termos de concepções e sentidos, neste caso, voltados para as crianças, diz respeito a uma maneira de entendermos como certas significações e saberes sobre ser criança – e nesse caso em específico sobre a docência e a instituição escolar – são formulados atualmente em um artefato que educa a partir de concepção de infância.

Pode-se dizer que, no caso da novela Carrossel, há uma espécie de “sobreposição” dos sentidos sobre “educação”, já que a novela parece voltar-se, também, para a educação sobre as formas mesmas de educar. Ou seja, da forma como organizada, a novela presta-se a ensinar elementos fundamentais acerca do que é a escola, do papel do professor, bem como, ainda que indiretamente, dos modos, diríamos, metodológicos, de educar as infâncias.

Ora, não é por acaso que, em sua narrativa, na novela Carrossel, a escola é colocada como um elemento principal. As concepções de escola que temos hoje, em nossa sociedade, são produções culturais e históricas. Em seu estudo sobre o cinema hollywoodiano, Elí Terezinha Fabris (2010) aponta para as diversas estratégias que a indústria cinematográfica utiliza para colocar em circulação certos modelos de educação, que, por meio da sedutora linguagem cinematográfica, vem constituindo significados e fortalecendo certos estereótipos. Ao apontar para instauração de uma “pedagogia do herói” presente no cinema hollywoodiano, a autora destaca a figura do professor-herói: “um homem dotado de características específicas a quem se atribui poderes extraordinários

pelos seus feitos guerreiros, seu valor, sua bondade, etc.” (FABRIS, 2010, p. 235). Nessas produções americanas, o professor seria visto como um herói, no sentido de que, ao valer-se de outras estratégias (pedagogias) para dominar e conquistar sua turma (a escola, os colegas), frequentemente age contra o poder do sistema e segue seus princípios e valores educacionais, mesmo que isso implique em correr riscos ou ser demitido. Ao centrar na figura do professor e “desenvolver uma pedagogia extremamente reguladora, pois é baseada em decisões personalistas” (FABRIS, 2010, p. 2010, p. 236), os professores representados por Hollywood, resolvem todos os problemas encontrados em seu contexto e, ao solucioná-los, se reafirmam em contraste com o professor-vilão (por sua vez, geralmente pouco envolvido, inclusive afetivamente, com seus alunos e com a escola).

Ainda assim, Wortmann (2010), ao analisar as representações de escola a partir das histórias de Harry Potter, indica alguns elementos importantes para nosso debate. Harry Potter aponta em sua trama para uma escola “de excelência” (Hogwart), que, por meio de estratégias ditas “tradicionais” (comparecimento sistemático às aulas, currículo fragmentado, o disciplinamento e “dedicação” para se tornar um bom bruxo). A escola, como poucas em narrativas midiáticas, é um lugar altamente desejado pelos alunos (é um lugar onde todos querem estar, mesmo em período de férias); ela tem um papel fundamental na vida de seus estudantes, mesmo sendo um espaço em que a disciplina e o medo ocupem lugar tão privilegiado. Neste sentido, as histórias de Harry Potter acabam por reafirmar as metodologias tradicionais, ainda que com elementos novos, aos quais chamam a atenção de seus leitores e admiradores.

Entender a novela como elemento de um dispositivo pedagógico envolve a compreensão de seu funcionamento quanto às relações de poder que nele incidem. Ou, dizendo de outra forma, sobre o funcionamento daquilo que funciona para excluir uns e colocar outros em evidência. Dizer que as relações de poder são um elemento do dispositivo, implica considerar os processos pelos quais, neste sentido, se educa para o fortalecimento de determinadas verdades, as quais acabam por estruturar certos modelos de ser sujeito, em detrimento de outros; acaba por se valorizar certas qualidades, em detrimento de outras. Um dispositivo pedagógico educa por meio das relações de poder justamente porque faz produzir sentidos de “naturalidade” naquilo que, de fato, é apenas construído culturalmente.

Voltar-se para a análise das linhas de força de um dispositivo, neste trabalho, diz respeito à discussão sobre as relações étnico-raciais presentes na trama. Nesta seção,

gostaríamos então de compor alguns elementos teóricos que embasarão nosso olhar para os produtos.

Em seus estudos com bonecas negras, Leni Vieira Dornelles e Circe Marques (2015), ao analisarem o modo como as crianças brincavam com bonecas brancas e com bonecas negras, evidenciaram que, “em uma sociedade esteticamente regida por um paradigma branco, a clareza ou a brancura da pele, persistem como marcas simbólicas de uma superioridade imaginária, de uma beleza e uma estética do ser belo atuante em estratégias de distinção social” (DORNELLES e MARQUES, 2015, p. 115). Ou seja, de alguma forma, as distinções de cor persistiam nas brincadeiras das crianças através de marcadores de feiura, que eram destinados às bonecas negras, e os de beleza, voltados para as brancas.

Nesse sentido, Kaercher (2006) em sua tese de doutorado, defende que a branquitude, embora, em alguns casos, seja vista, questionavelmente, como algo natural, está constantemente se reafirmando nos artefatos culturais que circulam em nossos meios de comunicação; mais do que se afirmar, eles ditam modelos desejáveis e aceitos sobre “ser branco” e “ser negro”, onde, em um jogo de valorização dos brancos e de não visibilidade para os negros, os que não têm cor são vistos como o padrão, os “normais”.

Por tudo isso, ao afirmarmos que a novela educa para as mais distintas infâncias, defendemos que o modo como a novela estrutura a escola, como organiza o perfil do professor e de como mostra, para as crianças, os personagens em suas relações, ela coloca em circulação um modo desejável de ser de cada um desses elementos.

#### 4. A NOVELA CARROSSEL

*Carrossel* foi gravada e exibida no ano de 2012. A novela tem, ao total e até agora, 310 capítulos e atualmente está sendo reprisada na mesma emissora responsável pela sua gravação (SBT). Os capítulos vão ao ar de segunda a sexta, às 21h15min da noite, e têm a duração, em média, de 35 a 40 minutos, ainda que contem com três intervalos para exibição de propagandas comerciais<sup>2</sup>. Em sua estrutura, a novela se organiza da seguinte forma: primeiramente é feita uma breve recapitulação dos acontecimentos dos capítulos anteriores ou é apresentado um clipe musical da própria novela. Em seguida, tem-se a abertura da novela, em que os personagens cantam a música “Carro-céu”. A música, aliás, tem um espaço privilegiado em *Carrossel* haja vista que, ao longo da duração do capítulo, e em alguns episódios, há mais clipes musicais. Depois da abertura, o capítulo se desenvolve, contendo as situações tradicionais que sustentam o produto, ou seja, as relações entre crianças e adultos, pautadas pelo contexto escolar.

Com o sucesso da novela e a grande aceitação do público infantil, *Carrossel* lançou uma linha de produtos muito ampla e que, cada vez mais, se amplia: de materiais (mochilas, cadernos, estojos, lápis) e livros escolares até panetones, brinquedos, álbum de figurinhas, artigos para festas infantis (velas, decoração, materiais descartáveis). Além de todos esses artigos para o consumo dos seus telespectadores, a novela estreou recentemente nos cinemas, em 2015, com o longa metragem *Carrossel – O filme*, ainda que com os personagens adolescentes. No filme, os personagens continuam com suas características, mas o foco se volta para a adolescência e aparece com novas questões pertinentes a essa faixa etária.

Antes de darmos início às análises propriamente ditas, faz-se necessário apresentar um breve panorama da novela. *Carrossel* tem como ambiente principal a Escola Mundial, e começa a sua história com a chegada da nova professora ao colégio. A nova professora chama-se Helena e é admitida na escola para dar aula a um terceiro ano. Sua nova turma possui dezesseis alunos (Alícia, Adriano, Bibi, Carmen, Cirilo, Davi, Daniel, Jaime, Jorge, Kokimoto, Maria Joaquina, Marcelina, Mário, Laura, Paulo, Valéria), os quais, junto com a

---

<sup>2</sup> Nos intervalos da novela, as propagandas variam (em maior e menor grau), entre: comerciais que se destinam às crianças com estética condizente (propaganda da bebida láctea Chamyto); comerciais que se destinam a adultos com estética condizente (propaganda das casas Bahia); comerciais que se destinam para adultos (propagandas de produtos de limpeza), mas que se utilizam elementos ditos do universo infantil (animações, músicas tipicamente infantis); comerciais sem faixa etária e público alvo definidos (propagandas da própria emissora sobre os programas exibidos na mesma); e comerciais que se destinam às crianças, mas que se utilizam de uma estética adulta (lojas de roupas infantis).

professora Helena, são os personagens principais da novela. Além deles, a narrativa conta também os personagens da diretora Olívia, o porteiro Firmino e a faxineira Graça (e, claro, com as famílias das crianças, ainda que essas em segundo plano).

O terceiro ano é caracterizado como a turma “barulhenta” da Escola Mundial. Em constantes conflitos com a diretora Olívia, a turma encontra na professora Helena, além de uma professora, uma defensora e amiga, que está disposta a ajudar a turma em seus problemas e atritos. Dentre as crianças, algumas, obviamente, ganham destaque. Dentre elas, Maria Joaquina. Assim como a professora, ela é nova na escola. Por ser filha de médico e possuir uma condição financeira superior à de seus colegas, a menina os trata com desprezo e arrogância. Outro personagem central é Cirilo, o colega que mais sofre com as falas arrogantes de Maria Joaquina e, por ser negro, acaba por sofrer racismo da menina, frequentemente infligindo a ele seu ar de superioridade. Cirilo, por sua vez, se apaixona por Maria Joaquina e tenta de todas as maneiras ficar perto da amada. Ele é um menino de família simples e que sempre está disposto a ajudar seus colegas, já que é construído como uma personagem de boa índole e de “coração puro”.

Valéria e Davi possuem um romance e, apesar de brigarem por diversas vezes no desenrolar da novela, sempre acabam se entendendo. Valéria é uma menina muito ativa que constantemente está envolvida nas artes e “sapequices” da turma. Davi é um menino sensível e medroso, está sempre metido em confusão por causa de Valéria e tenta ajudá-la, encobrida-a nas situações que ela apronta.

O aluno Jaime e seu pai Rafael também são dois personagens que têm uma participação marcante na trama. Rafael é mecânico e participa ativamente da vida escolar de seu filho e dos acontecimentos da novela. Jaime é um menino que, apesar de ter um ótimo relacionamento com todos os colegas, parece não conseguir acompanhar de maneira satisfatória as propostas da escola e, mais especialmente, da turma. Assim, frequentemente ele não tem sucesso nas provas e testes e, por isso, é alvo de brincadeiras e risos dos colegas.

Os alunos Kokimoto e Paulo são considerados os “arteiros” da turma. Paulo está frequentemente arquitetando planos para dar algum susto ou aprontar algo para os outros. Tem uma postura contestadora e sem limites. Kokimoto é seu fiel escudeiro e ajuda o menino a realizar seus planos. Paulo é irmão de Marcelina; ao contrário dele, ela é uma menina educada e sensível. Não compactua com as maldades realizadas pelo irmão e, sempre que possível, tenta defender os colegas dos planos do irmão.

As outras meninas da turma, Laura, Carmen, Alícia e Bibi, são amigas de todos e possuem algumas características que as singularizam. Laura, por exemplo, é gordinha e romântica; constantemente ela é mostrada comendo e fazendo julgamentos sobre as atitudes dos outros – neste caso, julgamentos acerca de as atitudes serem “românticas” ou não. Carmen é uma menina de origem pobre e que enfrenta, junto com a mãe, a tristeza de ser abandonada pelo pai. É inteligente e dá muito valor aos estudos, pois não quer dar trabalho para a mãe. Alícia, por sua vez, é uma menina que incarna outras marcas: gosta de praticar atividades radicais e está sempre andado de *skate*, além de gostar de brincadeiras ditas “de meninos”, tais como jogar bola e pega-pega. Bibi é querida por seus colegas e professora, tem dificuldade com o português, pois fora alfabetizada em inglês.

Os meninos Daniel e Adriano também têm boas relações com todos, mas, assim como as meninas, possuem características bem particulares. Daniel é visto como o “nerd” da turma: rapidamente, ele resolve todos os exercícios e problemas com facilidade e, justamente por isso, acaba sendo alvo de chacota. Adriano está sempre dormindo em aula, pois passa as noites acordado com seus amigos imaginários. Seu melhor amigo é o “Chulé”, uma meia que ganha vida todas as noites no quarto de Adriano; mesmo estando sempre com sono, consegue ir bem nas aulas.

Mário perdeu a mãe e se mostra incrédulo em relação a Deus e às religiões, de modo geral. Tem algumas dificuldades de relacionamento e, em alguns episódios, ajuda Paulo e Kokimoto em suas “peças”. Adora os animais e, no desenrolar da novela, encontra um cachorro de rua e resolve adotá-lo. Dá ao seu novo amigo o nome de Rabito. O cão se torna seu melhor amigo. Jorge é vizinho de Maria Joaquina e, tal como a garota, é prepotente e orgulhoso. Seu comportamento “maduro” faz com que ache seus colegas bobos e, por isso, não tem bom relacionamento com eles, sendo amigo somente de Maria Joaquina.

Para além da professora Helena, outros personagens adultos também merecem destaque. A diretora Olívia é autoritária e não gosta do modo com que a professora Helena conduz sua aula e seus alunos – já que, para a diretora, a professora é demasiadamente permissiva e sentimental. Sua postura permanente é a de vigilância – isso porque crê que o mais importante é manter a disciplina da escola (o que implica, inclusive, punir severamente a turma e a professora Helena em algumas situações). Firmino, o zelador do colégio, é apaziguador e tenta ajudar a professora Helena com a perseguição da diretora. Tenta ajudar os alunos, dando conselhos para que parem de se meter em confusão. Graça, a faxineira, é nordestina e, assim como Firmino, também tenta ajudar os alunos do terceiro

ano a não se meterem em tanta confusão. Com seu jeito animado e descontraído, está sempre a par dos acontecimentos da escola.



Figura 1 - Professora Helena e seus alunos

Por mais que não tenhamos como objetivo analisar as concepções de gênero circulantes (sobretudo porque este tema específico já foi alvo de outros trabalhos, como em Alves [2014]), faz-se necessário situar que *Carrossel* traz em sua narrativa uma concepção de ser menino e ser menina que acaba se tornando elemento crucial na estrutura da novela. Em seu estudo sobre a novela, e analisando justamente as concepções de infância, gênero e consumo, Alves (2014) aponta para as fortes concepções de infância e gênero e afirma que, mais do que mostrar o que é ser *criança*, a novela caracteriza mais diretamente o que é ser menino e o que é ser menina: “Na novela *Carrossel*, gênero é algo estanque e definido. Em diversas falas, não só as do capítulos retratados [na tese da autora], mas em todos os capítulos assistidos surgem um sentido de atribuir papéis e comportamentos fixados em um binarismo de gênero” (ALVES, 2014, p. 106).

A autora indica para o fato de que raramente há uma interação entre gêneros, e, mesmo quando se evidencia uma relação entre meninos e meninas, essa é caracterizada por comportamentos competitivos e hostis. Alves (2014) destaca para a forma tão diferenciada com a qual os comportamentos dos meninos e das meninas se manifestam: frente a um conflito ou problema, os personagens reagem de modos bastante diversos: “enquanto os meninos possuem uma maneira ativa de resolver os conflitos, por meio de ações e planos mirabolantes, as meninas ficam na esfera da discussão verbal” (ALVES, 2014, p. 107).

Ainda sobre os personagens, a autora reconhece que, em sua estrutura, há um “enaltecimento do ‘ser criança’” (ALVES, 2014, p.109), ainda que marcado por uma “adulificação” dos personagens, que se evidencia na maneira como são articuladas as tramas, as músicas e os comportamentos das crianças: elas são “sabidas”, e frequentemente resolvem problemas que nem os adultos conseguem dar conta.

Metodologicamente, para compor as análises da pesquisa, foram escolhidos dois eventos significativos da história e que, em seu conjunto, totalizam 16 capítulos: o primeiro dia de aula, junto com a chegada da Maria Joaquina e da professora Helena e a festa de aniversário da Maria Joaquina (que tem início no capítulo 01 e se estende até a metade do capítulo 10) e o sequestro de Maria Joaquina (que tem início no capítulo 107 e termina no capítulo 112). No primeiro caso, a menina chega na Escola Mundial para o seu primeiro dia de aula e, ao se deparar com uma realidade diferente da sua antiga escola, trata todos à sua volta com arrogância e prepotência. Ao reparar na nova aluna da escola, Cirilo se apaixona à primeira vista e, ao ver que seriam colegas, tenta se aproximar de Maria Joaquina (que, já no primeiro contato, trata muito mal Cirilo). A chegada da professora Helena e sua primeira experiência com a sua nova turma, também se destacam nos primeiros capítulos da novela e retratam muito bem a postura amiga e carinhosa da professora, bem como as dificuldades que ela irá encontrar ao longo da novela, tais como: a vigilância excessiva e as críticas constantes à sua prática pedagógica por parte da diretora Olívia; a dificuldade em aprender de alguns alunos; as brigas entre meninos e meninas; e os comportamentos difíceis de Paulo, Maria Joaquina e Valéria.

Passados os primeiros dias de aula, Maria Joaquina começa a preparar sua festa de aniversário e, para que ela consiga fazer com que Cirilo não vá a sua festa, organiza um sorteio, onde somente os colegas sorteados poderão ir à festa. Maria Joaquina pede para que Paulo encontre um jeito de tirar o nome do Cirilo do sorteio. Após o sorteio, Daniel descobre que não poderá comparecer à festa, pois seus pais têm um compromisso e, por isso, resolve dar o seu convite para Cirilo (inclusive justificando sua atitude, dizendo que deu o convite pelo fato de o menino ter ficado desapontado por não ter sido sorteado). Quando Maria Joaquina fica sabendo que Cirilo tem um convite para sua festa, fica muito braba e pede a Cirilo o convite de volta. Além de menosprezar o menino, Maria Joaquina rasga o convite na sua frente, o que deixa Cirilo bastante entristecido. Com isso, o menino, então, conversa com Firmino, que conta tudo a Professora Helena. Sabendo do ocorrido, a professora chama o pai de Maria Joaquina para uma conversa. Ao ter conhecimento que

Maria Joaquina havia feito isso, o médico, que demonstra estar muito irritado com as atitudes da filha, resolve impor a condição de que a festa só irá acontecer se todos seus colegas fossem convidados, inclusive Cirilo.

Como referido, o segundo acontecimento escolhido é o assalto à casa e o sequestro da Maria Joaquina. Esse acontecimento se dá quando os pais de Maria Joaquina vão para o hospital para investigar as causas das dores de cabeça frequentes da mãe da menina. Com a breve ausência dos pais, fica de responsável por Maria Joaquina a empregada Joana. Ao retornar para casa, Maria Joaquina se depara com dois ladrões que, naquele momento, estavam levando todos os objetos de valor da residência. Ao verem a menina, os ladrões fogem e Maria Joaquina sai de bicicleta atrás deles. Chegando no lugar que os ladrões estavam escondidos, Maria Joaquina ordena que eles devolvam os objetos roubados de sua casa; os ladrões, que não se intimidaram com a menina, resolvem sequestrá-la para tentar conseguir mais dinheiro de seus pais. Joana (que no começo achou que a menina havia se escondido pela casa, para brincar de esconde-esconde) se desespera ao ver que a garota sumiu e, após perceber que alguns objetos também haviam sumido, Joana avisa a polícia.

Paralelamente, na escola, ao descobrirem que Maria Joaquina havia desaparecido, as crianças resolvem avisar a todos (professora Helena, Firmino, os pais de cada um) do ocorrido. Os meninos se reúnem na casa de Jaime para pensar em alguma forma de encontrar Maria Joaquina, enquanto as meninas estão reunidas na casa da Valéria e aparentam estar nervosas e ansiosas por notícias da menina. Os meninos resolvem pedir ao pai de Maria Joaquina uma roupa para que o Rabito (cão do menino Mário) fareje o paradeiro da menina. O pai de Maria Joaquina agradece a preocupação dos meninos, mas nega a roupa, alegando que seria muito perigoso e que não queria que algo ruim acontecesse a eles. Joana, que estava escutando a conversa dos meninos com o pai de Maria Joaquina, resolve dar a eles a roupa, para que eles consigam localizá-la.

Assim que Rabito cheira a roupa de Maria Joaquina, logo sai correndo e leva os meninos à casa abandonada, local onde os sequestradores e Maria Joaquina estão. Os meninos entram na casa e ficam escondidos. Após perceberem que se tratava apenas de dois sequestradores, os meninos resolvem organizar um plano. Após desmaiarem um dos sequestradores e amarrarem outro, os meninos chamam a polícia e conseguem salvar Maria Joaquina. Com o intuito de agradecer ao heroísmo dos meninos por terem salvo Maria Joaquina, os pais da menina resolvem dar uma festa na escola, no turno inverso à aula. A diretora, em um primeiro momento não autoriza a festa, alegando que a escola não é um

espaço para atividades extra-curriculares, mas quando professora Helena menciona que o pai de Maria Joaquina é quem fazia questão da festa, a diretora prontamente autoriza, deixando claro que sua decisão só mudara de ideia porque o pai de Maria Joaquina seria rico e influente.

Dado esse panorama dos dois eventos, merece ser ressaltado o motivo pelo qual eles foram escolhidos para a análise. A partir da observação de várias sequências e da história como um todo, percebeu-se que, visivelmente, esses dois eventos concentravam relações emblemáticas dispostas por toda a novela. Dizendo melhor, a partir deles foi possível detectar não só as características dos personagens, mas, sobretudo, as tramas e as relações que nelas se tecem – as quais, embora contextualizadas de diferentes maneiras ao longo da novela, operam de forma semelhantes, como, por exemplo: o amor de Cirilo por Maria Joaquina (e sua imediata rejeição, também por ele ser negro), a vigilância e relação de poder da diretora Olívia sobre os alunos, a professora e a escola, a relação afetuosa e dedicada da professora Helena para com seus alunos, entre outros.

Para a realização das análises é importante ressaltar que não somente os diálogos imediatos dos personagens foram levados em consideração, mas sim todo conjunto de operações imagéticas que se organiza para a produção de sentidos, considerando um produto televisual. Mais propriamente, tratou-se de operar, metodologicamente, sobre a inseparabilidade entre “conteúdo” e “forma”, levando em conta elementos específicos e singulares que incluem, por certo, os diálogos, mas também os silêncios, o cenário, a musicalidade, a sonoplastia, etc. Foi o ato de operar sobre essa linguagem que nos permitiu tecer, de modo mais atento, algumas considerações acerca de duas categorias centrais: de um lado, sobre o modo como a figura da escola e da professora é construída; de outro, sobre as marcas de raça e etnia que se mostram mais evidentes na relação entre as crianças. Tal como sugere Rosa Fischer (2002, p. 155), entendemos que “a análise contempla não só questões de linguagem, de estratégias de construção de produtos culturais [...], mas sobretudo questões que se relacionam ao poder e a formas de subjetivação”. Ou seja, a análise buscou indicar o modo como, nos interstícios de uma linguagem (a televisiva), sentidos específicos se constituíam e, com efeito, modos particulares de educar os sujeitos hoje na cultura também se evidenciam ali.

## 5. A NOVELA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

Como já referido, o que entendemos por “educação” não ocorre somente pelo fato de a novela trazer como central as dinâmicas de uma escola – ainda que tal elemento não seja, de modo algum, menor. O que de certa forma mostra-se digno de análise é o fato de a narrativa da telenovela apontar algumas características sobre escola e docência, sustentadas pela construção, no limite, explícita de certos modos de ser não apenas professor (ou, professora, no caso), mas, igualmente, “instituição educativa”. Ou seja, entendemos que ela é “educativa” não por falar literalmente de escola, mas por ensinar modos particulares de ver e entender a escola, bem como seus protagonistas. Ao selecionar, portanto, essa como a primeira categoria de análise (construção da escola, construção da docência), percebemos que as concepções que o programa de televisão traz dizem respeito, em muito, a elementos já apontados por outros autores e relativos a outros artefatos culturais. Neste sentido, para discorrer sobre a categoria que aqui nos interessa, valemos das contribuições de autores como Marisa Costa (2006), Edgar Roberto Kirchof e Rosa Maria Hessel Silveira (2008), Maria Lúcia Castagna Wortmann (2010) e Isabela Dutra (2010), que, de modo semelhante, analisaram artefatos culturais tendo como foco a escola como um espaço disciplinar e a docência como algo vocacional e feminino, como seus elementos centrais de debate.



*Figura 2 - Imagem da Professora Helena*

### 5.1. A professora “amiga” e moralizadora: concepções da docência

Inicialmente, e retomando alguns pontos já discutidos, é preciso considerar que, no trabalho de descrever as falas utilizadas pelos personagens (bem como todo o complexo conjunto de elementos que compõem uma narrativa televisiva: cenário, sonoplastia, figurino, edição, etc.), e assumindo uma perspectiva pós-estruturalista de análise, partimos do pressuposto de que “a linguagem é considerada como constitutiva do real” (COSTA,

2006). Ou, dizendo de outra forma, nesta pesquisa, assumimos a narrativa do gênero novela como um artefato cultural que produz realidade. Ainda que se trate de um produto tido como “ficcional”, Carrossel pode ser vista como um tipo de produção que coloca em jogo, que faz circular sentidos muito precisos sobre certos conceitos da cultura. Partindo disso, colocamos em questão a personagem professora Helena: Helena é uma jovem professora e que, em inúmeros momentos da narrativa, aponta para uma perspectiva de docente: amiga, paciente, maternal e vocacionada.

Segundo Marisa Costa (2006), há mais de cem anos, as mulheres ocupam predominantemente o lugar da docência. Em seus estudos sobre formação de professores, identidade e gênero, a pesquisadora relaciona historicamente a docência às relações de saber-poder e afirma que, desde então, vem se construindo uma visão sobre a docência em que “apenas mulheres afetuosas” e “seres vocacionados” – como as professoras – poderiam assumir a importante “missão social” de educar” (COSTA, 2006, p. 2).

Na novela, desde o primeiro capítulo, identificamos essa concepção de docente. Depois de ser apresentada pela diretora Olívia (que, como já mencionamos, possui características opostas às de Helena), assim que a diretora a deixa a sós com seus alunos, Helena diz: “- Agora vocês podem relaxar crianças, comigo não precisa tanta cerimônia. Seremos grandes amigos.” A fala da professora é emblemática de uma professora amiga e sensível, algo que acompanha Helena em todo decorrer da novela.

Ainda assim, um bom exemplo em que se evidencia essa postura de docente amiga e disposta a se relacionar com as crianças de um modo mais afetivo, é quando, no primeiro dia de aula, Paulo, querendo fazer uma brincadeira com a professora, arquiteta um plano em que esconde as chaves do armário e esconde o giz. A professora Helena sai da sala para pedir mais giz para, então, poder escrever no quadro. Enquanto isso, Paulo coloca uma caixa com farinha em cima do armário, de modo que a caixa caísse na pessoa que abrisse a porta. Feito isso, Paulo coloca as chaves em cima da mesa da professora, que, logo ao entrar na sala, vê as chaves na mesa e fica preocupada com sua “distração”. Ao abrir o armário e pegar o giz, Cirilo sai correndo e se joga na frente da professora, para que a farinha não caia em cima dela.

Logo em seguida, a diretora chega na sala de aula reclamando das “risadinhas” dos alunos. No entanto, a professora Helena não os “denuncia” (e inclusive esconde Cirilo atrás da porta do armário), o que deixa os próprios alunos surpresos. Assim que a diretora sai, Helena diz: “- Nós vamos passar um ano inteiro juntos, eu prefiro ser amiga dos meus

alunos, a ser inimiga, vocês vão poder contar comigo e eu espero poder contar com vocês. Se depender de mim nós seremos como uma grande família”. Os alunos ficam surpresos, não só pelo fato de a professora ter-lhes protegido, mas porque ela não aplicou um castigo, advertência ou os encaminhou para a sala da direção (o que seria previsível no contexto da escola em questão); a conduta da professora foi em conversar e apontar para a turma um caminho de amizade e de “família” entre eles, para que estabelecessem laços de afeto.

Relacionando historicamente a fala da professora Helena, que diz: “- Seremos como uma grande família”, com os estudos de Costa (2006), pretendo apontar para um fator que muito contribui para a formação dessa concepção de docente como amiga: a ideia da docência como extensão da maternidade. Com isso, entende-se que a maternagem seria um dos argumentos em que se sustentaria a docência como algo feminino e como algo vocacional. Assim, essa concepção de docente amiga e afetiva, advinda dessa concepção materna, não só favorece, mas sustenta a ideia da docência como vocação.

Ainda sobre este aspecto, ressaltamos a fala da Graça (faxineira) que, ao encontrar com professora Helena pelo corredor, pergunta a ela o porquê de ela parecer estar triste. Helena responde que acabara de sair da sala da diretora e que havia tido uma conversa muito “séria”. Graça então diz: “- Eu sabia que a bruxa, quer dizer, que a diretora Olívia, tinha alguma coisa a ver com isso. Mas, oh, não fique assim não. Não fique amoladinha, não, “visse”?! Nem encasquete. Eu tava botando um reparo em tu, com as crianças, e flor, tu nasceu pra isso, viu?”. A visão de que mulheres “nasceram” com um dom para serem professoras, ainda que tão marcadamente “caricaturizada”, merece ser analisada em seu viés político, sobretudo porque faz operar a carreira docente de modo intimamente próximo à “ordem do coração” – como bem fala a mãe de professora Helena ao desejar-lhe boa sorte em seu primeiro dia de aula: “Você tem as ferramentas mais importantes que uma professora precisa: amor e pureza no coração”. Como indica Costa (2006), tais marcas “acabam por posicionar a ocupação do magistério em um desprotegido, discriminado e desvalorizado patamar social” (COSTA, 2006, p. 5) – já que apontam para o fato de que a garantia de formação se dá num nível individual, “natural” e, mais do que isso, vinculado a lógicas sentimentais e marcadamente de gênero.

Outro aspecto que chama atenção, e que segue o mesmo pressuposto, é que raramente (exceto nos episódios sobre seu atropelamento) a professora Helena aparece fora da sala de aula ou mesmo fazendo algo que não esteja relacionado com a escola, seus alunos e sua profissão. Estar sempre disponível, passar tempo extraclasse com seus alunos,

visitá-los em suas casas, são acontecimentos recorrentes e que aparentam mostrar uma disponibilidade sem restrições, em que a vida da professora se resume à sua profissão. Neste sentido, Marisa Costa (2006) aponta para essa “submissão” nas identidades docentes, nas quais “professoras vocacionadas que, na sublime tarefa de educar, se despojam de qualquer veleidade para dedicar-se inteiramente, de corpo e alma” (COSTA, 2006, p. 8).

Edgar Kirchof e Rosa Silveira, no estudo em que analisam obras literárias com foco na “representação personagem-professora na relação com a diferença” (KIRCHOF e SILVEIRA, 2008, p. 62), observam a presença recorrente de professoras com um viés moralizador, exemplar, ético ou, nas palavras de Kirchof e Silveira, “promotoras da igualdade e mestras de respeito às diferenças” (KIRCHOF e SILVEIRA, 2008, p. 67). Ou seja, as professoras são vistas como referências e um exemplo a seguir no sentido de respeito ao próximo e resolução de conflitos. No caso da novela, essa postura promotora de igualdade emerge em muitos momentos, mas, em relação ao racismo que Maria Joaquina visivelmente promove contra o Cirilo, ela se torna mais evidente. Mais do que isso, a professora Helena dissemina um discurso de respeito e de valorização da diferença, preocupando-se em fazer Cirilo gostar de si e de sua origem. Os diálogos e desdobramentos da professora sobre um conflito na aula de música em que Maria Joaquina trata muito mal Cirilo e ele, em um ato impulsivo, pisa no pé de Maria Joaquina, são um exemplo disso. Helena fora conversar com Maria Joaquina para que tratasse melhor Cirilo, pois ainda nem o conhecia (visto que eram os primeiros dias de aula), pedindo que a menina desse a Cirilo uma “segunda chance”. Na conversa com o Cirilo, ela se preocupa em saber o porquê da atitude hostil do menino: “- Por que você pisou no pé de Maria Joaquina?”, “- Há coisas que não se fazem por nada. Ela te fez alguma coisa?”. Cirilo responde que não com a cabeça. A professora então insiste: “Conta a verdade Cirilo, pode confiar em mim” – pois não acreditava que o menino fizesse isso por “maldade”. O colega Daniel interrompeu a conversa para defender o amigo: “- O Cirilo não tem culpa de nada. Ele é um menino muito bom, eu não quero que castiguem ele”. A professora, então, conversa com Cirilo, que diz: “- Eu queria ser amigo de Maria Joaquina, mas ela mal me conhece e já não gosta de mim. Eu acho que é porque sou negro”. Cirilo acrescenta: “Eu acho que ela me trata mal também por outra coisa. É que o pai dela é médico e o meu apenas um carpinteiro”. Na postura da professora Helena, se evidencia o diálogo como fundamental para resolver esse conflito e, mais do que isso, na postura de uma professora

disposta a ouvir seus alunos e, por meio dela, os tensionamentos são apagados. Como ressaltam Kirchof e Silveira (2008), com frequência, nos artefatos culturais, é recorrente a imagem de uma professora “que ouve os alunos, e soluciona os conflitos através do diálogo” (KIRCHOF e SILVEIRA, 2008, p. 63). Ou seja, o que buscamos destacar é o fato de que a solução para os problemas que se evidenciam na trama, é marcado por um viés individualizante de solução, encaminhamento e superação; não há, pois, um sentido de coletividade, de construção compartilhada, mas apenas aquele que desponta como algo pessoalizado e, com isso, dependente da “boa vontade” deste ou daquele personagem: “boa vontade” em tratar bem o colega, “boa vontade” da professora em realizar os encaminhamentos devidos.

Neste mesmo diálogo com Cirilo, a professora Helena também atua como uma potencializadora de qualidades, numa postura também recorrente de auxiliar “alunos em dificuldades a perceberem o que os torna diferentes, bem como, eventualmente, a melhor forma de conviver e tirar proveito da diferença encontrada” (KIRCHOF e SILVEIRA, 2008, p. 67). Vemos isso quando ela responde para o menino: “- Que bobagem o que você está dizendo Cirilo, não há cores umas mais lindas que as outras; todas as cores são bonitas, apenas há cores diferentes”. Em resposta à profissão do pai de Cirilo, ela diz: “Como assim, apenas um carpinteiro, você não acha que o trabalho de seu pai é admirável? Você nunca ouviu dizer que o pai de menino Jesus também era um carpinteiro?”. Em seguida, pergunta a Cirilo: “- Quem é a melhor mãe do mundo? A mãe mais bonita de todo o universo?” Cirilo responde: “- A minha.” Helena pergunta: “- E qual a cor de sua mãe?” e, ao ouvir a resposta de Cirilo, a professora pergunta: “- E você gostaria de trocar a sua mãe por uma outra mãe de outra cor?”. Cirilo que aparenta estar com um semblante mais feliz, responde que não trocaria sua mãe por nada nesse mundo. A professora, em sua marca amorosa e sensível, ensina que, menos do que problematizar as situações em que as diferenças são alvo de conflito, trata-se de fazer delas elementos para a conformação e, mais do que isso, momentos positivos para que a negritude de Cirilo, que é vista como algo negativo, possa ser positivada. Ou seja, ironicamente, os momentos de tensão são tomados até como desejáveis, já que, por meio deles, os personagens que sofrem podem fazer-se mais fortes.

Procuramos relacionar estudos sobre docência com as imagens trazidas da professora Helena tal como apresentadas na novela. O que se evidencia desta articulação é uma identidade de professora que foi construída e cujas marcas são histórias, que apontam para

uma professora com viés moralizador e que procura, por meio disso, manter uma relação de amor com seus alunos próximas à maternagem, potencializando suas qualidades e acreditando que a vocação feminina e sua relação com as questões maternas para a docência é um fator que auxilia no sucesso da sua prática.

## **5.2. Disciplinadora e controladora: as concepções de escola**

Ampliando nosso campo de análises e focando agora na instituição de ensino Mundial (ambiente principal da novela), iniciamos salientando a frequência com que a escola tem aparecido nos artefatos culturais. Obviamente que isso não é aleatório, uma vez que, como afirma Wortmann, a escola “segue sendo uma importante referência para os sujeitos ocidentais” (WORTMANN, 2010, p. 105).

Relacionando a novela Carrossel, com o estudo de Maria Wortmann (2010), que diz que a escola tem um importante papel no desenvolvimento das crianças, aponto para a importância que os pais, na novela, dão para os estudos dos filhos – sobretudo aqueles de menor nível financeiro. Também aqui não se trata de algo aleatório, mas do fortalecimento da máxima segunda a qual, a escola serve de instrumento inarredável de uma mudança social. O pai de Cirilo, em determinado momento, afirma que “dá duro para pagar uma escola boa para o filho, para que ele seja alguém na vida”. Ou seja, o que se vê em alguns artefatos é a reafirmação da “crença no poder transformador da escola” (WORTMANN, 2010, p. 2), mesmo em meio a um contexto, igualmente frequente, em que a escola também se vê frente à falência de muitos de seus projetos. Historicamente, a escola tem o papel e a pretensão de preparar para o que está por vir, para a vida, para o futuro do seu indivíduo – não por acaso também isso se mostra mais presente nas falas dos personagens de baixa renda, como é o caso da família de Cirilo.

Na novela Carrossel, a escola em sua estrutura, sua distribuição de tempo e mesmo sua organização mais ampla, se assemelham em muito com o que entendemos, no cotidiano, por uma escola aos moldes “tradicionais”. O pátio, a sala de aula, o recreio, a hora de entrada e de saída, a sala dos professores, a sala da direção, a sala das aulas especializadas, o uso de uniformes: trata-se de todo um universo que parece incidir na repetição (e, no limite, estereótipo) de um modelo escolar “conservador”. Embora a professora seja paciente e amiga, o professor na novela é visto como “detentor de todo o conhecimento” (DUTRA, 2010, p. 3). Em sua postura, Helena está apenas “transmitindo”

os conteúdos de uma forma respeitosa e gentil, mas em nenhum momento os saberes advêm dos alunos. Práticas como copiar e ditar, são recorrentes nas situações retratadas pela novela.

Neste sentido, vale ainda destacar o quanto as questões “pedagógicas” da escola se tornam apagadas no sentido de sua problematização. Dizendo de outro modo, apontamos para o fato de que o “problema” da escola não aparece ser o método, em si, mas o fato de a diretora ser rígida e, no limite, punitiva. Em contraposição, Helena, por ser doce e gentil com os alunos, mesmo que também inscrita nesta concepção de escola, acaba por destacar-se. O que resulta disso é a crença de que, independente de o professor colocar-se como centro do saber, independente de ele situar-se em meio a práticas disciplinadoras, importa seu viés emocional, de generosidade (ou a falta deles).

Partindo disso, aponto para um conceito de aprendizagem que não está dito, mas que conseguimos evidenciar facilmente: as aprendizagens só acontecem dentro da sala de aula. Segundo Dutra (2010), em muitos produtos midiáticos, “as aprendizagens valorizadas são aquelas que emergem da escola, assim faz-se uma distinção entre as aprendizagens realizadas no espaço da escola e aquelas fora da escola” (DUTRA, 2010, p. 8). Ao analisar os capítulos da novela, percebe-se nitidamente que os temas abordados em sala de aula (que aparecem sempre como breves recortes) estão deslocados dos acontecimentos que ocorrem no recreio, na hora de entrada e de saída, e nos momentos em que os alunos se encontram fora da escola; ou seja, na “vida” mesma dos alunos.



*Figura 3 - Alunos sentados em sua sala de aula*

Vejam, a seguinte situação: ao perceber que Maria Joaquina estava “exagerando” em sua conduta racista contra o Cirilo, professora Helena pede que a menina entregue a agenda para seu pai, para que ele receba o bilhete escrito pela professora, onde a mesma solicita seu comparecimento na escola. No dia seguinte, o pai de Maria Joaquina chega e Firmino vai até a sala do terceiro ano para avisar a professora. Quando Firmino chega na sala de aula, a professora Helena está passando algumas palavras no quadro para que os alunos escrevam uma poesia em seu caderno. Ou seja, as questões que pulsam em sua turma – nesse caso em especial, sobre o racismo – não parecem merecer algum lugar de discussão em sala de aula. Antes disso, a professora Helena opta por ensinar algo que parece ser “realmente importante” e deixa para resolver esses assuntos com conversas individuais. Sendo assim, conclui-se que existe uma evidente distinção (fragmentação) entre saberes (aqueles efetivamente alvo de discussão em sala de aula e “outros”, como aqueles que emergem do cotidiano), onde o saber só é “validado quando se desenvolve no espaço institucionalizado” (DUTRA, 2010, p. 9). Como já referido, os “silêncios” também falam, e muito, no produto em análise.



*Figura 4 - Adriano corrigindo o tema no quadro, ao lado da professora Helena*

A maneira como os alunos estão distribuídos na aula aponta também para uma relação de poder de vigilância que, para Dutra (2010), faz-se constante em muitos artefatos culturais. Na novela, dentro da sala de aula, os alunos geralmente estão enfileirados, um atrás do outro e a professora localiza invariavelmente à frente, utilizando-se da “lousa” e do giz para ministrar suas aulas. Nos capítulos analisados, somente uma vez se utilizou

uma estrutura diferente: as cadeiras organizadas em um círculo para apresentar a poesia que cada aluno havia escrito, mas novamente se percebe um controle da professora e dos próprios alunos, pois a nova configuração somente foi feita para facilitar a apresentação e não para que os alunos conversassem e dialogassem entre si.



*Figura 5 - Professora Helena fazendo chamada.*

Outro momento em que se evidencia esse dispositivo de controle, é nas filas frequentes nos momentos de chegada e da volta do recreio. Nesses momentos, quando realizados sob a supervisão da diretora Olívia e não da professora Helena, as crianças, além de irem em fila, são ordenadas a irem marchando.

Dentro desta perspectiva de controle, podemos relacionar o papel da diretora Olívia, na escola. Sua vestimenta é parecida com um uniforme militar e a mesma está sempre vigilando as ações dos professores, alunos e funcionários. Em sua fala, impera um discurso disciplinar, onde claramente se percebe uma relação de poder, no qual ela está no topo e, por sua vez, exige que as coisas funcionem da maneira que quer.

Outro aspecto que chama a atenção na estrutura da novela relacionada às aprendizagens dos alunos é a ideia de que “o aprendizado só ocorre a partir de alguns artefatos próprios do ambiente escolar: quadro, giz, caderno, livro didático, folhas com exercícios, etc. Apenas aqueles artefatos que compõem a escola e mais precisamente a sala de aula, são úteis e indispensáveis para o desenvolvimento do processo de aprendizagem” (DUTRA, 2010, p. 12). Ou seja, embora os alunos utilizem as tecnologias no recreio e em suas casas, elas aparecem somente nos momentos de lazer e não dentro da sala de aula. Mais do isso, a tecnologia é vista como perturbadora ou até mesmo não desejável: Helena,

ao indicar um tema sobre separação de sílabas afirma: “- Não vale copiar da internet, tem que olhar no livro”.

Conclui-se, então, que a concepção de escola que a novela procura oferecer para o seu público, é a de uma escola controladora e reguladora, que detém o conhecimento e é o único espaço no qual se aprende algo significativo e válido e, ainda, como único meio de se conseguir a ascensão social. Por ser moldada dentro dos padrões tradicionais de ensino – entendendo-se por “tradicional”, a fragmentação dos saberes, os dispositivos de controle e os artefatos utilizados, como lousa, giz, caderno, lápis (evidenciando-se quase que uma aversão à tecnologia) –, ela acaba por contribuir para as concepções de uma escola comprometida com a escolarização e disciplinamento de seus alunos, indo em oposição, por exemplo, a tantas outras discussões, mais contemporâneas, que colocam, justamente, a criança em primeiro plano, como sujeito ativo e protagonista do seu aprendizado.

## 6. A PEDAGOGIA DA RACIALIZAÇÃO

Ao analisar as cenas selecionadas para a pesquisa, deparo-me com relações conflituosas no que diz respeito às relações étnico-raciais. Talvez porque organizadas de maneira tão explícita, tais cenas merecem um olhar mais rigoroso. Justamente por serem postas em destaque no interior do universo infantil (mesmo que na ficção), as cenas em que o tema da discriminação se faz visível se mostra como um elemento fértil de análise. Tais cenas, muitas vezes, nos surpreendem e, exatamente por isso, nos convocam ainda mais à reflexão.

Ao focarmos nosso olhar para as sucessivas cenas em que Maria Joaquina – como já contextualizada, menina branca, rica e arrogante – expõe sua aversão a Cirilo – menino negro, humilde e de “coração puro” –, procuramos problematizar as concepções e narrativas que estão sendo organizadas por meio da novela. Nesse caso, torna-se impossível não adentrar nos estudos que, com um olhar crítico e assumindo como ponto fundamental de debate o tema das relações étnico-raciais, vêm apontando para uma construção complexa e de cunho desigual no que diz respeito à forma como a história vem beneficiando uns e excluindo e discriminando outros.

Para tanto, buscamos dar início a este debate, valendo-nos da definição de Apple (2001), para quem o conceito de raça implica “uma construção, um conjunto inteiro de relações sociais” (APPLE, 2001). Nessa mesma perspectiva, Kaercher (2010), conceitua racialização como

um conjunto de discursos e práticas que imprime aos corpos, através de sentidos presentes em diferentes práticas culturais, marcas que fundem, no Brasil, os conceitos de raça e de cor, para promover, através dessa fusão, a hierarquização de diferenças e a implementação de desigualdades. (KAERCHER, 2010, p. 85-86).

Em seus estudos, a autora indica que a racialização opera sob a forma de uma pedagogia, a qual, por meio de práticas discursivas e não-discursivas, educa “para um determinado modo de viver a pertença racial” (KAERCHER, 2010, p. 86). Em outras palavras, a pedagogia da racialização educa para as formas como olhamos, pensamos, julgamos e compreendemos o que é ser branco e o que é ser negro. Ao dizer isso, Kaercher (2010) entende que, menos do que algo natural, a “identidade racial se constrói por negociações, experiências de vida, desejos e escolhas” (KAERCHER, 2010, p. 89). Embora, para muitos, a identidade racial pareça uma identidade homogênea, ela excede a

cor de pele e funciona de formas muito concretas sobre os modos “desejáveis”, “compreensíveis” e “reconhecíveis” de se pertencer (ou não) a determinada raça.

Para Kaercher (2006), raça é uma construção social, que, muitas vezes baseada em ideias biológicas, constrói, mantém e reproduz diferenças e privilégios. De modo especial, e considerando o contexto brasileiro, essas diferenças sofrem as marcas da mestiçagem. O que isso quer dizer? As teorias de mestiçagem, entre os séc. XVIII e séc. XIX, e valendo-se da cor como uma marca indelével dos sujeitos, objetivavam estudar e definir nomenclaturas para os indivíduos “não-brancos”. Perante a dificuldade encontrada em definir termos gerais que englobassem a diversidade existente, ganha destaque a expressão “os de cor”, construindo, por oposição, a ideia de que os brancos não teriam cor, ou seja, seriam “incolores”. Ainda sobre as classificações dentro dos estudos sobre a mestiçagem, Kaercher (2006) aponta para uma dubiedade presente nestas discussões: “se [a classificação] for entendida como branqueamento, ela é tida como positiva; se for compreendida como o perigo do enegrecimento, é tida como nefasta” (KAERCHER, 2006, p. 109). Mais do que isso, talvez se possa dizer que a branquidade, historicamente, é tida como algo “impermeável” às demais identidades raciais – ainda que, contraditoriamente, não raras as vezes e não sem tensionamentos, nos colocamos frente a processos por meio dos quais, a branquidade precisa ser “reificada”, “garantida”, sobretudo, quando, cada vez mais, a diversidade brasileira parece, constantemente, “ameaçar” seu *status*.

Partindo disso, entendemos o quanto, no contexto brasileiro, instaurou-se uma nova identidade, que, neste caso, corresponde à tentativa de, após abolição da escravidão, “absorver o negro e o mestiço, no sonho de uma nação branca” (KAERCHER, 2006, p. 110). Esse processo de racialização, opera concomitantemente com as práticas culturais de determinada época e contexto. Por isso, faz sentido explorarmos ainda mais o conceito de “branquidade” – porque, historicamente, é nesse processo que se evidencia e se constrói o branco como da ordem do padrão e do desejável, bem como daí emerge sua reafirmação como sujeito “puro”.

Neste sentido, Kaercher (2006) argumenta que os artefatos culturais funcionam como ferramentas que, constantemente, fazem circular discursos de reafirmação e exaltação da branquidade. A autora aponta para um mundo branco “perfeito, puro” evidenciado e reforçado em diferentes artefatos: publicidades, livros, novelas. A branquidade, nos mais diversos produtos, é vista como algo “intrinsecamente bom, como um valor a ser buscado, exaltado por todos” (KAERCHER, 2006, p. 126). Em seu estudo, Kaercher (2006) aponta

que a estratégia utilizada para a atribuição desses valores à branquidade é a de “sedução”, “onde há uma glamurização do mundo branco, externada através de virtudes e bens de consumo desejáveis aos personagens brancos. Assim, casas grandes, roupas belas, jóias, postos de comando, carros, coragem, lealdade, etc. São apresentados como atributos dos brancos” (KAERCHER, 2006, p. 126). Por outro lado, o negro presente nos artefatos culturais, frequentemente tem suas características abrandadas (tom de pele, traços físicos) – e é a isso que Kaercher (2006) indica como “embranquecimento”.

Partindo dessas concepções (de racialização e branquidade), busco, então, tecer alguns apontamentos sobre o personagem Cirilo e sobre o que nos diz a novela Carrossel sobre negros e brancos.

### **6.1. O que se ensina sobre brancos e negros**

Iniciamos, então, com uma fala do colega Daniel, após Maria Joaquina rasgar o convite de sua festa na frente de Cirilo (convite esse que Cirilo havia ganhado de Daniel).

Daniel prontamente vai ajudar o amigo dizendo:

“- Não fica assim Cirilo, existem coisas muito mais importantes na vida”. Cirilo então pergunta: “- Tipo o quê?”. Daniel responde: “- A nobreza de sua alma.”

Ao trazer este breve diálogo, indicamos um elemento exemplar sobre a forma como a criança negra faz-se, a todo tempo, visível e enunciável neste material. Ou seja, não por acaso a ideia da “nobreza de alma” circula e parece compor, de muitas formas, a

caracterização do personagem Cirilo.

Entendemos que, por meio disso, organizam-se

estratégias que visam constituir o personagem negro pelo viés de uma espécie de “compensação”, ou seja, a partir de algo que opera no limite de um aparente “equilíbrio” entre algo, talvez, não imediatamente desejável, e aquele que emerge como eminentemente positivo (nesse caso, a bondade, a generosidade, a “nobreza” de alma).



**Figura 6 - Imagem do personagem Cirilo**

Ainda sobre este evento, são insistentes os conselhos para o modo como Cirilo deve encarar as reações de Maria Joaquina: Cirilo chega em casa triste por Maria Joaquina ter rasgado o convite na sua frente. Ao contar para seus pais, sua mãe diz: “- E se ela te tratou mal a melhor coisa que você tem a fazer é esquecer e perdoar”. Cirilo prontamente responde: “- Eu já perdoei mamãe”. O que queremos destacar aqui é o quanto vemos em operação uma lógica segundo a qual a violência simbólica deixa o espaço comum, coletivo e político e passa a ser encarada sob uma perspectiva da ordem do privado e, mais do que isso, moralizadora: o preconceito acaba sendo, pois, resumido a uma lógica do perdão individual – que, por sua vez, concentraria, um ato de “nobreza”.

Partindo disso, entendemos que a fala do menino Daniel, ainda que tomada em sua singularidade, pode ser vista como exemplar sobre o modo como Cirilo é narrado. Na lógica da compensação, algo parece dizer: “- Não fica assim, tu és negro, *mas* bonzinho”. O que será que, então, merece ser “compensado”? Compensamos o que está abaixo, faltando; sendo assim, a fala de Daniel dá a entender a negritude de Cirilo como algo abaixo, que falta e, por faltar, Cirilo já sai “perdendo”.

Evidenciamos em outros momentos a lógica da compensação, como quando as próprias crianças, ao defenderem Cirilo, dizem para Maria Joaquina: “- Você não pode fazer isso com Cirilo, ele gosta muito de você e não quer o seu mal”. Ou seja, o discurso de compensação, de fato, opera como uma forma de compensar a cor de Cirilo, mas, sobretudo, para justificar o porquê Maria Joaquina não deveria estar discriminando Cirilo – deixando, em seu rastro, a conseqüente evidência de que, talvez, se Cirilo não agradasse ou fosse um menino com atitudes consideradas “ruins”, talvez fosse aceitável Maria Joaquina não gostar dele. Como se evidencia na fala do pai de Maria Joaquina, em uma conversa entre a menina, ele e a professora Helena, onde o médico diz: “- Se esse garoto fosse ruim, eu até entenderia esse desprezo, mas ele não é”.

No jogo dinâmico das diferenças (do que pode ou não pode a cada sujeito, do que dele pode ou não pode ser esperado, previsto), merece destaque o fato de que, no que diz respeito ao papel da menina, uma semelhante lógica se vê em operação. No diálogo entre Firmino e Cirilo, o porteiro diz ao menino: “- A Maria Joaquina é uma menina tão bonita que seria incapaz de dizer uma coisa dessas”. Se, no caso de Cirilo, é o fato de ser bom e generoso que “desautorizaria” qualquer forma de preconceito, aqui, no caso da menina, o fato de ser bela exclui a possibilidade de ela ser “má” e, no limite, perversa.

Outro argumento que, para Maria Joaquina, justifica sua intolerância e ódio para com Cirilo, sustenta-se sob o pressuposto de que ser branco é algo padrão. Em uma conversa com seus pais, após seu primeiro dia de aula, Maria Joaquina diz: “- Acredita que tem um menino negro na minha escola?”. Seu pai pergunta espantado: “- E qual é o problema?”. Maria Joaquina responde: “- Eu não acho bom que nos misturem como se fossemos todos iguais”. O pai então diz: “- E quem disse que não somos todos iguais?”. A menina então diz com um tom prepotente: “- Por favor, né, papai? Esse menino é bem diferente de mim, eu sou normal, entre normal e diferente há uma grande diferença”. É importante salientar que a novela traz estas questões de um modo muito particular: não por acaso as cenas de preconceito explícito são protagonizadas por uma personagem que é vista como “má” (ou seja, é ela quem discrimina o menino negro e “bom”). Evidencia-se o binarismo, recorrente nas estruturas do gênero novela, ainda que isso, de maneira alguma, torne menos relevante a presença de tantas problemáticas concernentes ao modo como os negros são representados na novela infantil. E é por isso que tornamos este elemento como central em nossa análise.

Segundo Kaercher (2005), em nossa cultura, “a branquidade tende a ser tomada como um estado ‘normal e universal’ do ser, como um padrão pelo qual todo o resto é medido” (KAERCHER, 2005). Retomando aspectos já mencionados, trata-se aqui de uma das formas pelas quais age a “pedagogia da racialização”, o modo como, efetivamente, ela funciona. Essa pedagogia que educou “o olhar desse sujeito branco que julga; ela educou seu modo de compreensão sobre a pertença racial. Ela o educou para pensar que ele, branco não tem raça e nem cor e, portanto, pode, do alto de seu estatuto de incolor, julgar quem são, afinal, os ‘de cor’” (KAERCHER, 2010, p. 87).

Na novela, não poucas vezes, quando indagada sobre sua reação violenta para com Cirilo, Maria Joaquina responde e se “justifica”, dizendo: “Ele é bem diferente de nós.” Ou argumentos do tipo: “Se misture com os da sua laia!”. A forma como justifica sua rejeição a Cirilo, mais do que indicar uma certa superioridade, traduz esse olhar julgador que Kaercher (2010) aponta e que assegura, neste caso, à personagem Maria Joaquina o direito de julgar – visto que, seguindo a lógica, ela, por ser branca, é vista como o padrão, o ideal. Na novela, ainda que de forma caricaturizada e operando, justamente, para servir como ponto de tensionamento na narrativa, a personagem Maria Joaquina expressa o que, de uma forma ou de outra, sustenta aspectos inarredáveis de como se institui a lógica da branquidade.



Figura 7 - Maria Joaquina e Cirilo na festa de aniversário da menina.

Sobre os efeitos desse aspecto da “pedagogia da racialização”, marcado pela égide da branquidade, atentamos para o desconforto de Cirilo que, após as atitudes hostis de Maria Joaquina, se questiona sobre sua cor. No entanto, em nenhum momento a cor de Maria Joaquina é tensionada, pelo contrário, o próprio Cirilo julga *sua* cor como diferente. Em outra cena, Cirilo, após pisar no pé de Maria Joaquina, vai até a sala da direção para conversar a sós com a professora Helena. Ao enfim desabafar sobre o fato de achar que Maria Joaquina não gosta dele por ser negro, ele indaga: “- Por que eu tive que nascer negro?”. A professora, então, responde: “- Ora que bobagem Cirilo, todos gostam de você do jeito que você é! A professora ainda complementa: “- Não há cores umas mais lindas que as outras; todas as cores são bonitas, apenas há cores diferentes”. A fala da professora Helena, mais do que efetivamente operar o discurso da branquidade, nos convoca a perguntar: “- Quais cores são diferentes?”. Ao fazermos essa questão, evidenciamos a suposta “ausência” de cor do branco que, para Kaercher (2005), em muito se apoia, ainda hoje, a pedagogia da racialização que opera em nossa sociedade.

Ampliando o olhar sobre as representações que a novela possui, colocamos em questão a forma como as famílias de Maria Joaquina e Cirilo são representadas. Seguindo pela lógica da sedução, na qual a branquidade constantemente se reafirma, temos em Carrossel uma ambiguidade semelhante. A casa onde Maria Joaquina mora é grande, decorada, iluminada. A menina, além de empregada, tem motorista, inúmeras vezes ostenta bens materiais e é evidentemente glamourizada. Seu pai é visto como um médico

reconhecido e rico; sua mãe, não possui uma profissão, mas também não se preocupa com as tarefas de casa, e também é evidentemente glamourizada.



*Figura 8 - Família de Maria Joaquina (em sua sala de jantar) jantando.*

Já a família de Cirilo mora em uma casa pequena e modesta; sua mãe (a qual não fica claro se possui uma profissão) cuida de todas as tarefas de casa. Seu pai é carpinteiro e trabalha arduamente para conseguir sustentar a família. Em suas atitudes, eles são caracterizados pela humildade, juntamente com discursos honrados e bondosos.



*Figura 9 - Família de Cirilo sentados à mesa, jantando.*

Essas hierarquias, nas formas de representar brancos e negros – como dito, ainda que de forma caricaturizada –, já foram observadas em outras pesquisas que, igualmente, assumem as questões raciais como fonte de debate. Na já citada pesquisa sobre o brincar com bonecas negras, Leni Vieira Dornelles e Circe Marques (2015) constataram que essas representações sociais também permeiam as brincadeiras infantis, argumentando que

as bonecas negras ocupavam um papel inferior às brancas ou eram, simplesmente, abandonadas na sala. De alguma forma, estes corpos representavam nas brincadeiras, “os corpos diferentes” traziam marcas sociais de cores, que se é ou se deve ser – branco. Dizendo de outro modo, nas brincadeiras com bonecas brancas e negras, a empregada doméstica, a babá, o chofer, ou a cozinheira, foi sempre um papel ocupado pelos negros. (DORNELLES e MARQUES, 2015, p.114)

Ao tratar sobre o tema das diferenças e, sobretudo, das diferenças étnico-raciais presentes em livros infantis, Kirchof, Bonin e Silveira (2015) apontam para uma tendência específica, que implica em valer-se de “metáforas botânicas” para “explicar as distinções entre os seres humanos” (KIRCHOF, BONIN e SILVEIRA, 2015, p. 397). Essa metáfora se faz igualmente presente na novela *Carrossel*. Em uma das cenas, ao conversar com sua filha, o pai de Maria Joaquina, em uma tentativa de fazer a filha entender que a cor é só um “mero detalhe” e que o tratamento dado às pessoas não deve se fundamentar nisso, o médico usa o exemplo de duas rosas, uma branca e outra vermelha. Segurando as rosas, em *close*, ele pergunta a Maria Joaquina: “- Você vê alguma diferença entre elas?”. Maria Joaquina responde: “- Claro, uma branca e a outra é vermelha”. O pai, então, pergunta: “- Mesmo assim, continuam sendo rosas, certo?”. Maria Joaquina responde que sim com a cabeça. O pai, seguindo sua explicação, continua: “- O problema com seu colega de classe é a mesma coisa. Vocês têm cores diferentes, mas continuam sendo pessoas iguais. Entendeu, Maria Joaquina?”. A menina imediatamente responde: “- Ai por favor, né, papai! Uma rosa vermelha pode ser a mesma coisa que uma rosa branca, mas uma pessoa como eu não é igual a uma pessoa como ele”. Nesse sentido, ao apontar para uma naturalização das diferenças, essa “estratégia serviria para neutralizar, de certa forma, as relações de força implicadas na definição cultural do que é ‘ser igual’ ou ser ‘diferente’.” (KIRCHOF, BONIN e SILVEIRA, 2015, p. 398). Evidencia-se, então, uma relação onde as diferenças não seriam culturalmente e historicamente construídas, elas seriam “naturais” (indivíduos tais quais rosas), o que também aponta para uma lógica de reafirmação do ditos “incolores”.

Ao analisar estas cenas da novela, evidenciamos que a lógica da compensação opera como um fator de afirmação da branquidade, a partir do qual poderíamos afirmar que, ao apontar o Cirilo como um negro “bom”, ele estaria valendo-se da lógica do compensação. Da mesma forma, a glamourização da família de Maria Joaquina *versus* a humildade da família de Cirilo, bem como as diferentes maneiras como se trabalham as atitudes de cada uma das crianças, nos dizem sobre as formas desejáveis de “ser negro” e “ser branco” operando a favor das hierarquias de cor.

## 7. CONCLUSÃO

Ao dar início à pesquisa, um dos primeiros movimentos necessários ao estudo do tema em questão, foi preciso compreender como o gênero televisivo novela, em como sua estrutura se organizada. Neste processo, a tentativa foi trazer estudos que apontavam, por exemplo, para os mitos recorrentes na estruturas das novelas. Esta busca pela compreensão do gênero foi fundamental para que não utilizasse aquilo que diz respeito a uma estrutura básica como uma dado analítico em si mesmo. Por isso, o mito da origem, pelo qual os personagens não sabem quem são seus pais; o mito da imortalidade, que, nas novelas, se mostra presente pelos atores serem em sua maioria jovens, acobertando assim, a passagem do tempo; e o mito do amor romântico, focando na relação amorosa, na qual o destaque se dirige para quem está apaixonado e se sente feliz por isso e/ou quem está sofrendo por não ser correspondido. Na novela Carrossel, o mito do amor romântico é evidentemente presente, mesmo que seus personagens sejam em sua maioria crianças. A personagem Laura que vive a sonhar com um grande amor; o casal Valéria e Davi, que, de uma maneira “adultizada”, têm um relacionamento com cobranças, ciúmes, amor e amizade.

Aprofundando sobre as características desse gênero, buscando compreender historicamente como a novela foi constituída e estruturada até os dias atuais, pude perceber a construção de uma literatura romântica que muito contribui para a constituição da novela, que encontramos até hoje. Dentro dessa perspectiva histórica, evidenciei a construção do melodrama como base das novelas latino-americanas em geral. Assim como o mito, o melodrama, não pode ser incluído como dado de análise, visto que é uma peça-chave na estrutura desse gênero. Quando justifico meu interesse pela novela Carrossel, tendo como base a pergunta de minha filha sobre o comportamento de Maria Joaquina, evidenciamos a forma como o melodrama trabalha os sentimentos, pois, ao colocar de uma maneira simples o binarismo entre bem e o mal (Maria Joaquina vista como má, e Cirilo como bom), incide sobre as emoções das crianças que se identificam com o personagem por serem crianças em um contexto escolar. Ou seja, as análises seriam, de algum modo, equivocadas se não levasse em consideração esse tensionamento entre Maria Joaquina e Cirilo, é intencional, justamente para prender a atenção do telespectador.

Partindo destas particularidades traçadas sobre o gênero novela, como já referido, o objetivo da pesquisa foi o de analisar como e a partir de que estratégias televisivas a novela Carrossel compõe sentidos específicos sobre dois elementos, em especial: o espaço escolar

e as relações étnico-raciais que se passam dentro dele. Mostramos que a forma como a professora Helena é apresentada nos indica um modelo muito particular de docente – o que nos permitiu analisar o modo como uma docência vocacional e materna se efetiva a partir de elementos históricos e de gênero que, recorrentemente, contribuem para composição desta figura. Ampliando as análises para as concepções de escola que Carrossel representa, evidenciamos uma escola com um viés tradicional, que atua como um elemento controlador e regulador.

Sobre as relações que étnico-raciais, colocadas em evidência nas atitudes preconceituosas de Maria Joaquina para Cirilo, foi possível dialogar com os estudos da pedagogia da racialização (KAERCHER, 2010, p. 85), por meio dos quais percebemos uma reafirmação da “branquidade”, que utiliza como ferramenta as concepções estereotipadas e em evidente oposição de seus personagens (Maria Joaquina e Cirilo).

Ainda que esta pesquisa tenha se focado em analisar a escola e a docência, bem como as relações étnico-raciais, percebe-se, na novela, outros fatores poderiam ser tomados como frentes de análise. Ali, além de concepções acerca do universo infantil, muito se evidencia sobre o “ser adulto”, marcado por um adulto apressado, estressado, que vive para o trabalho. Outra possível frente analítica, seria a presença de um certo viés higienista que a novela põe em circulação e que também acaba por rotular o que é aceitável, puro e bonito, em contraste com o que não é. Enfim, atentamos para o fato de que muitas outras análises poderiam ser efetivadas a partir de Carrossel – sobretudo quando voltadas aos tantos modelos e padrões que ali se verificam: modelo de professora, de mulher, de criança, de família, de amor.

Nesse sentido, esta pesquisa visa contribuir para as discussões que se efetivam no espaço da acadêmico (sobretudo àquele voltado para as discussões mais amplas sobre infância e cultura contemporânea) e, de algum modo, também para aquelas a serem efetivadas, por exemplo, nos espaços escolares de educação básica. Ou seja, entende-se que as análises que aqui foram realizadas poderiam servir de elementos para um trabalho a ser feito em sala de aula, com crianças. Assim, de um lado, cremos que há um espaço importante de debate e problematização que pode ser criado na prática pedagógica (partindo, neste caso, de produtos que frequentemente as crianças assistem, consomem). De outro, no entanto, entendemos também que parte do trabalho do professor (além de problematizar e debater) é oferecer outros artefatos, de modo a favorecer o contato das crianças com materiais nas quais elas possam experienciar outras formas de olhar e, com

isso, favorecer outras maneiras de constituir esse sujeito-infantil que “olha”. É esta, pois a relação entre a escola e as pedagogias culturais, e que pode ser resumida em torno de duas questões: o que aprendemos com estes materiais? E, ainda: que outros materiais nos ensinam ou podem nos ensinar outras formas de compor sentido na cultura?

Por fim, ironicamente, ainda que a música-tema da novela sugira um mundo aberto e amplo de possibilidades (“Venha ser uma criança/Girar nessa dança/Ser o que quiser”), percebermos que “embarcar no Carrossel” é embarcar num universo no qual a lógica da normalidade e da normalização deixam pouco espaço para além dos padrões hegemônicos e, muitas vezes, estereotipados de ser.

## 8. REFERÊNCIAS

ALVES, Raquel da Silva. **Infância, Gênero e Consumo na telenovela Carrossel**. Florianópolis, UFSC, 2014, 149p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/123248/327009.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 02/12/2015

APPLE, Michael W.. **Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2001, n.16, pp. 61-67. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a06.pdf> Acesso em: 02/12/2015

COSTA, Cristiane. **Eu compro essa mulher: romance e consumo nas telenovelas brasileiras e mexicanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber. **Ensinando a dividir o mundo; as perversas lições de um programa de televisão**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a06> Acesso em: 02/12/2015

COSTA, Marisa Vorraber. **O Magistério e a política cultural de representação e identidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Disponível em: [https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwir7cOG073JAhWCf5AKHdb5Ct4QFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ufrgs.br%2Fneccso%2Fword%2Ftexto\\_marisa\\_magisterio.doc&usg=AFQjCNF3TbBh\\_7IsVZQWsQWwROIfTyf4dQ&sig2=gRShXIdtIf1v\\_bqC8F4cg](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwir7cOG073JAhWCf5AKHdb5Ct4QFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ufrgs.br%2Fneccso%2Fword%2Ftexto_marisa_magisterio.doc&usg=AFQjCNF3TbBh_7IsVZQWsQWwROIfTyf4dQ&sig2=gRShXIdtIf1v_bqC8F4cg) Acesso em: 02/12/2015.

DUTRA, Isabela. **Construção discursiva da escola: Análise das representações culturais de escola a partir de imagens**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Curriculo\\_e\\_Saberes/Trabalho/12\\_16\\_52\\_CONSTRUCAO\\_DISCURSIVA\\_DA\\_ESCOLA\\_ANALISE\\_DAS\\_REPRESENTACOES\\_CULTURAIS\\_DE\\_ESCOLA\\_A\\_PARTIR\\_DE\\_IMAGENS.PDF](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Curriculo_e_Saberes/Trabalho/12_16_52_CONSTRUCAO_DISCURSIVA_DA_ESCOLA_ANALISE_DAS_REPRESENTACOES_CULTURAIS_DE_ESCOLA_A_PARTIR_DE_IMAGENS.PDF) Acesso em: 02/12/2015

VIEIRA DORNELLES, Leni. MARQUES, Circe Mara. **Pedagogias da racialidade: modos de se constituir crianças negras em escolas de educação infantil do Brasil.** *Propuesta educativa* [online]. 2015, n.43, pp. 113-122. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/pe/n43/n43a11.pdf> Acesso em: 02/12/2015

FABRIS, Elí Terezinha. A pedagogia dos Heróis nos filmes Hollywoodianos. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n1, p. 232 – 245. São Leopoldo, UNISINOS, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/123248/327009.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 02/12/2015

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **O mito na sala de Jantar: discurso infanto-juvenil sobre a televisão.** Porto Alegre: Editora Movimento, 1993.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **O dispositivo pedagógico na mídia: modos de educar na (e pela) TV.** In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 151-162, jan./jun. 2002. Acesso em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27882/29654> Acesso em: 02/12/2015

KAERCHER, Gládis Elise Pereira. **O mundo na caixa: raça, gênero no Programa Nacional da Biblioteca na Escola - 1999.** Porto Alegre, UFRGS, 2006, 225f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/11831/000521405.pdf?sequence=1> Acesso em: 02/12/2015

KAERCHER, Gládis. **Pedagogia da racialização ou dos modos como se aprende a ‘ter’ raça e/ou cor.** In: BUJES, Maria Isabel E. BONIN, Iara Tatiana. (orgs.). *Pedagogias sem fronteiras*. Canoas: Ed. Ulbra, p. 85-91, 2010.

KIRCHOF, Edgar Roberto. BONIN, Iara Tatiana. SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças: análise de três tendências contemporâneas.** In: *Revista Eletrônica de Educação* [online], v.9, n. 2, p. 389 – 412, 2015. Disponível em:

<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1111/416> Acesso em: 02/12/2015

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. **A magia da escola na escola da magia: a escola que se inscreve nas histórias sobre Harry Potter**. *Educ. rev.* [online]. 2010, vol.26, n.3, p. 103-127. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a06.pdf> Acesso em 02/12/2015.